

**БАЗОВАЯ КАФЕДРА  
КАК ИННОВАЦИОННОЕ  
УЧЕБНО-НАУЧНОЕ СТРУКТУРНОЕ  
ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ**



Екатеринбург  
РГПУ  
2022

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

**БАЗОВАЯ КАФЕДРА  
КАК ИННОВАЦИОННОЕ УЧЕБНО-НАУЧНОЕ  
СТРУКТУРНОЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТА**

**Монография**

Екатеринбург  
РГППУ  
2022

УДК 378.096

ББК Ч448.04

Б17

Авторы: **Г. Н. Жуков** (гл. 1, 2); Е. А. Шакуто (гл. 4, заключение); В. Т. Сопегина (введение, гл. 5); И. Ю. Кузнецова (пп. 3.1, 3.2);  
А. Г. Жуков (п. 3.3)

**Базовая** кафедра как инновационное учебно-научное структурное подразделение университета: монография / Г. Н. Жуков, Е. А. Шакуто, В. Т. Сопегина [и др.]; под ред. Е. А. Шакуто, В. Т. Сопегиной. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. 158 с.

ISBN 978-5-8050-0726-3

Представлен опыт работы базовых кафедр Российского государственного профессионально-педагогического университета, а также опыт интегрированной базовой кафедры профессионально-педагогического образования в Кемерово. Описаны теоретико-методологические основания практической подготовки бакалавров на интегрированной базовой кафедре, представлена педагогическая модель практической подготовки педагогов и особенности образовательного процесса на базовой кафедре. Процесс практической подготовки бакалавров рассмотрен также в контексте формирования готовности педагога профессионального обучения к научно-методической деятельности.

Монография адресована преподавателям университетов и колледжей, а также широкому кругу специалистов.

УДК 378.096

ББК Ч448.04

Рецензенты: доктор педагогических наук, доцент С. А. Дочкин (ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева»); доктор педагогических наук, профессор Н. К. Чапаев (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0726-3

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2022

## Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Базовая кафедра как инновационная структура для практической подготовки обучающихся.....	12
1.1. Нормативно-правовое обеспечение деятельности базовых кафедр.....	12
1.2. Интегрированная базовая кафедра в структуре университета.....	20
1.3. Ресурсное обеспечение функционирования и развития интегрированной базовой кафедры.....	30
Глава 2. Методологические подходы к организации и управлению интегрированной базовой кафедрой.....	40
2.1. Методология практической подготовки педагогов на интегрированной базовой кафедре.....	40
2.2. Система практической подготовки педагогов на интегрированной базовой кафедре.....	48
2.3. Педагогическая модель формирования готовности педагога к профессионально-педагогической деятельности на интегрированной базовой кафедре.....	59
Глава 3. Интегрированная базовая кафедра профессионально-педагогического вуза: практический опыт.....	66
3.1. Особенности организации образовательного процесса на интегрированной базовой кафедре.....	66
3.2. Организационно-педагогические условия практической подготовки на интегрированной базовой кафедре.....	82
3.3. Профориентационная работа на интегрированной базовой кафедре: проблемы и перспективы.....	94
Глава 4. Готовность педагога профессионального обучения к научно-методической деятельности в процессе практической подготовки бакалавров на базовой кафедре.....	99
4.1. Организационно-педагогические условия управления научно-методической деятельностью педагогов интегрированной базовой кафедры.....	99

4.2. Модель научно-методической деятельности педагогов интегрированной базовой кафедры.....	110
4.3. Совершенствование научно-методической деятельности педагогов в условиях интегрированной базовой кафедры .....	115
Глава 5. Организация стажировок как формы адресной подготовки педагогических работников образовательных организаций системы среднего профессионального образования в условиях базовой кафедры.....	130
5.1. Стажировка как решение проблемы восполнения профессиональных компетенций .....	130
5.2. Процессный подход к организации и проведению стажировок .....	134
5.3. Методика и диагностический инструментарий для определения уровня сформированности профессиональных компетенций педагогических работников среднего профессионального образования .....	139
Заключение .....	145
Библиографический список.....	146

*Выдающемуся ученому и талантливому педагогу  
Геннадию Николаевичу Жукову посвящается...*

## **Введение**

Одной из стратегических тенденций современного мира является все возрастающее и доминирующее значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества, поддерживаемого ростом влияния человеческого потенциала. Российская Федерация в XXI в. стремится усовершенствовать систему высшего образования (ВО) в соответствии с мировыми тенденциями. Так, одной из основных тенденций является переход от модели сырьевой и индустриальной экономики к модели «экономики знаний», «постиндустриальной экономики». Приоритет при этом отдается развитию нанотехнологий, научным исследованиям и информатизации экономики в целом.

В докладе Центра стратегических разработок и высшей школы экономики отмечается, что современное образование отождествляется со слабой практической направленностью подготовки молодых педагогов. Причем эта проблема далеко не сегодняшнего дня. Она существует еще с советских времен и отражает противоречие, согласно которому требования экономики производства по повышению качества практической подготовки системой образования не удовлетворяются существующей подготовкой специалистов в профессиональных образовательных организациях.

Так, внедряемый сегодня в системе среднего профессионального образования независимый профессиональный экзамен для выпускников техникумов и колледжей показал в 2019 г., что каждый второй не смог его сдать. Такая независимая внешняя оценка позволяет объективно диагностировать качество профессиональной подготовки и владение необходимыми профессиональными компетенциями. При этом выпускник получает на руки свидетельство о квалификации. Безусловно, это одно из проявлений кризиса в системе профессионального образования. Существуют различные пути повышения качества практической подготовки студентов вузов, которые, как правило, обобщенно связаны с развитием и усилением преемственности образовательного процесса, опирающегося на требования производства. В советский период такая преемственность выражалась в «прикреплении» учебных заведений к так называемым базовым предприятиям, где обучающиеся гарантированно получали рабочие места на период профессиональных практик, обеспечивались руководителями практик, сопровождающими выполнение обучающимися дипломных проектов на производстве.

Усиление связи с производством образовательных организаций в советский и постсоветский периоды было одним из важных направлений повышения качества подготовки специалистов в целом и практической подготовки в частности. Таким образом, *объектом нашего рассмотрения* является целостная подготовка будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности в вузе и особенно ее практическая составляющая, реализуемая на базовой кафедре.

Здесь необходимо сказать о понятии «базовая кафедра» (БК), на основе которой организованы и действуют интегрированные базовые кафедры (ИБК) Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ). Усиление практической составляющей профессионального и профессионально-педагогического образования на сегодняшний день может происходить путем создания базовых кафедр в соответствии со ст. 27 и 72 Закона «Об образовании в Российской Федерации» на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы и получивших название «базовые организации». Они позволяют обеспечить качественную практическую подготовку обучающихся при реализации образовательных программ.

Базовая кафедра, таким образом, становится одной из приоритетных форм развития взаимодействия вузов и предприятий, организаций. Она представляет собой определенную концентрацию ресурсов (собственных и «базовой организации»), позволяющих повысить качество практической подготовки специалистов. Организация базовой кафедры на основе базовой организации может рассматриваться через различные аспекты деятельности БК по повышению качества практической подготовки (приближение процесса подготовки к будущему рабочему месту, привлечение высококвалифицированных специалистов предприятия для практической подготовки, концентрация необходимых видов ресурсов для практической подготовки и др.). При территориальном удалении базовой кафедры от головного вуза (мы рассматриваем базовые кафедры РГППУ) важное значение приобретают представительская функция кафедры по распространению конкретных направлений и профилей профессионально-педагогического образования и влияние ее на региональные системы образования и руководящие структуры. В исследовании мы также рассматриваем «обобщенную модель базовой кафедры», которая включает в себя все приведенные выше и другие аспекты ее деятельности.

За рубежом существуют структуры, подобные базовым кафедрам, но называются они «индустриальными департаментами» университетов, которые работают с несколькими компаниями, предприятиями соответствующего направления подготовки. Индустриальные департаменты организуют обучение и стажировки студентов в компаниях, привлекают преподавателей из бизнеса, помогают компаниям подобрать студентов для участия в проектах. В отличие от индустриальных департаментов, базовая кафедра – это площадка, находящаяся не в вузе, а на предприятии, для сотрудничества вуза с одной конкретной организацией, предприятием или научным институтом, причем рамки сотрудничества в каждом случае формируются индивидуально.

Диагностика реального состояния практической подготовки педагогов образовательных организаций среднего профессионального образования (СПО) показывает, что только около 30–40 % из них имеют необходимое профессионально-педагогическое образование (ППО) согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Создание базовых кафедр, осуществляющих практическую подготовку педагогов по ФГОС ВО 44.03.04, является более прогрессивным шагом по обеспечению квалифицированными педагогическими кадрами региональных систем СПО, чем курсы переподготовки, представленные в Интернете. Поэтому вполне определенно можно сказать, что прошедший обучение на БК педагог обеспечит качественную подготовку будущих высококвалифицированных рабочих и специалистов в СПО, используя при этом современные инновации (WorldSkills Russia, профессии и специальности ТОП-50, элементы дуального обучения, демонстрационный экзамен, технологии освоения занятости на рынке труда и др.).

Отметим, что внедрение базовых кафедр связано не только с вопросами организации их деятельности как удаленных территориальных компонентов инфраструктуры вуза. В данном случае существует и теоретико-методологическая проблема по обоснованию методологических подходов, принципов и методов преобразования существующей и создаваемой педагогической действительности. Практическая подготовка будущих педагогов на базовой кафедре требует специфических форм, методов и технологий обучения, а, следовательно, и пе-



реподготовки самих педагогов вуза, осуществляющих обучение и воспитание студентов. При этом ведущим принципом является рассмотрение практической подготовки будущих педагогов для системы среднего профессионального образования как целостного процесса в единстве теоретической и практической подготовки.

*Основная идея* исследования заключается в том, что практическая подготовка будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности на интегрированной базовой кафедре осуществляется на основе системы методологических подходов, учитывающей традиционные, современные и инновационные методологические подходы профессионального образования, что позволяет организовать соответствующим образом образовательный процесс и формировать общие и профессиональные компетенции в соответствии с требованиями ФГОСов, а также обеспечить выполнение трудовых функций педагога согласно профессиональному стандарту.

Социальная значимость профессионально-педагогического образования для подготовки педагогов системы СПО России определяется необходимостью повышения уровня профессионализма педагогов организаций среднего профессионального образования и отсутствием в регионах России единой системы и модели их подготовки, переподготовки и повышения квалификации. На необходимость создания таких систем и моделей ориентирует письмо Министерства образования и науки России от 29.12.2016 г. № 1719 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по актуализации и апробации модели подготовки педагогических кадров для системы СПО»). Основу таких моделей, систем могут составлять созданные и развивающиеся сегодня в регионах России базовые кафедры вузов. Так, во ФГАОУ ВО РГППУ подобные кафедры получили название *«интегрированные базовые кафедры»*, поскольку интегрируют в своей структуре реализацию образовательных программ в части практического обучения по различным направлениям и профилям подготовки профессионально-педагогического образования.

В связи с этим существует объективная необходимость обогащения теории и практики подготовки будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности с учетом реализации и единства практической подготовки на интегрированной базовой кафедре с теоретической подготовкой в вузе.

Что касается *степени научной разработанности проблемы и темы нашего исследования*, то немаловажная роль в разработке концепции профессионального образования, разработке подходов к профессиональной подготовке различных специалистов принадлежит известным в нашей стране деятелям педагогической науки С. Я. Батышеву, В. С. Безруковой, А. П. Беляевой, Г. Н. Жукову и др.

Значительный вклад в поиск путей развития системы профессионального образования внесли фундаментальные работы в области теории, философии и социологии образования А. Г. Асмолова, А. С. Белкина, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунского, В. В. Давыдова, В. И. Загвязинского, исследовавших, в частности, педагогические и организационные аспекты развития профессионального образования, вариативности профессионального образования и трансформации учебных заведений.

Современные проблемы профессионального и профессионально-педагогического образования раскрываются в трудах О. Б. Акимовой, В. И. Блинова, С. А. Днепра, Г. М. Романцева, Н. К. Чапаева и др.

Содержание технологии обучения в процессе профессиональной подготовки кадров отражено в работах Ю. К. Бабанского, М. В. Кларина, В. В. Краевского, В. С. Леднева, Г. К. Селевко, Н. Е. Эргановой и др.

Рассмотрение структуры личности и ее становление в профессиональном плане исследовалось Б. Г. Ананьевым, Б. М. Бим-Бадом, Н. В. Бордовской, Т. В. Кудрявцевым, К. М. Левитиным, А. Н. Леонтьевым, И. П. Подласым, А. А. Реан и др.

Решение вопросов, связанных с определением целей, задач, принципов построения и определения содержания среднего профессионального образования и профессионально-педагогического образования предлагалось в работах Г. Н. Жукова, Г. И. Ибрагимова и др.

Исследования образовательного процесса в условиях базовой кафедры педагогического вуза анализировались в работах С. М. Горшениной, Ю. Б. Дроботенко, Г. Н. Жукова, М. Ю. Кузнецовой, И. Ю. Кулебякиной, Н. С. Макаровой, В. Т. Сопегиной, Т. О. Соловьевой, Н. В. Чекалова и др.

В работах указанных авторов рассматриваются основные виды базовых кафедр, организационные аспекты их создания и функционирования, основные формы их взаимодействия с базовым предприятием, особенности образовательного процесса на базовой кафедре и другие вопросы.

В то же время в педагогической науке пока не нашли отражение теоретико-методологические и организационно-технологические аспекты практической подготовки будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности на интегрированной базовой кафедре. Так, на тему интегрированных базовых кафедр есть публикации только сотрудников РГППУ, непосредственно работающих в подобных инновационных структурах.

В монографии рассматривается практическая подготовка педагога профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности на интегрированной базовой кафедре вуза, которая будет результативной в следующих случаях:

- если практическая подготовка на интегрированной базовой кафедре и теоретическая подготовка на других кафедрах вуза образуют единую целостную систему подготовки педагогов к профессионально-педагогической деятельности;

- обеспечивается структурно-функциональная целостность образовательной среды и субъектов образования в рамках специально спроектированной педагогической системы «головной вуз – интегрированная базовая кафедра – базовая организация – региональная система СПО»;

- смоделирован образовательный процесс в части практической подготовки на ИБК, достижение результата в котором обеспечивается совокупностью преемственно связанных и динамически взаимодействующих в целостном образовательном процессе целевого, нормативно-содержательного, организационно-операционного и диагностического блоков;

- используется комплекс организационно-педагогических условий, направленных на эффективность практической подготовки педагогов к профессионально-педагогической деятельности на ИБК, который включает в себя сетевое взаимодействие, социальное партнерство, использование современных педагогических технологий, дистанционное обучение, адресное взаимодействие, субъектный подход к обучающимся, ресурсное обеспечение;

- разработаны организационно-методические и технологические подходы по реализации модели образовательного процесса в части практической подготовки педагогов к профессионально-педагогической деятельности на ИБК;

- если определен критериально-оценочный аппарат оценки результативности практической подготовки и целостной подготовки будущих педагогов на интегрированной базовой кафедре.

Методологическую и общетеоретическую базу исследования составляют труды отечественных и зарубежных ученых в области истории и современных проблем практической подготовки в философии и социологии образования, проблем управления профессиональным образованием, педагогики и методики профессионального образования, психологии профессионализма, развития личности и др.

Основными экспериментальными площадками являлись интегрированные базовые кафедры РГППУ в Кемерово и Омске.

*Этапы исследования*, описанного в монографии, охватывают период с 2014 по 2020 гг.

В первой главе рассматривается интегрированная базовая кафедра в составе вуза в качестве инновационной структуры, ее нормативно-правовая основа и ресурсы функционирования и развития. Дается определение понятий «базовая кафедра», «базовая организация», «интегрированная базовая кафедра» и др.

Во второй главе формулируются теоретико-методологические основания практической подготовки на интегрированной базовой кафедре, разрабатывается педагогическая модель формирования готовности педагога к профессионально-педагогической деятельности в процессе практической подготовки на интегрированной базовой кафедре.

Третья глава посвящена рассмотрению вопроса организации образовательного процесса на интегрированной базовой кафедре. В ней определяются теоретические основы реализации образовательного процесса в части практической подготовки педагогов, выявляются и обосновываются организационно-педагогические условия реализации образовательного процесса, а также особенности организации профориентационной работы и пути ее совершенствования.

В четвертой главе рассматриваются основы научно-методической деятельности и представлена ее модель в условиях базовой кафедры.

Пятая глава посвящена вопросам организации стажировок в условиях базовой кафедры для решения проблем восполнения профессиональных компетенций у мастеров и педагогов профессионального образования.

# **Глава 1. БАЗОВАЯ КАФЕДРА КАК ИННОВАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

## **1.1. Нормативно-правовое обеспечение деятельности базовых кафедр**

В данной главе рассматриваются следующие понятия: «интегрированная базовая кафедра», «базовая кафедра», «базовая организация», «правовой статус базовой кафедры» и др. Данные понятия взяты из следующей нормативно-правовой документации:

- Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании) [61];
- Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президентом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 г. № 16) [68];
- распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 25.04.2019 г. № Р-52 «Об утверждении методических рекомендаций по отбору стажировочных площадок» [63];
- приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 885, Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 г. № 390 «О практической подготовке обучающихся» (вместе с «Положением о практической подготовке обучающихся») [60];
- приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 882, Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 г. № 391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ» (вместе с «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ») [62];
- письмо Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 28.09.2020 г. № 05/20124-О «О направлении разъяснений» [59].

Термин «базовая кафедра» складывался исторически еще с советских времен, постепенно трансформируясь в следующем порядке: «фи-

лиал кафедры в научной организации», «кафедра на предприятии», «кафедра на базовом предприятии», «базовая кафедра». В начале 2000-х гг. понятие «базовое предприятие» как обобщающее различные конкретные организации (научные, производственные, образовательные) определило название создаваемых на них вузовских удаленных структур как «базовая кафедра». Хотя в официальных документах существует понятие только «кафедра на базовой организации».

Именно базовая кафедра оказалась более продвинутой формой эффективного взаимодействия вуза и работодателя. Большинство вузов после выхода Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 27, 72) [61] разрабатывали положения о «Базовой кафедре». Опыт РГППУ по созданию базовых кафедр показал, что реализации подготовки будущих педагогов только по данному направлению явно недостаточно. Поэтому на базовых кафедрах появилась практическая подготовка по нескольким направлениям и профилям подготовки. При этом использовались сетевые формы взаимодействия с другими учебными, производственными и научными организациями. Данное обстоятельство определило необходимость дополнить общее понятие «базовая кафедра» следующим образом: «интегрированная базовая кафедра».

Согласно имеющемуся опыту создания базовых кафедр вузами определены их виды: базовые кафедры с преимущественно односторонним сотрудничеством; базовые кафедры с преимущественно двусторонним сотрудничеством, определяющим активность обеих сторон и другие варианты [92].

В настоящее время рассматриваются особенности, связанные с созданием и организацией образовательной деятельности вне места территориального нахождения головного вуза базовых кафедр и уточняется их правовой статус. Для решения данной проблемы Министерством науки и высшего образования Российской Федерации разработан проект федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» (в части создания и деятельности структурных подразделений образовательных организаций), который до настоящего времени пока не принят. В связи с этим в данной работе предлагается ввести понятие «практическая подготовка», предусматривающее реализацию отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), имеющих в содержании практические и ла-

бораторные работы. Также в связи с этим дается определение понятия практической подготовки обучающихся на базовой кафедре вуза и приводится опыт организации практической подготовки на базовых кафедрах РГППУ.

Современные изменения в системе образования, происходящие в рамках ее модернизации, способствуют перестройке деятельности образовательных организаций, которые ищут новые формы работы и модели взаимодействия с работодателями, обучающимися, позволяющие обеспечить высокое качество образовательных услуг на протяжении всего процесса обучения. При этом одной из задач образовательной политики государства на данном этапе выступает организация разностороннего партнерства. Это связано с развитием сетевого взаимодействия образовательных организаций, дистанционного обучения на различных уровнях системы образования. В итоге решается одна из самых актуальных задач образования – повышение качества практической подготовки специалистов, одним из условий которого является создание базовых кафедр, организуемых в соответствии с нормами, установленными ч. 3 ст. 27 и п. 5 ч. 2 ст. 72 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [61].

Так, в соответствии с Законом об образовании, профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования могут создавать кафедры и другие структурные подразделения, обеспечивающие практическую подготовку обучающихся на базе других организаций, занимающихся деятельностью по профилю соответствующей образовательной программы, – базовые подразделения (базовые кафедры).

Целью функционирования базовой кафедры является реализация образовательного процесса в части его практической подготовки и усиление практической направленности на основе привлечения к преподаванию высококвалифицированных специалистов-практиков, а также всего образовательного и научного потенциала организации. Для реализации указанной цели базовой кафедрой решаются совместно с базовой организацией следующие задачи [25]:

- проведение всех видов учебных занятий по дисциплинам, закрепленным за кафедрой, руководство самостоятельной работой обучающихся, проведение текущего контроля знаний, экзаменов и зачетов, в том числе проведение лекционных, лабораторных и практических занятий;

- проведение всех видов практик обучающихся в организации с использованием технологических возможностей предприятия;
- руководство курсовыми и дипломными работами обучающихся;
- руководство учебно-исследовательской работой обучающихся;
- чтение специальных курсов, обеспечивающих углубленную подготовку и специализацию по профилю отрасли и организации (это находит подтверждение в деятельности уже действующих базовых кафедр).

На базовой кафедре осуществляется проведение следующей учебно-методической работы:

- разработка учебных планов для подготовки бакалавров и магистров по соответствующим направлениям подготовки (специальностям);
- разработка на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и учебных планов, рабочих программ по закрепленным за базовой кафедрой дисциплинам и др.;
- подготовка учебников, учебно-методических пособий по дисциплинам кафедры;
- разработка и внедрение новых технологий обучения.

Также базовая кафедра занимается организацией и проведением совместных научных мероприятий (семинаров, конференций) по приоритетным направлениям, а также совместных научных и научно-методических конференций педагогов и обучающихся. На базовой кафедре предоставляются возможности комплексного осуществления учебной, методической, научно-исследовательской работы, а также осуществления переподготовки и повышения квалификации. Научно-образовательная деятельность базовой кафедры должна соответствовать профилю научной и производственной деятельности организации [73].

Создание базовой кафедры регламентируется Положением о базовой кафедре в том случае, если базовая кафедра располагается на предприятии. При этом при ее организации между вузом и предприятием предусмотрено заключение двустороннего договора о создании базовой кафедры.

Структура базовой кафедры формируется в соответствии с характером деятельности предприятия и может включать в себя учебные и научные лаборатории, компьютерные классы, методические ка-



бинеты, а также иные подразделения. Количество ставок профессорско-преподавательского состава базовой кафедры устанавливается приказом ректора университета на каждый учебный год в соответствии с существующими нормами учебной нагрузки. Штатное расписание базовой кафедры согласовывается в установленном порядке, утверждается ректором (проректором по учебной работе) и доводится до сведения работников кафедры.

Таким образом, базовой кафедрой является кафедра вуза, которая организует практическое обучение студентов (в рамках целостного образовательного процесса), при этом на базовой кафедре осуществляется написание студентами выпускных квалификационных и курсовых работ. Организация образовательного процесса на базовой кафедре должна соответствовать требованиям ФГОС ВО по направлениям подготовки (специальностям), по которым реализуются образовательные программы в части практической подготовки (учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практик и иных компонентов). Являясь структурными подразделениями вуза, базовые кафедры реализуют образовательный процесс по направлениям подготовки бакалавров, магистров, специалистов в части практической подготовки. Для обеспечения своей деятельности они используют учебно-лабораторную, научную, информационную, производственную и иную материально-техническую базу базовой организации и собственную базу (базу университета) в соответствии с условиями договора о создании базовой кафедры на базовой организации.

Учитывая приведенные рассуждения и используя имеющиеся публикации, сформулируем следующие понятия нашего исследования [32]:

*Базовая кафедра* – это территориально удаленное структурное учебно-научное подразделение вуза, созданное в «базовой организации» с целью интеграции науки и практики высшего образования для реализации образовательных программ высшего образования в части практической подготовки обучающихся.

*Базовая организация* – это организация, обладающая ресурсами, необходимыми для осуществления практического обучения, практических и лабораторных занятий, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой вуза в части практической подготовки будущих специалистов на базовой кафедре.

*Интегрированная базовая кафедра* – это разновидность базовой кафедры, объединяющей практическую подготовку обучающихся по нескольким направлениям и профилям подготовки, а также имеющей функции предметной и выпускающей кафедры вуза.

*Профильная базовая организация* – это организация, обладающая ресурсами, необходимыми для осуществления практической подготовки обучающихся, предусмотренной образовательной программой вуза в ее профильной части.

Порядок создания базовых кафедр в настоящее время определяется подзаконным нормативным актом – приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 05.08.2020 г. № 885/390 «О практической подготовке обучающихся», согласно которому образовательные организации высшего образования вправе создавать кафедры и иные структурные подразделения, обеспечивающие практическую подготовку обучающихся на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы [60].

В п. 2 данного приказа дается понятие практической подготовки как формы «организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы» [60]. А в п. 3 данного приказа говорится о том, что практическая подготовка может быть организована в том числе «в структурном подразделении образовательной организации, предназначенном для проведения практической подготовки» [60], т. е. на базовой кафедре. Это подтверждается письмом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 28.09.2020 г. № 05/20124-О «О направлении разъяснений», где указано, что деятельность базовых кафедр регулируется уставом образовательной организации и положением о структурном подразделении [59].

В настоящее время такие структурные подразделения, как базовые кафедры особенно активно создаются вместо закрываемых филиалов образовательных организаций. Так, вузами создано более 1,2 тысяч кафедр и структурных подразделений на базе других организаций,

в том числе научных, способствующих в конечном счете развитию инновационной составляющей образовательной среды.

Такие интегрированные базовые кафедры образованы и в РГППУ в соответствии с п. 3.3 разд. 3 «Структура университета» Устава университета, который утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 28.12. 2018 г. № 1374 [95].

Уставом предусмотрено, что РГППУ в своей структуре может иметь различные подразделения, обеспечивающие осуществление образовательной деятельности с учетом уровня, вида и направленности реализуемых образовательных программ, формы обучения и режима пребывания обучающихся (в том числе филиалы, представительства, отделения, факультеты, институты, центры и кафедры). Поэтому базовые кафедры являются структурными подразделениями университета, они организационно входят в структуру соответствующего профиля, реализуя образовательный процесс по направлениям подготовки бакалавров, магистров, специалистов в части практической подготовки. Но детально статус базовой кафедры в Уставе РГППУ не прописан.

Правовой статус базовых кафедр к настоящему времени законом недостаточно уточнен, не формулируется и порядок организации их деятельности, особенности детализации которой законодателем оставлены для подзаконного, локального и договорного уровней. В связи с данными противоречиями в законодательстве и возникла необходимость уточнить правовой статус базовых кафедр, обеспечивающих практическую подготовку обучающихся по отдельным направлениям образовательных программ (предметов, курсов, модулей, практик и др.).

Правительством Российской Федерации в целях совершенствования нормативно-правового регулирования в сфере образования в части создания и деятельности базовых подразделений, а также снятия излишних административных барьеров, внесены изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Данные изменения уточняют правовой статус базовых кафедр, касающийся возможности осуществления образовательной деятельности, реализации отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практик в части практической подготовки. Принятие данных изменений позволит снять излишние административные барьеры при создании базовых подразделений, что послужит определенным стимулом к их возникновению, в том числе вне места нахождения организаций, осу-

шествующих образовательную деятельность. В итоге это будет способствовать повышению качества образования.

В нашем исследовании этимология понятия «практическая подготовка» в первую очередь связана с термином «практика», обозначающим разумную человеческую деятельность, основанную на сознательном целеполагании и направленную на преобразование действительности. Цель практики – сформулировать индивидуальный опыт обучающихся в каком-либо виде деятельности. Практическая подготовка связана с понятием «практическая деятельность» (и если первая является формой, то вторая – ее содержанием). Практическая подготовка – это органическая составляющая целостной подготовки будущего специалиста, которая включает в себя и теоретическую подготовку, при этом она осуществляется в их неразрывном единстве. Вообще же практическая подготовка – это часть профессионально-трудового опыта (умения и навыки), выраженная в практических действиях, составляющих сущность трудовой деятельности.

Мы связываем практическую подготовку с профессиональной как целостный процесс и выделяем как отдельные составляющие практическую подготовку по учебной дисциплине и профессиональную практическую подготовку. При этом под профессиональной практической подготовкой мы понимаем совокупность специальных знаний, навыков, умений, качеств, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии и определяющих процесс сообщения учащимся соответствующих знаний и умений.

В научном понимании профессиональная практическая подготовка – это часть обучения в профессиональном учебном заведении, в процессе которой учащийся получает необходимые для профессиональной деятельности навыки и умения, а также специальные практические знания. Таким образом, можно говорить об определенной системе понятий, которые входят в более обобщенное понятие «практическая подготовка». Этими понятиями являются «практическая подготовка по учебной дисциплине» и «профессиональная практическая подготовка».

Практическая подготовка по учебной дисциплине (или профессионально-направленная практическая подготовка) связана с овладением обучающимися навыками и умениями как практическим закреп-

лением теоретических знаний на практических занятиях по конкретной учебной дисциплине. При этом содержанием практических занятий является решение задач, проведение расчетов, построение схем и алгоритмов, составление классификаций по конкретной учебной дисциплине. Формируемые при этом навыки и умения могут быть не обязательно напрямую связаны с профессиональными (специальными) навыками и умениями, но косвенная связь между ними присутствует всегда. Отдельные навыки и умения как элементы могут входить в состав профессиональных компетенций.

Содержанием профессиональной практической подготовки является формирование профессиональных навыков и умений, опыта деятельности, которые являются составными компонентами профессиональных компетенций (ПК) в соответствии с требованиями ФГОСов. Отметим, что происходит практическое обучение на учебных и профессиональных (производственных) практиках, во время стажировок на различных производственных предприятиях или в научных и образовательных организациях, а также при курсовом проектировании и выполнении выпускных квалификационных работ.

Таким образом, в результате проведенного исследования определены нормативно-правовые основы создания, организации и функционирования интегрированной базовой кафедры вуза, в частности интегрированной базовой кафедры Института территориальных систем развития профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в Кемерово, а также дано определение основных понятий исследования.

## **1.2. Интегрированная базовая кафедра в структуре университета**

Рассмотрим инновационную направленность деятельности РГППУ и, в частности, процесс создания, организацию и функционирование ИБК, которые позволяют расширить территориально образовательную среду университета и усилить его влияние в различных регионах России при продвижении профессионально-педагогического образования. Инновационность функционирования ИБК в регионах предусматривает реализацию таких приоритетов профессионально-педагогического образования, как доступность, качество и эффективность.

Глобализация экономики и образования, международный опыт высшей школы, интеграция в общеевропейское образовательное пространство вступают в противоречие с традиционной концепцией высшей школы. Специалист на рынке труда в настоящее время – это человек рыночной ориентации, рассматривающий свои силы и возможности как товар, отчужденный от него [35]. Главное для такого человека не самореализация, а продажа себя на рынке. Таким образом, деятельность специалиста и ее практическое значение являются главной ценностью на рынке труда, что подметили еще основатели прагматизма, введя понятие «человек деятельностный».

Человек деятельностный и человек рыночный находятся в плоскости господствующей сегодня парадигмы компетентностного образования, хотя и не определяют ее целиком. Данная парадигма позволяет реализовывать новые инновационные идеи современного профессионального образования. Все это говорит о том, что идея связи с производством, с будущим рабочим местом выпускника получила новое продолжение как одно из направлений развития высшего образования. «Человек рыночный – человек деятельностный – человек компетентный» – это вектор, в направлении которого выстраивается реализация компетентностной парадигмы образования.

Одним из направлений реализации инновационной политики РГППУ является осуществление образовательного процесса в рамках новой инновационной модели: «РГППУ – ИБК – базовая организация – система СПО региона». В связи с этим определены основные направления взаимодействия РГППУ и системы СПО региона как объединенного работодателя в формировании и осуществлении образовательного процесса в части практической подготовки будущих педагогов.

В данном контексте нами рассмотрена и обоснована инновационная идея, связанная с практической подготовкой в условиях интегрированной базовой кафедры как процессом, который детерминирует общую результативность формирования педагога системы СПО в соответствии с современными социально-экономическими требованиями.

Сотрудничество вузов с производством, предприятиями всегда было особой сферой взаимодействия, так как это позволяло укрепить производственные связи и усилить практическую подготовку специалистов. В советский период такое взаимодействие вузов, предприятий и организаций не носило массового характера, как сегодня, но в то же

время базовые предприятия совместно с вузами вкладывали финансовые и материальные средства в подготовку будущих специалистов, в отдельных случаях участвовали в преподавании дисциплин профессионального цикла или руководили дипломными проектами.

Как одна из распространенных форм взаимодействия работодателей и профессиональных образовательных организаций использовалась целевая подготовка специалистов, которых работодатели хотели бы иметь у себя, и они же, как правило, ее финансировали. При этом работодатели и профессиональные образовательные организации совместно разрабатывали образовательные программы, нацеленные на удовлетворение потребностей конкретного предприятия. Такое многостороннее взаимодействие (сотрудничество) привело к более «продвинутой» форме взаимодействия вуза и предприятия – созданию кафедр на базовом предприятии.

Стоит сказать, что понятие «кафедра на производстве, предприятии» существовало еще в советский период, но чаще всего деятельность таких кафедр носила в большей степени односторонний характер. Как правило, студенты «прикреплялись» к кафедре для прохождения профессиональных практик и выполнения реальных дипломных проектов. В СССР такой опыт не носил массовый характер, но, тем не менее, он имелся у ведущих вузов. Данные кафедры позволяли студентам быстрее адаптироваться на производстве, выполнять реальные дипломные проекты с учетом потребностей предприятия и проходить производственную практику. В 2000-е гг. эта тенденция была несколько снижена, а после принятия Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации» этот процесс снова активизировался.

Таким образом, кафедры на базовых предприятиях советского периода стали прообразами сегодняшних базовых кафедр, располагающихся в базовых организациях. Отметим, что для педагогических вузов создание такого рода кафедр не практиковалось, хотя отдельные примеры существовали. Как правило, основной формой подобного взаимодействия выступало сотрудничество, например, вуза и школы, вуза и техникума.

Основным недостатком, который сдерживал создание и функционирование кафедр на производстве в советское и постсоветское время, было отсутствие какого-либо нормативно-правового регулирова-

ния. Такая возможность появилась лишь в 2012 г. с появлением Закона «Об образовании в Российской Федерации», который отразил общую потребность (и необходимость) усиления связи вуза и производства, предприятий и экономики в целом, выражающейся в более углубленной практической подготовке специалистов.

В концепции развития РГППУ отмечается, что успешная реализация стратегических направлений развития университета в современных социально-экономических условиях возможна лишь на основе инновационного образования. При этом инновационное образование не ограничивается рамками отношений «производитель – потребитель образовательных услуг», а предполагает формирование и развитие творческой среды, социальная функция которой заключается в воспроизводстве знаний и ценностей, реализации отношений профессионального сотрудничества. А результатами этого сотрудничества являются новый уровень профессиональной компетенции участников научно-образовательного процесса и целый шлейф общественно значимых интеллектуальных продуктов и воздействий [90].

При этом инновационное образование исследователями рассматривается как развивающее и развивающееся образование, которое создает условия для полноценного развития всех участников образовательного процесса и способно к саморазвитию. Инновационная деятельность является движущей силой, позволяющей решать проблемы, порождаемые столкновением сложившихся и формирующихся норм практики либо несоответствием традиционных норм новым социальным ожиданиям. Здесь необходимо отметить территориально удаленную подготовку будущих педагогов для системы профессионального образования регионов в рамках головного вуза. Создание и развитие территориально удаленных подразделений вузов в виде филиалов связаны сегодня со значительными собственными материальными ресурсами и выполнением достаточно жестких требований Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. В то же время современные дистанционные технологии и электронные ресурсы позволяют создавать территориально удаленные структуры в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 27, 72) [61]. Это дает возможность использовать существующие современные ресурсы и интеллектуальный потенциал универ-



ситета, а также превращать их в инновационно развивающиеся рыночные конкурентные преимущества РГППУ.

На реализацию рассмотренных целей ориентирована политика РГППУ, позволяющая осуществлять следующие действия:

- укреплять позиции РГППУ как ведущего вуза России в области профессионально-педагогического образования и расширять сферы его влияния в регионах России;
- использовать влияние лидирующего вуза в области профессионально-педагогического образования на политику региональных органов управления образованием в отношении организаций СПО с целью обеспечения рынка труда своими выпускниками и притока молодых специалистов в эти учебные заведения;
- повышать престиж профессионально-педагогического образования в различных регионах России;
- удовлетворять потребности непрерывного профессионального и среднего профессионального образования педагогов, обладающих современными социально-профессиональными компетенциями.

Интегрированная базовая кафедра профессионально-педагогического образования в Кемерово создана с целью интеграции науки и практики среднего профессионального образования и высшего образования для реализации части образовательных программ бакалавриата, магистратуры, профессиональной переподготовки и повышения квалификации, обеспечивающих практическую подготовку обучающихся и эффективное использование научного и инновационного потенциала РГППУ при выполнении совместных образовательных, научно-исследовательских и учебно-методических работ по заказам ЧОУ СПО «Кемеровский кооперативный техникум» (базовая организация) или иных организаций Кемеровской области. При этом предполагается активное использование ресурсов базовой и иных организаций с использованием сетевых форм взаимодействия для проведения учебной и производственной практик и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой РГППУ.

Современный инновационный образовательный процесс трудно представить без активного использования потенциала ведущих производственных, научных фирм и предприятий, учета их потребностей в специалистах, обладающих необходимым набором компетенций и практи-

ческого опыта. Гибкое реагирование системы профессионального образования на потребности рынка труда, изменение форм и содержания образовательного процесса требуют более тесного взаимодействия работодателя и университета в рамках единой инновационной модели. При этом изменяются как форма, так и содержание, методика и методология подготовки специалистов.

Особое значение в этом случае приобретает такая важная отрасль экономики, как профессиональное образование. Подготовка педагогов для системы среднего профессионального образования должна осуществляться не только по современным образовательным технологиям и программам, но и быть приближена к рабочему месту будущего педагога, т. е. организации СПО. Таким образом, сочетание общенаучной подготовки и подготовки по профессиональному циклу непосредственно на рабочих местах составляет следующую цепочку: РГППУ – интегрированная базовая кафедра – базовая организация – система СПО региона. Подобная инновационная организация образовательного процесса позволяет включать студентов в реальный учебно-воспитательный процесс базовой организации, начиная с учебных практик, и завершается преддипломной практикой и дипломными проектами. Это, безусловно, позитивно сказывается на подборе тем курсовых и выпускных квалификационных работ (ВКР), а также (впоследствии) на адаптации и закреплении выпускников на их рабочих местах.

При этом базовая образовательная организация получает возможность непрерывного инновационного совершенствования собственного учебно-методического обеспечения образовательного процесса (поскольку темы ВКР связаны непосредственно с содержанием рабочих программ дисциплин, учебно-методических комплексов) методикой и технологией обучения. Так, например, ИБК ППО РГППУ в Кемерово выполняет ежегодно ряд реальных ВКР по проблемам учебно-методического направления деятельности базовой организации Кемеровского кооперативного техникума, в который можно включить разработку учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД) по вновь вводимым специальностям СПО и реализацию их совместно с педагогами техникума. Но при этом речь идет не только о разработке УМКД, но и о специфике употребления этих комплексов (например, в условиях использования активных методов, интерактивных форм

и методов обучения и др.). Отдельные ВКР связаны с совершенствованием уже существующих УМКД и, в частности, корректировкой рабочих учебных программ с учетом введения новых нормативно-правовых документов, достижений в области педагогики, психологии и методики профессионального обучения. Будущий выпускник участвует в подготовке такого реального проекта и на теоретическом этапе и, самое главное, при его реализации и оценке эффективности.

Базовая организация обладает ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практик обучающихся и осуществления иных видов образовательной деятельности, предусмотренных Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», осуществляет образовательную деятельность по данному профилю и способна обеспечить учебно-производственную адаптацию к педагогической и иной деятельности на базе объектно ориентированного подхода к формированию профессиональных, личностных и социальных компетенций на условиях взаимной заинтересованности и долгосрочного сотрудничества университета, базовой организации и обучаемых.

Отметим, что ИБК ППО в Кемерово входит в состав Института развития территориальных систем профессионально-педагогического образования (ИРТС) и является структурным подразделением университета, ведущим образовательную, научно-исследовательскую, методическую и инновационную деятельность. Соответственно, все виды учебной и иной работы ИБК проводит в учебно-лабораторных и производственных помещениях и объектах базовой организации, а также других образовательных организациях при сетевой форме реализации образовательных программ по другим направлениям и профилям в отличие от тех, которые реализуются в базовой организации. ИБК ведет делопроизводство и документацию в соответствии с установленным для образовательного подразделения университета порядком. ИБК осуществляет свою деятельность в соответствии с действующим законодательством РФ, Уставом ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Положением об Институте развития территориальных систем профессионально-педагогического образования, типовым Положением об интегрированной

базовой кафедре, коллективным договором, Правилами внутреннего трудового распорядка, иными локальными нормативно-правовыми актами и распорядительными документами ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» по направлениям деятельности кафедры.

На интегрированной базовой кафедре работают профессора, доценты, старшие преподаватели, научные сотрудники, аспиранты, инженерный, технический и учебно-вспомогательный персонал, а также представитель базовой организации.

Интегрированную базовую кафедру (как и любую другую кафедру вуза) возглавляет заведующий, избранный ученым советом РГППУ на конкурсной основе. В функции заведующего ИБК входит взаимодействие с административными, финансовыми, учебными, научными и хозяйственными подразделениями РГППУ. Заведующий кафедрой организует взаимодействие с базовой организацией и другими организациями в части совместной образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности; обеспечивает привлечение к образовательному процессу высококвалифицированных специалистов РГППУ, государственных и муниципальных органов, предприятий и организаций; представляет интересы кафедры на заседаниях ученого совета РГППУ и ученых советов институтов, а также совещаниях различного уровня. Состав преподавателей ИБК формируется из штатных преподавателей университета, в составе не менее пяти преподавателей, из которых не менее трех должны иметь ученые степени и звания, а также из привлекаемых на условиях совместительства работников базовой организации, включая специалистов-практиков.

Для осуществления координации учебной работы по различным направлениям подготовки и реализации образовательных программ в состав ИБК входит заместитель заведующего кафедрой, который выполняет функции заведующего кафедрой в его отсутствие и по его поручению, а также отдельные виды работ по поручению заведующего кафедрой.

Эффективность взаимодействия образовательных организаций зависит от ресурсов, которые могут использоваться как сетевые. Во-первых, это кадровые ресурсы – высококвалифицированные преподаватели и мастера производственного обучения, владеющие современными производственными и педагогическими технологиями, методи-

ками обучения в системе профессионального образования, частными методиками в подготовке кадров. Во-вторых, это информационные ресурсы – библиотеки (в том числе электронные), фонды мультимедийных продуктов, базы данных, нормативно-правовых актов. В-третьих, материально-технические ресурсы – лаборатории, оборудованные кабинеты для практических работ, специализированные помещения (мастерские, цеха и полигоны), учебно-производственное оборудование, инструменты и материалы, в том числе производственное оборудование, используемое в образовательных целях, а также учебные аналоги оборудования (компьютерные модели, тренажеры, имитаторы и др). В-четвертых, учебно-методические ресурсы – основные и дополнительные профессиональные образовательные программы дисциплин, методические материалы (пособия, рекомендации для педагогов и обучающихся и др.); диагностические средства для оценки уровня освоения образовательных программ; база заданий по выпускным квалификационным работам. В-пятых, социальные ресурсы – налаженные партнерские связи с предприятиями и организациями для прохождения практики студентов и стажировки преподавателей, заинтересованными профессиональными сообществами.

Для организации и проведения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ на ИБК могут создаваться научные подразделения (отделы, лаборатории, секторы), штатное расписание которых утверждается проректором по образованию по представлению заведующего ИБК, согласованному с директором базовой организации и проректором по научной работе университета.

Деятельность ИБК осуществляется на основе использования сетевой формы реализации образовательных программ. Кафедра совместно с базовой организацией разрабатывает и утверждает образовательные программы, реализуемые на основе сетевого взаимодействия.

Важной составляющей успеха инновационной модели «РГПШУ – интегрированная базовая кафедра – базовая организация – система СПО региона» является участие работодателя в лице базовой организации или профильной базовой организации в формировании и осуществлении общего образовательного процесса базовой кафедры, которое реализуется по следующим направлениям [93]:

- разработка современных программ производственного обучения и учебно-методических комплексов блока специальных дисциплин

лин с учетом потребностей и профиля базовых организаций, включая проведение лекций по этим дисциплинам сотрудниками этих организаций;

- создание лабораторных практикумов на основе современного оборудования базовой организации и разработка их методического обеспечения, создание рабочих мест для студентов в рамках производственного обучения и дипломного проектирования;

- формулирование тем курсового и дипломного проектирования по реальной тематике базовой организации;

- участие работодателя в работе государственной экзаменационной комиссии (ГЭК) в качестве члена комиссии;

- совместная научно-исследовательская работа, проведение научно-практических конференций, семинаров;

- организация и проведение различных типов практик (ознакомительной, технологической, эксплуатационной, научно-исследовательской);

- разработка учебных программ переподготовки и повышения квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения;

- разработка и внедрение новых образовательных и отраслевых технологий.

Отмеченные выше основные положения политики РГППУ в области инновационной деятельности позволяют рассматривать внедряемые интегрированные базовые кафедры как инновационный проект, как основу развития территориальных систем ППО в субъектах федерации. Главными признаками инновации являются положительные социальные и (или) экономические изменения, которые возникают в работе образовательной организации в результате специально организованной инновационной деятельности [77].

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований и опыт работы по организации и функционированию базовых кафедр позволил определить *противоречие, проблему и основную идею исследования*, которая соответствует сегодняшнему состоянию деятельности базовых кафедр, в том числе и интегрированных.

Данную *идею* мы сформулировали как необходимость осуществления образовательного процесса в части практической подготовки педагогов на базовой кафедре на основе интеграции системы традиционных, современных и инновационных методологических подхо-

дов профессионально-педагогического образования. Реализация этой идеи позволит спроектировать образовательный процесс и его организационно-педагогическое и научно-методическое обеспечение на интегрированной базовой кафедре. С учетом вышеизложенного проведена разработка необходимой документации и создание базовых кафедр; изучен и обобщен опыт деятельности интегрированных базовых кафедр РГППУ и других вузов в различных регионах и отраслях; разработана обобщенная педагогическая модель базовой кафедры (интегрированной базовой кафедры), обозначены условия ее реализации; проведен мониторинг деятельности базовых кафедр по реализации опытно-экспериментальной работы.

### **1.3. Ресурсное обеспечение функционирования и развития интегрированной базовой кафедры**

Кризис образования в целом и отдельных его уровней – это отражение общего социально-экономического кризиса в России. Не является при этом исключением и профессионально-педагогическое образование, реализуемое под руководством Российского государственного профессионально-педагогического университета его филиалами, представительствами и базовыми кафедрами, а также сетью высших и средних профессиональных образовательных учреждений, использующих образовательные программы ППО. Для ППО этот системный кризис связан с оптимизацией или сокращением, ликвидацией образовательных организаций, особенно среднего профессионально-педагогического уровня, а также филиалов РГППУ, расположенных в различных субъектах Российской Федерации.

В качестве замены сети филиалов РГППУ предложена сетевая модель, использующая территориально удаленные базовые кафедры, которые в управленческом аспекте объединены в рамках созданного в РГППУ в 2014 г. Института развития территориальных систем профессионально-педагогического образования. Целью ИРТС ППО является развитие практико-ориентированного дополнительного и территориально-распределенного профессионально-педагогического образования, науки и культуры, а также развитие новых видов деятельности по привлечению доходов на территориях Российской Федерации в соответствии с Уставом РГППУ [95]. Разработано Положение «Об ИРТС ППО»,

в котором отражены основные положения и направления деятельности института. Данная комплексная цель в обобщенном виде концентрирует определенные концептуальные положения созданного института. Среди приоритетов в цели четко прописано на первом уровне развитие практико-ориентированного дополнительного образования и профессионально-педагогического образования на территориях Российской Федерации. На втором уровне находится экономический приоритет, связанный с получением дохода, как один из результатов развития профессионально-педагогического образования и «продвижение» его в удаленных территориях. Это говорит о том, что второй приоритет (экономический) обеспечивается на основе выполнения в первую очередь более высокого первого, т. е. развития дополнительного профессионального образования (ДПО) и профессионально-педагогического образования. Таким образом, развитие ДПО и ППО определяет финансовую доходность и финансовые отношения базовой кафедры и головного вуза.

Созданные в различных регионах России интегрированные базовые кафедры РГППУ проходят сегодня сложный период становления, которое определяется первоначальными ресурсами и условиями их организации. Интегрированные базовые кафедры создаются на базе закрываемых филиалов, существующих представительств или организуются с «нуля», располагаясь на базе различных профессиональных образовательных организаций. Наиболее оптимальным является вариант, когда создание ИБК осуществляется при реорганизации филиала. В этом случае в плане преемственности используются ресурсы филиала, которые делают процесс реорганизации более конструктивным. Термин «ресурс» (от фр. *recourse* – вспомогательное средство) хотя и обозначает вспомогательное средство, тем не менее от него зависят результаты основной деятельности ИБК. Отметим, что существуют различные классификации организационных ресурсов, но различия между ними не принципиальны. Поэтому воспользуемся классификацией ресурсов, в состав которой входят следующие общепризнанные ресурсы: материальные, технические, информационные, финансовые, кадровые, нормативно-правовые, социального взаимодействия и др. [44].

При разработке региональных моделей деятельности ИБК большое значение имеет весь комплекс используемых ресурсов. Можно



считать, что успех и результат в работе ИБК определяют именно ресурсы, участвующие также и при использовании сетевых форм взаимодействия [33]. Таким образом, создание, функционирование и развитие ИБК детерминируется системой ресурсов, которые кафедра получает в данном случае в наследство от филиала или создает вновь. Для руководства ИБК использование ресурсов в процессе подготовки и переподготовки педагогов системы СПО должно определяться на основе ресурсной концепции согласно теории стратегического управления. Данная стратегия рассматривает совокупность ресурсов как определенную систему организационных способностей, приводящих к реализации преимуществ образовательной организации.

Интегрированная базовая кафедра имеет свои приоритеты функционирования и развития, которые определяют основные направления ее деятельности в регионе с учетом существующих потребностей в подготовке и переподготовке кадров. В свою очередь это обеспечивает привлечение конкретных абитуриентов и использование необходимого кадрового педагогического потенциала ИБК согласно реализуемым образовательным программам. Для реализации целей развития ИБК и финансово-экономического приоритета нужны рассмотрение и взаимодействие их как комплексного единства в деятельности ИБК (при этом роль ресурсов достаточно значима). Требование выполнения целей ИРТС для ИБК как развивающейся системы согласно системному подходу определяет значительно меньшую свободу и самостоятельность ИБК как территориально удаленной структуры по сравнению с традиционной кафедрой, располагающейся в головном вузе. В то же время единственным источником существования ИБК является внебюджетная деятельность, что показывает специфический характер взаимодействия ИБК и ИРТС (РГППУ). Если этого не учитывать и выстраивать финансово-хозяйственное взаимодействие ИБК и ИРТС (РГППУ) как для традиционной кафедры, то это может привести к схеме остаточного финансирования со всеми ее минусами и проблемами. Поэтому региональная модель функционирования и развития ИБК должна быть более приближена в плане преемственности к филиалу, чем к кафедре, находящейся в головном вузе. В связи с этим ИБК необходимо иметь специально разработанное нормативно-правовое обеспечение и собственную номенклатуру дел, включающую в себя финансовую смету, план финансово-хозяйственной деятельности или отдельные

защищенные статьи, касающиеся общей финансовой сметы ИРТС, и штатное расписание. Отметим, что только в этом случае можно говорить об обеспечении целей ИБК (как текущих (функционирование), так и перспективных (развитие)). В противном случае ИБК может лишиться инновационности и произойдет блокирование мотивов ее развития, так как выживать в регионе такой еще неоформленной с точки зрения легитимности удаленной структуре будет просто невозможно. И это в свою очередь повлияет на финансовую доходность и бесперспективность развития ППО в регионе.

Рассмотрим более подробно систему ресурсов, которая складывается на базовой кафедре (на примере ИБК в Кемерово), в процессе их преемственной передачи при реорганизации филиала. К ним мы относим следующие ресурсы: материальные, технические, информационные, финансовые, кадровые, нормативно-правовые, профориентационные (прием, социальное партнерство).

*Материальные ресурсы* как базовые представлены арендуемыми учебными и офисными помещениями в базовой организации ЧОУ ПО «Кемеровский кооперативный техникум» (ККТ). Сюда же мы относим и вспомогательные помещения для архива ИБК и складирования технических средств, оборудования и мебели. Ежегодная оплата аренды указанных помещений составляет около 10 % от общей сметы расходов (проценты приводятся по существовавшей ранее смете филиала). Кемеровский кооперативный техникум, таким образом, является базовой организацией для ИБК, и эти отношения оформлены договором о сотрудничестве РГППУ и ККТ. Из-за отсутствия собственных площадей у данного вида ресурсов есть определенная внешняя угроза, так как существует возможность увеличения арендной платы со стороны арендодателя и, как следствие, повышение сметных затрат на аренду или даже возможность лишения части арендуемых площадей. В плане дальнейшего развития ИБК данный ресурс обладает нестабильностью и носит вероятностный характер по предсказуемости. В случае проведения учебных занятий с использованием сетевых форм взаимодействия дополнительные арендные отношения устанавливаются также и с другими организациями СПО. Сложность при этом состоит в том, что договоры аренды приходится заключать не с организациями СПО, а с региональным комитетом по собственности. При этом имеют место множество согласований и получение различных резо-

люций в Администрации Кемеровской области, что не всегда заканчивается положительным решением.

*Технические ресурсы* представляют собой учебное оборудование, компьютеры, мультимедийную технику, оргтехнику, мебель и пр. При этом технические ресурсы, используемые в учебном процессе, частично принадлежат ИРТС (РГППУ), а определенная часть – арендодателю. Данный вид ресурсов имеет такую особенность, как необходимость его постоянного обновления и текущего ремонта, на что ежегодно тратится около 5 % финансовой сметы. Это также является необходимостью проведения дополнительной оплаты одному из специалистов ИБК за выполнение вида деятельности, связанного с техническим обслуживанием, организацией ремонта и приобретения технических средств, а также подготовки документов для проведения торгов и списания оборудования. В филиале эта трудовая функция обеспечивалась посредством наличия 0,5–1,0 ставки техника как доплата одному из работников. Наличие данного ресурса требует, в свою очередь, и дополнительного помещения для складирования техники, запчастей и мебели, а также проведения несложного ремонта, наличия инструмента. В ИБК этот ресурс должен существовать, развиваться, также требуется его финансовое и кадровое обеспечение. Технические ресурсы размещаются в помещениях, арендуемых у базовой организации (ККТ), и в сетевом взаимодействии участвуют как средства образовательного процесса, позволяющие обеспечивать его эффективность.

*Информационные ресурсы* включают в себя наличие Интернета, системы WF с соответствующим оборудованием, электронную почту, базовое лицензированное программное обеспечение, работу в среде 1С РГППУ, а также программы защиты компьютеров от вирусов и некоторые программные продукты по учебным дисциплинам различных профилей подготовки. Имеется также веб-сайт ИБК (<http://rgppu-kem.ru>), обслуживаемый дополнительно на договорной основе, где отражены основные направления деятельности базовой кафедры и даны ссылки перехода на официальный сайт РГППУ. Наличие веб-сайта ИБК необходимо (помимо официального сайта РГППУ) в связи с тем, что базовая кафедра ведет самостоятельно профориентационную работу и основная масса абитуриентов именно с сайта ИБК получает необходимую информацию. ИБК пользуется также услугами экспресс-доставки и почты России. Библиотечное обслуживание студентов обеспечивается по-

средством электронной библиотечной системы «Лань» (договор с библиотекой ККТ), системы Taim-Lain РГППУ, комплекса электронных учебников в открытом доступе интернета и электронных презентаций, создаваемых преподавателями. Для организации всех информационных ресурсов (сопровождение сайта, программное обеспечение имеющихся компьютеров, взаимодействие с отделом информатизации РГППУ, отладка системы вебинаров, взаимосвязь с обслуживающей компанией «Гудлайн» и др.) в филиале использовались 0,5 ставки инженера-программиста по выполнению данной трудовой функции. Этот вид деятельности обеспечивает внешние взаимосвязи с ИРТС (РГППУ) и социальными партнерами, участвующими в сетевом взаимодействии. Для обеспечения этой функции и ее развития используются дополнительные обязанности программиста на часть ставки (в виде доплаты), которые выполняет один из сотрудников кафедры.

*Финансовые ресурсы* обеспечиваются за счет набора учебных групп с полным возмещением затрат за обучение и составляют за отчетный год определенную сумму. Данный ресурс может увеличиваться только за счет повышения оплаты за обучение студентов, которая сегодня находится в пределах 40–50 тыс. р. в год, или повышения их количества. Количественный состав студентов ограничивается и определяется возможностью арендуемых площадей в базовой организации. Развитие данного ресурса возможно только с увеличением арендных площадей и количества набираемых студентов. Границы данного ресурса, таким образом, обозначены возможностями материальных ресурсов и распределением затрат, устанавливаемых сметой ИБК (при наличии таковой), а также сложившимися ценами на подготовку в регионе. Данный ресурс является одним из системообразующих в деятельности базовой кафедры. Но если в филиале финансовая деятельность представляла собой установившееся и нормативно определенное взаимодействие с РГППУ, то в условиях базовой кафедры нормы данного ресурса отсутствуют даже в Положении об ИБК. Поэтому требуется определенное корректирование соответствующих позиций в Положении об ИБК в части вопросов финансирования.

Относительно сетевого характера данного ресурса отметим, что он также ограничен финансовыми средствами, полученными в основном при подготовке, а также частично при переподготовке и повышении квалификации педагогов системы СПО (причем это прямые догово-

ры ректора РГППУ с обучающимися). Использование финансовых отношений при реализации сетевых форм взаимодействия осложняется тем, что организации СПО не имеют права самостоятельно заключать договоры, содержащие финансовые обязательства. Это можно делать только через Департамент образования и науки Администрации области. Следовательно, эти отношения являются для РГППУ затратными, а для департамента – малоэффективными.

*Кадровые ресурсы.* На ИБК согласно штатному расписанию числится определенное количество штатных представителей профессорско-преподавательского состава (ППС), внутренних и внешних совместителей. Преподаватели-почасовики могут работать в качестве исключения. Остепененность должна составлять не менее 70 % (штатные ППС, внештатные совместители, внутренние совместители) и 75 % только штатные ППС. Данный ресурс и, в первую очередь, его качество определяют позицию и авторитет ИБК в регионе и, в частности, качество подготовки выпускников согласно образовательным программам, по которым ведется подготовка кадров.

Есть определенные трудности с наращиванием уровня остепененности ППС, поскольку подготовить диссертацию в территориально-удаленной структуре при 900 часах учебной нагрузки и постоянной деятельности по модернизации учебно-методических комплексов дисциплин достаточно проблематично. А если учесть, что один штатный преподаватель для обеспечения себя одной ставкой педагогической нагрузки ведет порой более десятка учебных дисциплин, то задача научно-исследовательской деятельности ППС выходит просто за рамки 24 часов в сутки. В связи с этим качество данного ресурса для территориально удаленного ИБК должно быть и одним из приоритетов руководства ИРТС (РГППУ). При реализации сетевых форм взаимодействия данный ресурс пополняется преподавателями организаций СПО, которые участвуют в сетевом образовательном процессе. Это, как правило, высококвалифицированные педагоги, имеющие высшую категорию, хотя и без ученой степени.

*Нормативно-правовой ресурс.* Это прежде всего Закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС, образовательные программы, Профессиональный стандарт педагога, а также документы Министерства науки и высшего образования (например, «Методические рекомендации по актуализации и апробации “Моделей подготовки пе-

дагогических кадров для системы СПО»» (2016 г.) и др. Сюда же относятся и документы РГППУ (Устав и Концепция развития РГППУ, Положение об ИРТС ППО и Положение об ИБК и др.). Здесь следует отметить, что в настоящее время существует ситуация концептуальной неопределенности в деятельности головного вуза и организации взаимодействия и деятельности ИБК в регионах. Фактически организация и создание ИБК происходят по бюрократической схеме согласно указаниям ректората и произвольно вводимым нормативам и регламентам без особого их обоснования. При этом цели ректората и цели ИРТС назначаются по умолчанию для ИБК, а это уже является субоптимизацией управления, что достаточно рискованно по непредсказуемости последствий. Необходимо также проявлять и индивидуально-дифференцируемый подход к деятельности создаваемых ИБК в регионах, так как нельзя по одним меркам осуществлять взаимодействие ИБК и РГППУ (например, для базовых кафедр, расположенных в Свердловской и Кемеровской областях, находящихся на достаточно большом удалении в более сложных конкурентных обстоятельствах с другими вузами и в условиях прессинга региональных властей).

*Профориентационная работа.* Для функционирования и развития отдаленной интегрированной базовой кафедры нельзя недооценивать профориентационную работу как ресурс, так как ее несистемность и неэффективная организация в регионе, как показывает SWOT-анализ, представляют внешнюю угрозу, которая может осложнить целиком деятельность территориально удаленной структуры РГППУ. Профориентационная работа организовывалась и координировалась в филиале всегда специалистом (1,0 ставка) в течение всего учебного года, хотя это было совместительство. Основные объекты профориентационной работы – это студент, выпускник организации СПО и выпускник общеобразовательной школы. Например, на ИБК в Кемерово основная категория абитуриентов – это в основном выпускники организаций СПО (85–90 %), причем на других базовых кафедрах количество таких выпускников может быть иным. Отметим, что организовать работу преподавателей в 10 техникумах и колледжах Кемеровской области, а также в общеобразовательных школах Кемерово, обеспечить выпуск печатной рекламной продукции и своевременный выход рекламной информации в СМИ возможно только при наличии отлаженной системы профориентационной работы. Эта работа носит гло-

бальный и вероятностный характер, который усугубляется вследствие тотальной образовательной политики региональных и муниципальных органов образования по ориентации выпускников организаций СПО идти работать на производство или, в крайнем случае, поступать на дневные отделения вузов Кемеровской области. Значимость наличия отдельной единицы в штатном расписании, занимающейся не только профориентацией, но и всеми вопросами приема (июль-август) нельзя недооценивать. Переход на чисто общественный характер данной деятельности – это потеря абитуриентов при комплектовании контингента студентов РГППУ. Большое значение для эффективности профориентационной работы имеет организация ее в условиях сетевого взаимодействия ИБК и организаций СПО региона. В ИБК ППО Кемерово реализуется адресное взаимодействие с техникумами, важнейшей составной частью которого становится профориентационная работа как с организациями СПО, так и с отдельными преподавателями и студентами. При этом профориентация осуществляется среди выпускников и педагогов (будущих слушателей курсов повышения квалификации и программ переподготовки в ИБК). Данное направление является инновационным и разрабатывается как экспериментальная работа [32].

*Социальное партнерство* отражает взаимосвязь с внешней средой как достаточно значимый ресурс. Оно используется для организации и проведения профессиональных и учебных практик, стажировок, сетевого взаимодействия и т. д. Среди социальных партнеров ИБК ППО в Кемерово можно назвать областное управление Министерства внутренних дел Российской Федерации по Кемеровской области, областное управление судебных приставов, различные муниципальные организации, образовательные организации среднего профессионального образования, общественные организации и др. Данный ресурс в современных условиях оказывает значительное влияние на деятельность ИБК, поскольку напрямую связан с местами работы студентов и мнением руководителей относительно качества подготовки на ИБК собственных работников. Данный ресурс планируется и осуществляется как отдельная трудовая функция, выполняемая заведующим ИБК и специалистом по профориентационной работе. Особенность этого ресурса заключается в том, что он должен организовываться и осуществляться по различным направлениям и профилям подготовки, которые затрагивают разные экономические сферы региона. Упущение или недооценка ре-

сурсов могут быть чреватые даже разрывом отношений между ИБК и соответствующими социальными партнерами, что может привести к закрытию соответствующего направления подготовки или профиля в университете.

В рамках данного ресурса особое значение имеет организация сетевых форм реализации образовательных программ ИБК. Это связано с тем, что все профили подготовки невозможно обеспечить учебно-материальными и кадровыми ресурсами только в рамках одной базовой организации, где располагается ИБК. В связи с этим создаются базовые профильные образовательные организации (т. е. по профилям соответствующих направлений подготовки), с которыми заключаются договоры о сотрудничестве и сетевом взаимодействии [32]. При этом большой проблемой становится заключение этих договоров, которые подписывает не сама образовательная организация, а собственник – Комитет по управлению государственным имуществом Кемеровской области. В связи с этим, как уже отмечалось ранее, могут возникать финансовые проблемы и дополнительные затраты по смете ИБК. Практика показала, что региональными властями не учитывается значимость сетевого взаимодействия по решению проблем подготовки кадров в регионе, поскольку приоритетом часто является финансовый интерес получения денег за аренду.

Приведенный анализ ресурсов базовой кафедры, которые в нашем случае рассматриваются при передаче (с соблюдением преемственности) ранее существовавшего филиала, показывает, что уже на концептуальном уровне для головного вуза и базовой кафедры должны быть учтены все особенности функционирования и развития кафедры, в том числе и с учетом конкретного региона и имеющихся социально-экономических условий. При этом необходимо иметь в виду влияние ресурсов на качество и эффективность образовательного процесса в условиях сетевого взаимодействия. Что же касается экономических приоритетов деятельности ИБК, то они должны рассматриваться с учетом единства их с особенностями функционирования и развития кафедры. Чтобы эта деятельность была эффективной и продуктивной, необходимы обсуждение и корректировка руководящих документов головного вуза по их совершенствованию, а также переработка содержания нормативно-правовых документов с учетом приведенного анализа ресурсов интегрированной базовой кафедры.



## Глава 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЮ ИНТЕГРИРОВАННОЙ БАЗОВОЙ КАФЕДРОЙ

### 2.1. Методология практической подготовки педагогов на интегрированной базовой кафедре

Целью этой главы являются разработка и обоснование традиционных и инновационных подходов практической подготовки будущих педагогов на интегрированной базовой кафедре. На данном этапе исследования рассматриваются принципы построения и реализации практической подготовки, определяются ее основные направления реализации (это позволит нам выстроить педагогическую модель практической подготовки будущих педагогов на базовой кафедре).

Исходя из общего определения понятия «практическая подготовка», данного ранее, рассмотрим его применительно к профессиональному образованию, которое включает в себя теоретическую и практическую подготовку будущих педагогов. Также в данной главе рассмотрим и уточним такие понятия, как «практическая подготовка», «профессиональная практическая подготовка», «практическая деятельность педагога профессионального образования», «готовность к профессиональной деятельности», «готовность к практической деятельности» и др.

Специфика организации практической подготовки будущего педагога профессионального обучения рассматривается как процесс формирования умений, навыков и опыта практической деятельности по профессии (специальности) согласно требованиям ФГОСа. Эти умения и навыки представлены как составляющие компоненты профессиональных и общих компетенций. Будем называть такую подготовку *профессиональной практической подготовкой*. Кроме того, практические умения и навыки формируются на учебных дисциплинах как отдельные компоненты профессиональных и общих компетенций. Будем именовать такую подготовку *практической подготовкой по учебной дисциплине* или *профессионально направленной практической подготовкой*.

Методологические основания организации практической подготовки рассматриваются как система методологических подходов. На основе

этого разрабатываются основные принципы и условия реализации предлагаемых методологических подходов практической подготовки педагогов профессионального обучения на интегрированной базовой кафедре. В общем случае концепция практической подготовки определяет ее сущность, цель, принципы, содержание и способы организации, критерии и показатели эффективности.

Вопрос о методологических основаниях проектирования системы практической подготовки и процесса обучения является актуальным и направлен на эффективное решение прикладных педагогических задач. Общая методология психолого-педагогических исследований по проблеме практической подготовки освещена в трудах Н. В. Бордовской, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. М. Новикова и др.

В нашем исследовании мы рассматриваем методологию как учение об организации деятельности [56], которое раскрывается в виде структуры, логической организации, методов и средств деятельности. Выделяют четыре уровня методологического обоснования: философский, общенаучный, научно-педагогический и предметный (конкретной учебной дисциплины). Методологические ориентиры ППО изложены в работах С. Я. Батышева, С. А. Днепровой, Е. М. Дорожкиной, Э. Ф. Зеера, П. Ф. Кубрушко, А. М. Новикова, Г. М. Романцева, В. А. Федорова, Н. К. Чапаева, М. Е. Эргановой и др.

Различают методологию ППО как методологию научно-педагогической деятельности и как методологию собственно образовательной деятельности. Для научно-педагогической методологии характерно получение новых фактов, закономерностей и механизмов явления, или процесса, а для образовательной деятельности – ее реализация. Поскольку базовая кафедра входит в инфраструктуру вуза и выполняет функции, связанные с реализацией требований образовательной программы в части практической подготовки, то будем считать, что на ее деятельность распространяются все основные положения и принципы, определяющие направление и организацию профессионально-педагогической деятельности. Единственным ограничением в данном случае выступает относительное разделение теоретической и практической подготовки (на базовой кафедре), хотя понятно, что вторая не может существовать без первой. При этом теоретическая подготовка осуществляется на других кафедрах вуза при использовании технологии очного, заочного или дистанционного обучения.

Рассматривая образовательный процесс на интегрированной базовой кафедре, мы будем опираться на такие традиционные подходы, как логико-эволюционный, системный, когнитивный, деятельностный и др. Это необходимо для того, чтобы определить традиционное и актуальное, современное и инновационное в деятельности ИБК.

Как ранее уже отмечалось в первой главе, первые кафедры на предприятиях в процессе своего эволюционного развития прошли сложный путь до состояния современных базовых кафедр. Сущность данного процесса определяется, в первую очередь, усилением связи с производством и повышением качества практической подготовки будущих специалистов. Построение целостной профессиональной подготовки будущих специалистов в советский период осуществлялось в основном в рамках вуза, а отдельное инфраструктурное образование «кафедра на предприятии» решало в основном эпизодические задачи, связанные с ознакомлением с предприятием, спецификой производственного процесса и прохождения производственных практик. При этом основным методологическим подходом являлся когнитивный подход, что приводило к излишней теоретизации учебного процесса в ущерб практической подготовке. Основной формой учебных занятий в вузах оставались лекции и семинары. В то же время необходимо отметить, что использование впоследствии деятельностного подхода и его реализация в совокупности с когнитивным подходом обеспечивали необходимое качество профессиональной подготовки специалистов, несмотря на теоретический перекос.

В 80-е гг. XX в. в отечественном профессиональном образовании обозначилась тенденция к смене существующих подходов. Прежде всего, опора делалась на системно-целостный подход, который в совокупности с когнитивным и деятельностным подходами был положен в основу создания системы непрерывного профессионального образования. И, как следствие, происходило совершенствование практической подготовки.

Переход в 90-е гг. XX в. к рыночной экономике вновь обострил проблему методологических оснований профессионального образования. Устранение института распределения выпускников вузов привело к кризисной ситуации в отношениях «вуз – работодатель», когда явно проявились упущения в практической подготовке будущих специалистов. В связи с этим актуализируется потребность в дальнейшем усиле-

нии связи образования с производством и практической подготовкой выпускников. Как отклик на данную ситуацию в профессиональном образовании получили разработку и применение лично ориентированный и компетентностный подходы в конце 90-х – начале 2000-х гг.

О лично ориентированном образовании, характерном для гуманистической педагогики, писали такие ученые, как Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, И. Я. Лернер, И. С. Якиманская и др. В их работах подробно и основательно освещены философские, психологические и педагогические аспекты лично ориентированного образования как новой образовательной парадигмы, которая методологически основывается на признании в качестве системно-образующего фактора личности обучаемого.

Лично ориентированный подход ставит во главу угла личность обучаемого и весь образовательный процесс. Образовательный процесс строится с учетом личностных особенностей и склонностей обучающихся, он направлен на развитие их личностных качеств, создание условий для осознания человеком себя как личности, свободного проявления личности в процессе обучения и т. д. Эти цели достигаются через содержание образования, вариативность образовательных программ, технологии обучения, организацию учебно-пространственной среды. Принципиально изменяется взаимодействие обучаемых и педагогов: они становятся субъектами процесса обучения, а деятельность учения (познавательная деятельность) становится ведущей в системе «учитель – ученик».

В то же время лично ориентированный подход при всей его привлекательности оценивается неоднозначно. Гуманистически ориентированное образование достаточно сложно поддается инструментализации, в частности, технологизации и стандартизации, которые при современных масштабах образования и в условиях его практико-ориентированности трудно реализуемы. Все это, как нам представляется, существенно ограничивает возможности применения лично ориентированного подхода в практической подготовке кадров.

Компетентностный подход в контексте нашего исследования представляет наибольший интерес, так как он в большей степени отражает специфику современного профессионального образования, его практико-ориентированность. В отличие от рассмотренных ранее подходов компетентностный подход не просто «снабжает» человека знаниями (как при ког-

нитивном подходе), позволяет формировать умения и навыки (как при деятельностном подходе) и развивает определенные способности и качества личности (как при личностно ориентированном подходе), а целенаправленно формирует готовность обучающегося к практическому использованию знаний, умений и качеств, к тем или иным видам профессиональной и трудовой деятельности, позволяет формировать профессиональные компетенции, что отмечается в различных исследованиях.

Таким образом, компетентностный подход может являться системообразующим методологическим подходом среди совокупности подходов, которые можно использовать при построении практико-ориентированного образовательного процесса на базовой кафедре. Совокупность подходов включает в себя системный, когнитивный, деятельностный, личностно ориентированный и компетентностный подходы. Такая ситуация полипарадигмальности в современной педагогике уже довольно частое явление и существуют различные пути решения этой проблемы. А. Г. Асмолов, М. Н. Берулева, В. И. Загвязинский, М. В. Кларин предлагают для ее решения идею гармоничного сочетания различных подходов. Некоторые другие исследователи видят выход в разработке образовательной парадигмы, учитывающей множество подходов как частных случаев (Л. А. Беляева). Смирнов И. П. рассматривает данную проблему как попытку создания новой «синтетической» парадигмы образования [84]. Чапаев Н. К. указывает на решение проблемы полипарадигмальности в использовании разработки интегративно-целостного подхода [100].

Мы рассмотрели методологические подходы, которые исторически сложились в профессиональном образовании при проектировании и реализации образовательного процесса в вузе. Данные подходы могут быть использованы и при организации образовательного процесса на базовой кафедре при условии, что основная их направленность будет связана с практической подготовкой будущих специалистов. Но одновременно с этим мы анализировали образовательную практику при организации и функционировании базовых кафедр РГППУ в различных регионах Российской Федерации (Ямало-Ненецкий округ, Свердловская, Кемеровская, Омская области и др.). Это исследование привело нас к поиску методологических основ деятельности базовой кафедры, которые позволяли бы учитывать современные и инновационные аспекты, и дало возможность выявить и обосновать совокупность таких подходов [52].

Функционирование базовых кафедр в различных регионах имеет своеобразную специфику, определяющуюся профессионально-образовательной средой, в которой эти кафедры создаются и функционируют. Опишем данную специфику более подробно: это наличие определенного количественного состава организаций СПО, надлежащий уровень профессионализма педагогических работников системы СПО, заинтересованность региональных чиновников в развитии системы СПО, наличие научных организаций, исследующих проблемы СПО, наличие в регионе системы ДПО и др. Отметим, что некоторые результаты исследования, описываемого в данной монографии, приведены в других наших работах и отражают основные направления деятельности базовых кафедр в зависимости от складывающейся ситуации в регионе, вариативности возможных путей реализации образовательных программ в части практической подготовки, гибкости процесса подготовки и, как следствие, выбора и реализации направления и профиля образовательных программ, а также использование возможной адаптивности подготовки, переподготовки и повышения квалификации в зависимости от уровня педагогического потенциала (профессионализма) преподавателей и мастеров производственного обучения региональной системы СПО.

При проведении данного исследования мы использовали принципы и методы, характерные для ситуационного подхода (Б. З. Вульф, М. М. Поташник, Н. М. Солодухо, Л. Ф. Спирин и др.), концентрирующегося на том, что пригодность различных параметров и методов управления определяется конкретной ситуацией в конкретном месте и в конкретное время, поскольку обилие внешних и внутренних факторов (и отсутствие единственно эффективного фактора) не позволяет управлять объектом по традиционной схеме. Самым эффективным в конкретной ситуации является метод (подход), который более всего соответствует данной ситуации и является максимально адаптированным к ней. Таким образом, ситуационный подход должен также найти свое место при проектировании образовательного процесса подготовки педагогов системы СПО на базовой кафедре в том или ином регионе.

В процессе исследования функционирования интегрированных базовых кафедр в регионах была определена такая закономерность, как зависимость эффективности деятельности интегрированной базовой кафедры от взаимодействия с конкретной организацией СПО, что на-

шло отражение в понимании этого как в адресности взаимодействия. Адресность как принцип или как подход начинает находить все большее применение в образовании и присутствует в педагогической диагностике, методической работе и др. Адресность чаще всего формулируется как деятельность субъекта, направленная на конкретные объекты (субъекты) по оказанию им какой-либо поддержки (информационной, финансовой, социальной и т. д.). Некоторые исследователи включают адресность как принцип в состав дифференцированного подхода. В отдельных случаях адресный и дифференцированный подходы отождествляются.

В педагогике дифференцированный подход чаще всего используется при работе с обучающимися в условиях образовательного процесса. Адресный подход более применим при работе с более крупными объектами, например, в социологии. В нашем исследовании адресность рассматривается как раз с точки зрения взаимодействия базовой кафедры и отдельных организаций СПО. Она позволяет повысить эффективность и результативность такого взаимодействия. Таким образом, под адресным подходом мы понимаем совокупность способов организации целевого взаимодействия субъекта взаимодействия и конкретного объекта (субъекта), позволяющую повысить эффективность этого взаимодействия и получить планируемый результат. Примером использования адресного подхода может служить организация профориентационной работы [30].

При организации взаимодействия базовой кафедры и организаций СПО необходимо руководствоваться тем, что это взаимодействие уже не носит массового характера и принимает все более индивидуальный, личностный характер, поскольку ориентируется на отдельного педагога, обучающегося или административного работника организации СПО. При этом особое значение приобретает понятие «субъектность» как развитие активности личности, способной управлять собой, адаптироваться к быстро изменяющимся условиям социальной среды и противостоять манипулятивным воздействиям. Данная проблема нашла отражение в исследованиях субъектного подхода психологов и педагогов (Е. М. Волкова, О. С. Гребенюк, М. Ю. Змеев, Ф. Г. Ивлева, Л. А. Стахнеева, А. В. Шершнева и др.).

В нашем исследовании мы рассматриваем реализацию субъектного подхода в плане развития субъектности педагога или обучающе-

гося в умении планировать, организовывать свою деятельность, контролировать ее ход и оценивать результаты своих действий [49]. И так как основой профессионального роста и становления является активное и заинтересованное субъектное отношение к своему профессионализму, а возможности ИБК предлагают различные варианты взаимодействия, то педагогам остается только выбрать наиболее для них подходящий.

Рассмотрение результатов исследования функционирования базовых кафедр РГППУ в различных регионах с позиции их методологических оснований позволяет констатировать следующее: организация и функционирование базовой кафедры необходимо рассматривать с точки зрения традиционных, уже сложившихся в высшей школе, методологических подходов (системного, когнитивного, деятельностного), современных подходов (личностно ориентированного, компетентностного) и инновационных, характерных для базовой кафедры (ситуационного, адресного и субъектного). Как уже отмечалось ранее, такая полипарадигмальность методологических подходов и анализ путей ее реализации позволили принять нам в качестве методологической основы разработки педагогической системы базовой кафедры и проектирования образовательного процесса в части практической подготовки будущих педагогов интегративно-целостный подход (ИЦП) [92].

При этом интегративно-целостный подход выступает как особая форма познавательной деятельности, позволяющая реализовать для целей исследования идеи интеграции и развития существующих методологических подходов в практической подготовке будущих педагогов в условиях базовой кафедры.

Отметим, что общетеоретические характеристики педагогической интеграции раскрываются в трудах В. С. Безруковой, А. С. Белкина, А. Я. Данилюка, Н. К. Чапаева и др. Интеграция с философской точки зрения понимается как процесс развития, связанный с объединением в целое различных элементов и частей, которые перестают существовать самостоятельно. Н. К. Чапаев определяет педагогическую интеграцию как составную часть объединенных процессов, происходящих в сфере человеческой деятельности и познания, и считает, что интегративность и целостность представляют, соответственно, процессуальность и результативность ИЦП [100]. В контексте нашего исследования интегративность соответствует трем группам подходов (тради-



ционным, современным и инновационным), а результативность определяется качеством практической подготовки будущих педагогов на интегрированной базовой кафедре.

Таким образом, основополагающей идеей интегративно-целостного подхода для нашего исследования является положение, связанное с интеграцией и целостностью применяемых методологических подходов для практической подготовки будущих педагогов. Построенная на таком методологическом основании профессиональная подготовка педагогов призвана оптимизировать ее как целостный системный процесс, доказывая тем самым, что будущий педагог овладеет необходимым уровнем практических умений, навыков и опытом практической деятельности на базовой кафедре вуза. В качестве критериев при этом выступают соответствующие профессиональные компетенции. Интеграция методологических подходов осуществляется в рамках системы подходов, которые являются взаимодополняющими при системообразующей роли компетентностного подхода.

## **2.2. Система практической подготовки педагогов на интегрированной базовой кафедре**

Интегрированная базовая кафедра входит в состав инфраструктуры вуза как ее структурное подразделение. Таким образом, в системе вуза она является подсистемой, однако в то же время ИБК представляет собой самостоятельную систему практической подготовки педагогов. Отметим, что система процесса практической подготовки вуза (в рамках интегрированной базовой кафедры), а также ее создание и функционирование могут быть представлены посредством следующих составляющих: исходные основания, ведущие идеи, педагогические принципы, педагогическая модель системы практической подготовки будущих педагогов на ИБК.

1. *Исходное основание* – это предпосылки (социально-экономические, нормативно-правовые, научно-методологические, эмпирические).

Социально-экономические предпосылки создания системы практической подготовки педагогов на базовой кафедре связаны с социально-экономическими и общественно-политическими преобразованиями в государстве, переходом на рыночные отношения в экономике, с вопросами гуманизации и демократизации российского общества. Од-

ной из тенденций модернизации экономики Российской Федерации является повышение качества практической подготовки будущих специалистов как требование работодателя и рынка труда. Что, в свою очередь, ориентирует систему высшего образования на поиск путей повышения качества этой подготовки и формирования необходимого уровня готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности. Одним из таких путей является усиление связи с производством и работодателем за счет создания в организациях и на предприятиях базовых кафедр вузов.

Нормативно-правовые предпосылки были рассмотрены нами ранее (см. гл. 1), и они связаны с Законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. (ст. 27, 72) и рядом отдельных приказов Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. На основе данных документов вузами разрабатываются локальные нормативно-правовые акты (положения, договоры, приказы и т. п.), исходя из которых создаются базовые кафедры. На сегодняшний день, по информации Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, их уже более 1200.

*Научно-методологические предпосылки.* Большинство создаваемых базовых кафедр являются структурными подсистемами, организуются и функционируют на традиционных методологических подходах высшего образования (системном, когнитивном, деятельностном). При этом учитывается сегодняшняя ситуация в образовании, связанная с гуманизацией образовательных отношений, что выражается в реализации лично ориентированного подхода. В то же время компетентностная парадигма, получившая большое распространение в образовании (ФГОСы, образовательные программы), позволяет значительно повысить качество практической подготовки при внедрении компетентностного подхода. Мы отнесли лично ориентированный и компетентностный подходы к современным методологическим подходам деятельности вуза. Наши исследования деятельности уже созданных и функционирующих базовых кафедр в РГППУ и других университетах позволили сделать вывод о том, что повышение качества практической подготовки будущих специалистов связано с проектированием ее на основе ситуационного, адресного и субъектного подходов (см. п. 2.1). Мы отнесли данные подходы к инновационным методологическим подходам, характерным для базовой кафедры вуза.

*Эмпирические предпосылки*, связанные с изучением опыта создания и деятельности базовых кафедр РГППУ и других вузов, показали, что сегодня сформирована определенная сеть различных государственных и негосударственных высших образовательных учреждений, которые имеют в своей структуре базовые кафедры (более 1200). Данное инновационное направление деятельности в системе высшего образования России является активно развивающейся тенденцией по повышению качества практической подготовки и, следовательно, профессиональной подготовки будущих специалистов в целом.

В то же время следует отметить, что многие базовые кафедры вузов, созданные в организациях, являющихся базовыми, не имеют необходимого научно-методологического сопровождения и, как следствие, в них присутствует неадекватное построение образовательного процесса в части практической подготовки; реализуемые образовательные технологии при этом остаются преимущественно ориентированными на теоретическое обучение; в ряде случаев на базовых кафедрах не выполняются аккредитационные требования. Описанный в научно-методических изданиях опыт деятельности базовых кафедр в основном посвящен вопросам их создания, структуре, локальным нормативно-правовым документам, видам (типам) базовых кафедр, условиям их функционирования. В связи с этим можно сделать вывод о том, что осуществление образовательного процесса в части практической подготовки специалистов на базовой кафедре пока не представляет собой системного явления, а носит фрагментарный характер.

*2. Ведущие идеи.* К ведущим идеям системы практической подготовки специалистов на интегрированной базовой кафедре вуза отнесем следующие конструкты (мы рассматриваем подготовку педагогов):

- практическая подготовка педагогов на ИБК вуза представляет собой часть многоуровневой педагогической системы вуза и включает в себя теоретическую и практическую подготовку будущих педагогов как единый и целостный процесс;

- практическая подготовка педагогов на ИБК вуза нацелена на формирование готовности будущего педагога профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности с учетом современных социально-экономических требований и в соответствии с ФГОСом [96] и Профессиональным стандартом (педагога) [65];

- практическая подготовка педагогов на интегрированной базовой кафедре вуза выстраивается в соответствии с методологией интегративно-целостного подхода.

3. *Предметом деятельности* субъектов образовательного процесса в части практической подготовки педагогов профессионального обучения становится целостная проблемная ситуация по освоению системы компетенций ФГОСа (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных), ориентированных на трудовые функции и трудовые действия профессионального стандарта педагога.

4. *Педагогические технологии* в процессе практической подготовки педагогов на интегрированной базовой кафедре основываются на субъект-субъектных формах взаимодействия (диалоговые, игровые, интерактивные и др.) преподавателя и обучающихся в образовательном процессе и имеют блочно-модульную структуру.

5. *Критериями оценки уровня практической* подготовки педагогов на ИБК для системы профессионального образования выступают профессиональные компетенции будущего педагога согласно требованиям ФГОСа ВО, образовательной программе и компонентам готовности педагога к профессионально-педагогической деятельности.

6. *Педагогические принципы.* Принцип в педагогике определяется как некоторое научное положение, являющееся руководством к действию. Иногда говорят, что принцип – это руководящая идея, основное правило, основное 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» [43, с. 54].

Процедура перехода от принципа к принципу осуществляется в основном логическим путем и может быть объяснена тремя моментами:

- во-первых, в формализованной системе педагогические принципы как структурный элемент целостного образовательного процесса 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 нее 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 методологических подходов сформулируем обобщенные педагогические принципы, характерные для практической подготовки педагогов на базовой кафедре. Для этого будем отбирать те из них, которые ориентируют на формирование *практических умений, навыков и опыта деятельности по профессии (специальности)*.

В качестве основания для выделения и классификации педагогических принципов практической подготовки в контексте формирования готовности педагога к профессионально-педагогической деятельности будем использовать педагогические отношения «педагог – обучающийся» во взаимосвязи с компонентами готовности к профессионально-педагогической деятельности. При этом педагогические отношения характеризуют внутренний аспект, а компоненты готовности – внешний аспект связей сторон педагогического процесса. Мы будем опираться также на ведущие общепедагогические принципы общей и профессиональной педагогики (принципы природосообразности, гуманизации, демократизации, целостности педагогического процесса, культуросообразности и др.).

Классификацию принципов построим на основе выделения факторов, определяющих эффективность педагогических отношений, характерных для практической подготовки (по профессии, специальности) педагога. К рассматриваемым факторам относятся следующие: сам обучающийся; педагогический процесс как взаимодействие педагога и обучающегося; связь педагогического процесса с внешней средой.

К первой группе отнесем принципы, вытекающие из особенностей обучающегося как главного объекта (субъекта) воздействия. Принципы, составляющие данную группу, характеризуют реализацию личностно ориентированной стратегии профессионального образования, которая основывается на гуманистических ценностях. Основная особенность данной стратегии заключается в использовании потенциала личности, инициирующего ее саморазвитие. Учитывая, что для практической подготовки педагога имеет большое значение самостоятельность в выполнении практических заданий в учебном процессе, мы выделяем *принцип развития самостоятельности личности*.

Принцип развития самостоятельности личности отражает такую закономерность формирования профессиональной готовности, как включение обучающегося в активную практическую деятельность, которая может быть осуществлена при наличии развитости такого качества, как самостоятельность. Самостоятельность личности – это такая деятельность человека, которая обеспечивает ему свободу выбора решений, носит творческий характер, реализует его инициативы, выполняется самостоятельно на основе мастерства, приобретенного в процессе обучения. Она характеризует психофизиологический компонент профессиональной готовности.

Построение педагогического процесса будет более эффективным, если обучающиеся имеют устойчивые мотивы к профессиональной практической деятельности. Следовательно, развитие мотивации через интерес, склонности и намерения к профессиональной практической деятельности будет являться основанием научного построения процесса профессиональной практической подготовки педагога. При этом преподаватель, выступая внешним мотиватором, в данном случае реализует *принцип мотивации учения к профессиональной практической деятельности*. Данный принцип в числе педагогических принципов организации целостного педагогического процесса приводится в различных исследованиях и связан с развитием потребностно-мотивационной сферы личности, а в нашем исследовании он сопряжен с мотивационным компонентом готовности.

Суть данного принципа заключается в том, чтобы развивать потребности и мотивы личности будущего педагога, ориентированные на профессиональную практическую деятельность. Согласно принципу мотивации учения к профессионально-практической деятельности, педагогические отношения в процессе формирования профессионально-педагогической готовности педагога следует строить с учетом уже существующих у учащихся внутренних мотивов к учению и будущей профессиональной практической деятельности, или педагог должен выступать внешним мотиватором по развитию этих мотивов.

Вторая группа принципов – это требования, связанные непосредственно с процессом формирования профессионально-педагогической готовности педагога профессионального обучения. Это следующие принципы: принцип профессионально-педагогической направленности; принцип соединения теоретического и практического

обучения; принцип моделирования профессионально-педагогической деятельности в учебном процессе; принцип модульности профессионального обучения.

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

«Профессиональная направленность» как понятие связывает профессиональное образование и конкретную подготовку педагогов, а в рамках нашего исследования и ориентационный компонент готовности. Поэтому построение процесса формирования профессиональной готовности должно осуществляться с *учетом принципа профессионально-педагогической направленности*.

Принцип профессионально-педагогической направленности регулирует соотношение профессионального и педагогического образования при одновременном изучении основ наук и психолого-педагогических дисциплин; указывает один из путей установления связи теории с практикой, с профессионально-педагогической деятельностью педагога профессионального обучения; нацеливает на формирование профессиональной направленности личности как ее важнейшего свойства. Данный принцип заключается в том, что в профессионально-педагогических учебных заведениях доминирующей целью должно являться целенаправленное формирование значимости профессионально-педагогической деятельности в сознании будущего педагога профессионального обучения, ценности самой этой деятельности, направленной на создание оптимальных условий для развития личности воспитанника. Достижение ее обеспечивается согласованными усилиями всех педагогов; педагогической направленностью организации всей жизнедеятельности обучаемых и педагогов в учебно-воспитательном процессе и вне учебного общения. Изучение дисциплин психолого-педагогического блока традиционно ориентировано на формирование положительного и ответственного отношения к ним и педагогической деятельности педагога профессионального обучения. Требованием же данного принципа является подключение к этому процессу всех учеб-

ных предметов без исключения, а особенно предметов общепрофессионального и профессионального циклов. Этому способствуют отбор эмоционально насыщенного учебного материала, раскрывающего привлекательность и значимость профессионально-педагогической деятельности, конкретный выход педагогической теории на решение реальных педагогических задач, использование достаточных и разнообразных наглядных пособий, современных технологий активного обучения, а также диалогизация и полилогизация взаимодействия в системе «педагог – студент».

Формирование профессиональной готовности будущего педагога профессионального обучения необходимо осуществлять, используя *моделирование профессионально-педагогической деятельности в учебном процессе*.

Под моделированием профессионально-педагогической деятельности в учебном процессе будем понимать выявление типовых задач, с которыми педагог профессионального обучения сталкивается, выполняя основные виды своей деятельности в организации СПО, трансформацию их в учебные задачи, а также выбор форм и методов учебного процесса.

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

Моделирование профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения предполагает описание эталонных требований к педагогу, т. е. функций, выполняемых по основным видам деятельности; задач, которые должны решаться в процессе практического обучения; умений и навыков, которые он должен освоить.

Формирование профессиональной готовности мастера профессионального обучения необходимо осуществлять, используя *принцип модульности практической подготовки*. Модульность подготовки предполагает построение 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 педагог профессионального обучения должен не только знать и понимать модульную технологию, но и владеть всеми необходимыми знаниями и умениями для ее реализации в производственном обучении профессионального училища.

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. Отметим, что образовательные программы имеют вариативные составляющие, а содержание модулей-программ постоянно изменяются с учетом социального заказа.

Формирование профессиональной готовности мастера профессионального обучения должно быть построено с учетом *принципа технологизации педагогического процесса*.

Принцип технологизации процесса формирования профессиональной готовности основывается на общепедагогическом принципе организации целостного учебно-воспитательного процесса. Согласно данному принципу все действия мастера профессионального обучения должны быть подчинены реализации целей профессионального обучения и воспитания и основываться на взаимосвязи теоретической и практической подготовки. Организуя производительный труд учащихся, проводя внеклассную воспитательную работу, педагог профессионального обучения должен последовательно и решительно добиваться стимулирования и формирования у них тех духовных, социальных, нравственных, трудовых, профессиональных качеств, которые вместе составляют своеобразную программу развития личности современного труженика и гражданина. Данный принцип нацеливает, прежде всего, на то, что человек не воспитывается по частям, а формируется как цельная личность.

Принцип технологизации педагогического процесса также означает необходимость единства и относительной завершенности всех входящих в процесс формирования профессиональной готовности компонентов и факторов. Суть данного принципа в реализации такой закономерности, как технологичность педагогического процесса. Построение процесса формирования профессиональной готовности согласно опи-

сываемому принципу должно опираться на научность и достоверность всех его компонентов, единство обучения и воспитания, теории и практики, преподавания и учения, обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания, а также на системность и последовательность организации процесса и оптимизацию процесса в целом.

Третья 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 профессионально-образовательной среды и экономической целесообразности.

Формирование профессиональной готовности педагога профессионального обучения должно осуществляться с учетом *создания профессионально-образовательной среды*, что 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 требованиям безопасности труда и охраны здоровья учащихся.

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

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

Согласно данному принципу будущий педагог включается в различные отношения (социальные, нравственные, эстетические и др.), 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. Эти личностные качества как закрепившиеся отношения определяют устойчивость поведения педагога профессионального обучения в будущей профессиональной среде.

*Принцип рыночной целесообразности* определяет необходимость планирования, подготовки педагогов профессионального 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 организациями-заказчиками на основе заключения договоров о подготовке педагогов. Практическая подготовка должна организовываться в зависимости от осваиваемого вида деятельности, когда обучающиеся принимают участие в выполнении профессиональных заданий наряду с квалифицированными работниками образовательной организации. Это стимулирует обучающихся овладевать навыками трудовой деятельности, активно искать пути повышения ее производительности, пробуждает у них стремление к овладению профессиональным мастерством и основами рыночной экономики.

Рассмотрим соотношение основных компонентов профессиональной готовности с принципами их формирования (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение компонентов профессиональной готовности  
и педагогических принципов ее формирования

Компонент	Принцип формирования
Мотивационный	Принцип мотивации к практической деятельности
Ориентационный	Принцип профессионально-педагогической направленности
Операциональный	Принцип моделирования профессионально-педагогической деятельности Принцип технологичности педагогического процесса Принцип модульности практической подготовки Принцип рыночной целесообразности
Психофизиологический	Принцип развития самостоятельности
Социально-психологический	Принцип создания профессионально-образовательной среды

Отметим, что принципы модульности, технологичности и рыночной целесообразности отражают процессуальные особенности фор-

мирования профессиональной готовности педагога профессионального обучения и оказывают влияние на все компоненты готовности.

Расположение принципов формирования профессиональной готовности будущего педагога профессионального обучения в логике развития компонентов готовности делает их перечень не только последовательным, но и относительно целостным. Однако необходимо подчеркнуть, что приведенное соотношение не является абсолютным, а определяется доминирующим влиянием того или иного принципа на соответствующий компонент готовности и детерминирующей целью подготовки в целом.

### **2.3. Педагогическая модель формирования готовности педагога к профессионально-педагогической деятельности на интегрированной базовой кафедре**

Разработка модели практической подготовки будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности связана, в первую очередь, с тем, что такая модель должна отражать реальный образовательный процесс на интегрированной базовой кафедре. Как показывает имеющаяся образовательная практика, большинство существующих базовых кафедр ориентируются на модели подготовки, характерные для вуза в целом, дополняя ее компонентами, отражающими специфику базовой организации (предприятия), где располагается интегрированная базовая кафедра, особенностями образовательной профессиональной программы и требованиями практической подготовки. Задача для данной ситуации состоит в том, чтобы построить педагогическую модель формирования готовности педагога к профессионально-педагогической деятельности при практической подготовке на интегрированной базовой кафедре. Это позволяет спроектировать образовательный процесс на основе процессуального и результативного подходов как основных.

Моделирование является одним из методов научного познания. Метод моделирования рассматривается в трудах многих зарубежных и отечественных исследователей (С. И. Архангельский, В. В. Давыдов, Ю. А. Конаржевский, Н. В. Кузьмина и др.). Моделирование понимается как процесс воспроизведения характеристик некоторого объекта на другом искусственном объекте, специально созданном для его изучения, который называют моделью реального объекта.

Большинство исследователей, изучавших педагогическое моделирование, выделяют следующие существенные характеристики модели:

- модель представляет собой обобщенную характеристику реального объекта исследования;
- модель должна быть адекватна изучаемому феномену;
- модель должна быть согласована с культурной средой, в которой функционирует объект исследования.

Структура модели определяется особенностями моделируемого объекта и его характеристиками. Мы использовали для построения педагогической модели практической подготовки педагога к профессионально-педагогической деятельности на интегрированной базовой кафедре вуза следующие компоненты: целевой, методологический, содержательно-профессиональный и результативный (рис. 1).

Целевой компонент модели подготовки будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности на интегрированной базовой кафедре в общем виде отражает предвидение результата процесса практической подготовки педагога к профессионально-педагогической деятельности в целостном образовательном процессе. При этом учитываются требования Федерального государственного образовательного стандарта, Профессионального стандарта педагога и рынка труда.

Целью данного процесса является формирование готовности будущего педагога профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности на базовой кафедре. Для достижения обозначенной цели сформулированы следующие задачи:

- формирование личностной направленности будущего педагога (мотивация, установка, рефлексия) на профессионально-педагогическую деятельность при практической подготовке;
- закрепление теоретико-концептуальной основы деятельности будущего педагога к профессионально-педагогической деятельности в контексте практической подготовки;
- формирование практической составляющей готовности технологической основы работы будущего педагога к профессионально-педагогической деятельности.

Данные задачи отражают, в свою очередь, составляющие компоненты готовности педагога к профессионально-педагогической деятельности (личностный, теоретический, практический).

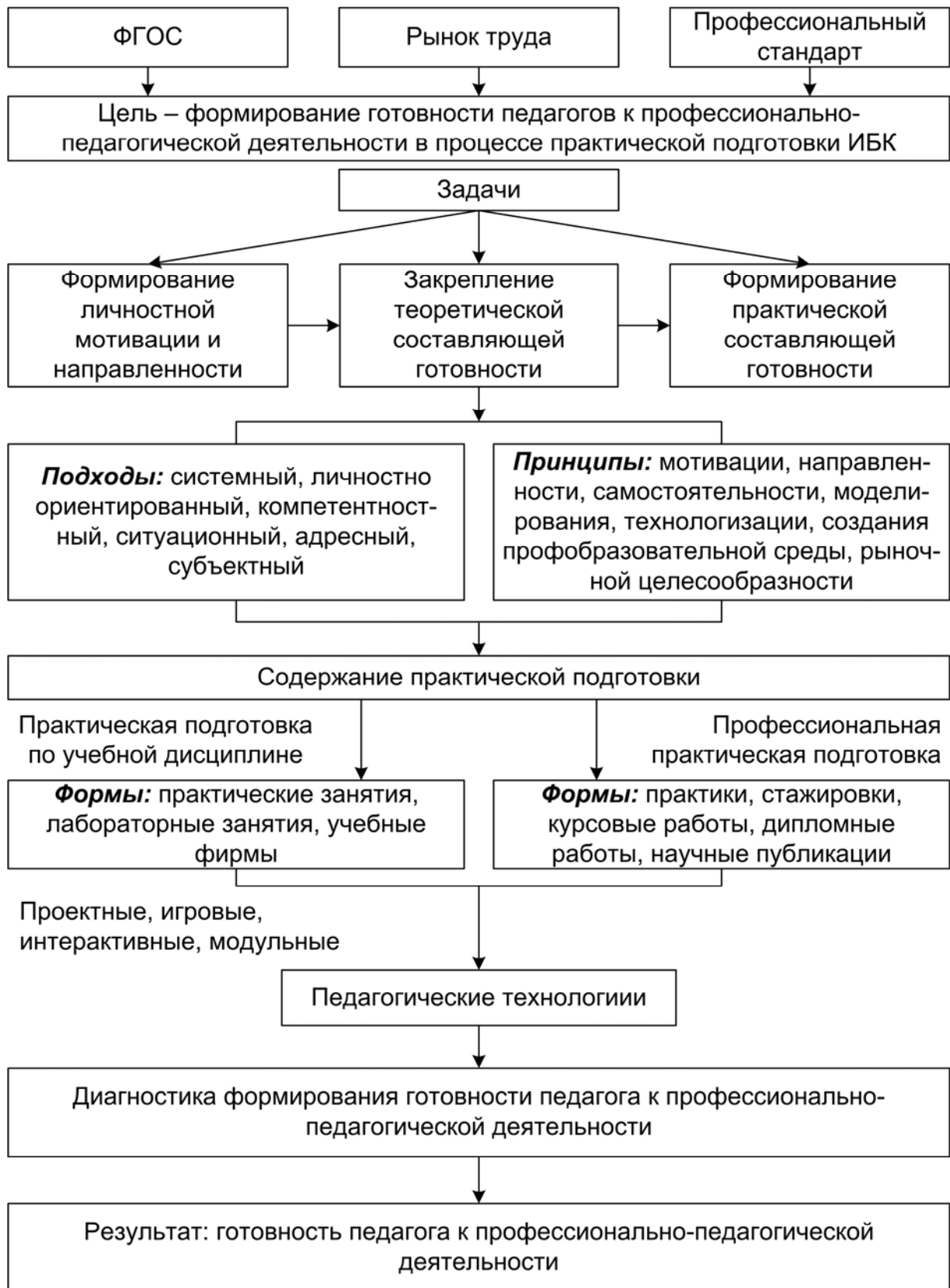


Рис. 1. Педагогическая модель практической подготовки будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности на интегрированной базовой кафедре

Методологическим основанием разработки педагогической модели практической подготовки будущего педагога является интеграция, совокупность подходов, позволяющих выявить и использовать закономерности процесса формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности как общую стратегию образовательного процесса на базовой кафедре. Данные подходы (системный, компетентностный, личностно ориентированный, ситуационный, адресный и субъектный) подробно проанализированы в монографии (см. пп. 2.1, 2.2). Также ранее по тексту мы рассматривали принципы реализации этих подходов.

Отметим, что в качестве методологических ориентиров нами определена система принципов, которые регламентируют процесс практической подготовки будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности на базовой кафедре. Исходя из специфики практической подготовки, связанной с формированием и развитием практических умений, навыков и опыта практической деятельности, важно учитывать следующие принципы: формирование мотивации к профессиональной практической деятельности, формирование профессионально-педагогической направленности, развитие самостоятельности личности, соединение теоретического и практического обучения, моделирование профессионально-педагогической деятельности в образовательном процессе, технологичности, создание профессионально-образовательной среды, рыночной целесообразности.

Содержательно-процессуальный компонент педагогической модели включает в себя конкретное содержание подготовки, а также этапы практической подготовки педагога профессионального обучения. Содержание же состоит из двух блоков: практической подготовки по учебной дисциплине и профессиональной практической подготовки. Практическая подготовка по учебной дисциплине может осуществляться на традиционной кафедре или на базовой кафедре (при изучении дисциплин, имеющих региональную направленность). При этом используются такие педагогические формы, как практические занятия, лабораторные занятия, практикумы, учебные фирмы и пр. На таких занятиях в условиях моделирования производственных процессов отрабатываются практические умения и навыки, носящие квазипрофессиональный характер и косвенно отражающие составляющие профессиональных компетенций. Данная подготовка носит промежу-

точный характер между теоретической и профессиональной практической подготовкой. В зависимости от степени объективизации производственного процесса эта подготовка выполняется на традиционных кафедрах вуза, но может выполняться и на интегрированной базовой кафедре.

Практическая подготовка ориентирована на формирование и развитие умений, навыков и опыта практической деятельности (составляющих профессиональных компетенций), соответствующих трудовым функциям и действиям реального трудового, производственного процесса. При этом используются такие педагогические формы (процессы), как производственные практики, стажировки, курсовые работы реального содержания, выпускные квалификационные работы с реальным внедрением результатов в производственный процесс, научно-исследовательская работа студентов (НИРС).

Непосредственная работа на производственном оборудовании, в трудовом коллективе в условиях реального трудового процесса или проектирование и последующее внедрение результатов в производственном процессе требует определенной последовательности и логики практического обучения. Такими составляющими данного процесса являются *этапы практической подготовки*, отбор и конструирование конкретных форм, методов и средств в соответствии с освоением определенного вида профессиональной деятельности согласно ФГОСам.

Применительно к процессу практической подготовки будущих педагогов профессионального обучения выделены следующие этапы: информационно-адаптационный, профессионально-ориентационный и рефлексивно-преобразующий.

Информационно-адаптационный этап включает в себя актуализацию знаний, полученных при теоретическом обучении и на практико-ориентированных занятиях при освоении квазипрофессиональной деятельности на других кафедрах или интегрированной базовой кафедре.

Непосредственный контакт с реальным производственным процессом требует и определенного времени адаптации и некоторого привыкания к реальной трудовой действительности. Это способствует выработке у обучающихся определенных представлений в процессе чувственного этапа познания. Стратегией этапа является применение ранее полученных знаний и квазиумений профессиональной деятельно-



сти в реальной ситуации в трудовом коллективе, а также побуждение интереса к реальной трудовой деятельности. Продуктом этапа можно определить способность педагога адаптироваться в профессиональной среде, используя имеющиеся знания и первичные умения.

Профессионально-ориентационный этап предполагает переход от чувственного к рациональному этапу познания реальной трудовой действительности. Он направлен на конкретное «включение» обучающегося в производственный процесс, профессиональную деятельность, но уже на этапе ориентационном, т. е. при выполнении несложных трудовых действий в соответствии с освоенными ранее компонентами (умениями, навыками) профессиональных компетенций под руководством наставника, преподавателя. Стратегия данного этапа состоит в закреплении теоретических знаний и первичных умений, навыков, полученных при изучении предыдущих учебных дисциплин. Продуктом этапа является формирование определенного уровня готовности педагога к профессионально-педагогической деятельности.

Рефлексивно-преобразующий этап обеспечивает самостоятельную личностную «включенность» педагога в профессионально-педагогическую деятельность в организациях СПО и профильных организациях. Данный этап направлен на практическое освоение и закрепление форм, методов, средств и технологий профессионально-педагогической и профессиональной деятельности в реальных условиях взаимодействия с обучающимися, преподавателями организации СПО, технологическим оборудованием производственного процесса на предприятии. Стратегией данного этапа является формирование целостного уровня готовности педагога к профессионально-педагогической деятельности в части практической подготовки. Продукт этапа – сформированность общепрофессиональных и профессиональных компетенций при выполнении студентом трудовых функций и действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта [65].

Диагностический, результативный компонент педагогической модели представлен совокупностью мотивационного, когнитивного, деятельностного критериев, позволяющих определить уровень (высший, средний, низкий) готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности при практической подготовке на интегрированной базовой кафедре.

Мотивационный критерий характеризуется следующими показателями: устойчивый интерес, положительная мотивация, активность, устойчивая рефлексия и личностная готовность к профессионально-педагогической деятельности при практической подготовке на интегрированной базовой кафедре.

Показателями когнитивного критерия являются наличие знаний и сформированность представлений о профессионально-педагогической деятельности будущего педагога при практической подготовке на интегрированной базовой кафедре.

Деятельностный критерий определяется следующими показателями: наличие умений и навыков проектировать и реализовывать учебный процесс в организации СПО, сформированность умений и навыков осуществления текущего и итогового контроля подготовки обучающихся организаций СПО как при теоретическом, так и при практическом обучении.

Экспериментальная апробация педагогической модели практической подготовки будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности на интегрированной базовой кафедре показала следующее: в экспериментальных группах фиксировался повышенный уровень готовности педагогов к профессионально-педагогической деятельности (как в части практической подготовки, так и в целом (теоретическая и практическая части)). Средняя величина уровня готовности в эксперименте при этом на 12–21 % превосходила среднюю величину готовности для учебных групп студентов заочной формы обучения.

Таким образом, внедрение разработанной педагогической модели практической подготовки педагогов к профессионально-педагогической деятельности обеспечило комплексное достижение цели, т. е. формирование повышенного уровня готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности в целом.

## **Глава 3. ИНТЕГРИРОВАННАЯ БАЗОВАЯ КАФЕДРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ**

### **3.1. Особенности организации образовательного процесса на интегрированной базовой кафедре**

Отечественное профессиональное образование в очередной раз переживает достаточно сложный этап в условиях постоянно меняющейся экономики и нестабильной социально-политической обстановки в стране. При этом как к системе образования, так и к ее компонентам предъявляются все новые и новые требования по повышению эффективности, результативности, внедрению инноваций, учету требований рынка труда, в том числе и по повышению качества практической подготовки выпускников. Например, в качестве одного из результатов «Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы» декларируется всемерное удовлетворение отечественной экономики в высококвалифицированных кадрах по наиболее важным аспектам технологического развития. Перечисленные выше требования заставляют более тщательно изучать организационные и педагогические процессы вуза, искать пути роста конкурентных преимуществ и новые направления для приложения усилий, более рационального употребления тех инструментов, которые уже имеются, но использовались, возможно, недостаточно активно.

В свою очередь Федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования (ПО) задают требования к качеству подготовки выпускника, а качество образования напрямую связано с формированием компетентностей студентов, обеспечивающих выпускнику профессиональную и личностную самореализацию. Таким образом, практическая направленность образования является современным трендом. Работодатели ждут выпускников с необходимым набором компетенций, позволяющим им быстро адаптироваться к профессиональной деятельности. Усиление практической направленности обучения выгодно и выпускникам, так как позволяет минимизировать разрыв между уровнем подготовки студентов в вузе и уровнем успешности их будущей профессиональной деятельности.

Компетентностный подход не только состоит из практико-ориентированного компонента, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных функций, социальных ролей, компетенций [1]. Федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования задают требования к качеству подготовки выпускника, а качество образования напрямую связано с формированием компетентностей студентов, обеспечивающих выпускнику профессиональную и личностную самореализацию.

Под компетенцией современные педагоги, в частности Э. Ф. Зеер, понимают обобщенные способы действия, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности [38].

В задачи профессионального образования входит следующее: любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными общеобразовательными, и специальными знаниями, причем не просто обладать необходимым уровнем знаний, умений и навыков, но уметь применять их в профессиональной деятельности. Следовательно, с позиций компетентностного подхода нужно подбирать определенные способы, методы, формы обучения. Под компетенцией во ФГОСе понимается способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области [96]. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» компетенция рассматривается как готовность действовать на основе имеющихся знаний, умений, навыков при решении задач общих для многих видов деятельности [61].

Таким образом, под профессиональными компетенциями понимается способность и готовность действовать на основе имеющихся умений, знаний и практического опыта в определенной профессиональной сфере.

Однако реализовать высокий уровень практической направленности в рамках традиционного учебного процесса вуза сложно. По результатам нашего исследования, проведенного в Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет», было решено сосредоточить подготовку (практическое обучение) магистров и бакалавров на базовых кафедрах вуза и интегрированных базовых кафедрах, которые по данным анализа

позволяют с большей эффективностью использовать инфраструктуру конкретных организаций (предприятий промышленности, учреждений, объектов экономики) для более качественной практической подготовки студентов, что отвечает современным тенденциям развития профессионального образования. Именно с созданием базовых кафедр были связаны большие надежды в вопросах усиления практической направленности подготовки выпускников. Так, в РГППУ ведется подготовка по уникальному направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)». Вновь отметим, что получение профессиональной составляющей и психолого-педагогической подготовки позволяют выпускникам данного направления повысить шансы для успешного трудоустройства и быть более востребованными на рынке труда.

Как показал анализ ситуации, создание университетских кафедр на базе других организаций, учреждений и предприятий является приоритетной формой развития образовательных организаций (ОО). В законе «Об образовании в Российской Федерации» (п. 3 ст. 27, п. 2 ст. 72) отмечается, что «профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования могут создаваться кафедры и иные структурные подразделения, обеспечивающие практическую подготовку обучающихся на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы, в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» [61].

В традиционном понимании базовая кафедра – это такая форма взаимодействия организации высшего образования и предприятия, которая позволяет студенту осваивать конкретные производственные технологии. Подчеркнем, что это не инновация последних лет, это реновация существующего опыта, так как еще в СССР создание базовых кафедр было достаточно развито и являлось общепринятой практикой [98].

В настоящее время имеется опыт создания таких базовых кафедр во ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. М. А. Бонч-Бруевича», АНО ВО Центросоюза РФ

«Российский университет кооперации» и др. Данный опыт рассматривается как инновационный и представляет несомненный интерес для развития современного российского высшего образования.

Вопросами организации базовых кафедр и исследованием особенностей их функционирования занимаются такие ученые, как С. Н. Горшенина, М. Ю. Кулебякина, Т. Ю. Макашина, Е. В. Меркель, Ю. И. Щербаков, Т. И. Шукшина и др.

Интерес к такой организации практического обучения не удивителен. Так, по мнению В. М. Филиппова, для вузов главная отдача от базовых кафедр заключается в «...совершенствовании учебного процесса, включении в него лучших практик ведущих компаний, в том, чтобы образование лучше соответствовало потребностям экономики и общества» [98]. На наш взгляд, именно концентрация практически ориентированных занятий, акцент на практическую подготовку делает базовые кафедры эффективным инструментом целостного образовательного процесса вуза.

В то же время в ходе нашего исследования было установлено, что, несмотря на простоту и частоту употребления понятия «практическая подготовка», нет четкого понимания, что включает себя этот процесс, особенно применительно к базовым кафедрам вуза. И в ходе исследования, направленного на определение условий, обеспечивающих высокую результативность базовых кафедр по практической подготовке выпускников, нами была поставлена задача по уточнению данного понятия.

Подготовка – это процесс, предшествующий готовности обучающихся к жизни и деятельности [35]. Чаще всего под термином «практическая подготовка» понимается деятельность, направленная на приобретение практических навыков в процессе прохождения производственной (профессиональной) практики, выполнения лабораторных работ, практических занятий, курсовых проектов, научно-исследовательской работы студентов [17, с. 247]. В то же время достаточно часто практическую подготовку студентов рассматривают как обязательный компонент образовательно-профессиональной программы для получения квалификационного уровня приобретения студентами профессиональных навыков и умений. В этом случае мы видим, что практическая подготовка – это синоним практики, целями которой являются овладение студентами современными методами, формами, сред-

ствами будущей профессиональной деятельности, ее организации; формирование профессиональных умений и навыков; воспитание потребности систематического обновления [78].

Действительно, практика служит серьезной мотивацией формирования устойчивых навыков использования полученных знаний в настоящих производственных ситуациях. Здесь срабатывает следующий принцип: лучше усваивается то, что включено в деятельность и нацелено на использование в будущей работе [46].

Однако практическая подготовка не исчерпывается одной практикой, и может присутствовать при изучении большинства дисциплин, при формировании практических умений и навыков. Условно можно выделить два вида практической подготовки студентов: профессиональную практическую подготовку (ППП) и профессионально-направленную практическую подготовку (ПНПП).

Профессиональная практическая подготовка – это деятельность, направленная на приобретение умений, навыков и получение практического опыта. Она осуществляется при выполнении студентами курсовых, дипломных проектов, прохождении всех видов практик и стажировок. Определяющим здесь является то, что эти виды деятельности выполняются студентами самостоятельно по месту прохождения практики. К примеру, к этому виду профессиональной подготовки мы относим курсовые и выпускные квалификационные работы, выполняемые на интегрированной базовой кафедре, которые, как правило, являются практико-ориентированными, «реальными» и выполняются по запросу работодателя. В то же время профессионально-направленная практическая подготовка осуществляется непосредственно на практических занятиях по всем дисциплинам учебного плана. На профессионально-направленных практических занятиях у студентов можно выработать умения, навыки, но при этом студенты не получают опыт практической деятельности в полной мере.

В цели ППП студентов входят обеспечение у них готовности и способности к осуществлению профессиональной деятельности и развитие коммуникативных компетенций посредством практического обучения.

Основной для интегрированной базовой кафедры, по нашему мнению, должна являться профессиональная практическая подготовка, которую мы определяем как подготовку будущих специалистов,

в которую входят приобретение практических умений, навыков и опыта практической деятельности. Отметим, что в ходе занятий при ППП обеспечивается закрепление профессиональных знаний, получение умений и практического опыта, необходимых для профессиональной деятельности специалиста.

Формами профессиональной практической подготовки являются все виды практик, входящих в учебный план подготовки студентов, стажировки, курсовое и дипломное проектирование (т. е. самостоятельно выполненные студентами на рабочих местах работы). В процессе обучения студенты в соответствии с федеральными государственными общеобязательными стандартами образования проходят следующие виды профессиональных практик:

- учебная;
- производственная;
- исследовательская;
- производственная (преддипломная).

Задачами практики являются приобретение практических навыков, умений, приобретение опыта, закрепление теоретических знаний. Практика и стажировка для студентов – отличный способ попробовать себя и поближе познакомиться с рабочим местом, требованиями работодателя, понять, на какие профессиональные цели ему ориентироваться в будущем. Сроки проведения практики устанавливаются университетом на основании требований ФГОСа по специальности (направлению) с учетом теоретической подготовленности студентов, возможностей учебно-производственной базы университета и сторонних организаций, являющихся базами практик, а также в соответствии с учебным планом, годовым календарным планом учебного процесса и программами по специальностям.

Теоретическая подготовка создает определенный фундамент знаний, составляющий профессиональный кругозор специалиста. Профессиональная практическая подготовка обеспечивает закрепление профессиональных знаний, получение умений и практического опыта, необходимых для профессиональной деятельности специалиста. Образовательная организация должна обеспечить будущему специалисту эту практическую подготовку в ходе выполнения лабораторных и практических работ, проведения деловых игр, при анализе и решении производственных ситуаций, задач, выполнении курсовых работ (проектов),



при прохождении всех видов учебных производственных практик. На теоретических занятиях слушатели получают необходимую информацию, усваивают определенный объем знаний, а в условиях выполнения профессиональных задач на рабочем месте деятельность специалистов носит ярко выраженный практический характер.

Таким образом, основой закрепления теоретических знаний у студентов в вузе и формой реализации практической подготовки является практическое обучение (обязательная часть учебного процесса), имеющее целью подготовку студентов для производственной деятельности [45].

Профессионально-направленная практическая подготовка осуществляется непосредственно на практических занятиях по всем дисциплинам учебного плана. На профессионально-направленных практических занятиях у студентов можно выработать умения, навыки, но такие занятия не дают возможности обучающимся получить опыт практической деятельности. В этом случае можно говорить о непосредственной практической профессионально-направленной подготовке в рамках обучения по конкретной дисциплине. Формирование профессиональных компетенций у студентов происходит в процессе практического обучения на практических занятиях.

Заметим, что практические занятия (от гр. *prakticos* – деятельный) – вид учебных занятий, на которых педагог организует детальное рассмотрение обучаемыми отдельных теоретических положений учебной дисциплины и формирует умения и навыки их практического применения путем выполнения определенных задач [78].

Определение понятия «профессиональное практическое обучение», если взять за основу определение обучения из Закона «Об образовании в Российской Федерации», можно сформулировать следующим образом – это целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению умениями, навыками и компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности [61].

Основные отличия профессиональной и профессионально ориентированной практической подготовки состоят в следующем: профессионально ориентированная практическая подготовка направлена на овладение конкретными умениями, навыками, с которыми обучающи-

еся сталкиваются на каждом практическом занятии, а профессиональная практическая подготовка позволит в дальнейшем применять полученные навыки и умения в профессиональной деятельности комплексно. Получается, что все полученные на разных дисциплинах навыки и сформированные компетенции за весь период обучения нужны для профессиональной подготовки и непосредственного выполнения обязанностей на рабочем месте. Например, навыки решения математических задач, полученные при изучении математики как учебной дисциплины, пригодятся психологу в профессиональной деятельности при обработке результатов психологического исследования.

Профессионально ориентированные практические занятия связывают полученные теоретические знания с практикой. Работа интегрированной базовой кафедры нацелена на максимально результативную практическую подготовку, так как обладает для этого всеми необходимыми ресурсами. Перечислим цели профессионально ориентированных практических занятий:

- помощь обучающимся в систематизации, закреплении и углублении знаний теоретического характера;
- обучение студентов приемам решения практических задач, помощь в овладении навыками и умениями выполнения расчетов, графических и других видов заданий;
- обучение студентов работе с книгой, служебной документацией и схемами, справочной и научной литературой;
- формирование умения учиться самостоятельно, т. е. овладевать методами, способами и приемами самообучения, саморазвития и самоконтроля.

В системе профессиональной подготовки студентов практические занятия занимают большую часть времени, отводимого на самостоятельное обучение. Являясь дополнением к лекционному курсу, они закладывают и формируют основы квалификации специалиста заданного профиля. Содержание этих занятий и методика их проведения должны обеспечивать творческую активность личности. Они развивают научное мышление и речь обучающихся, позволяют проверить их знания, в связи с чем упражнения, семинары, лабораторные работы выступают важным средством достаточно оперативной обратной связи. Поэтому практические занятия должны выполнять не только познавательную и воспитательную функции, но и способствовать росту обучающихся как творческих личностей.

Структура предметных практических занятий в основном одинакова: вступление преподавателя, вопросы студентов по материалу, который требует дополнительных разъяснений, собственно практическая часть, заключительное слово преподавателя. Разнообразие возникает в основной, собственно практической части, включающей в себя рефераты, доклады, дискуссии, тренировочные упражнения, решение задач, наблюдения, эксперименты и т. д. Для профессионально-педагогического образования важно овладение компетенциями как по направлению подготовки, так и по профилю. Выстраивая практическое занятие, например, по юридической дисциплине, можно не только осваивать профессиональные компетенции, необходимые юристу, но и, допустим, так представить остальным студентам результаты практического занятия, как бы это сделал педагог (т. е. формируются профессиональные компетенции, необходимые для педагога).

Суть профессионально ориентированного практического занятия в том, что студенты, работая над решением какой-то проблемы, поставленной задачи в итоге могут представить результат своей работы. А результат работы студенты предъявляют после каждого практического занятия. В профессионально-педагогической подготовке всегда учитывается не только сам полученный результат, но и умение этот результат представить, защитить, обосновать.

Профессионально ориентированные практические занятия представляют собой, как правило, занятия по решению различных прикладных задач, образцы которых были даны на лекциях. В итоге у каждого обучающегося должен быть выработан определенный профессиональный подход к решению каждой задачи и интуиция. Отбирая систему упражнений и задач для практического занятия, преподаватель стремится к тому, чтобы это давало целостное представление о предмете и методах изучаемой науки, причем методическая функция выступает здесь в качестве ведущей. Лекция и практические занятия не только должны строго чередоваться во времени, но и быть методически связаны проблемной ситуацией. Лекция должна готовить обучающихся к практическому занятию, а практическое занятие – к очередной лекции. Опыт подсказывает, что чем дальше лекционные сведения от материала, рассматриваемого на практическом занятии, тем тяжелее лектору вовлечь студентов в творческий поиск.

Для того чтобы преподавателям было легче готовиться и проводить практико-ориентированные практические занятия, на интегрированной базовой кафедре профессионально-педагогического образования РГППУ в Кемерово существует определенная система организационно-методической работы, которая включает в себя проведение научно-методических семинаров и открытых занятий с последующим обсуждением лучших приемов и методов обучения.

Дидактическая цель практических работ – формирование у студентов профессиональных, а также практических умений, необходимых для изучения последующих учебных дисциплин.

Так, на практических занятиях по математике, физике, технической механике у студентов формируется умение решать задачи, которое в дальнейшем должно быть использовано для решения профессиональных задач по специальным дисциплинам. На практических занятиях по инженерной графике студенты овладевают навыками выполнения чертежей, необходимыми при выполнении различных графических работ по специальным дисциплинам. На занятиях по психологии учатся навыкам бесконфликтного общения, использованию индивидуального подхода к обучающимся, основам публичного выступления, что потом пригодится в деятельности преподавателя.

Подготовка преподавателя к проведению практического занятия начинается с изучения исходной документации (образовательной программы, учебно-тематического плана и т. д.) и заканчивается оформлением плана проведения занятия.

На основе изучения исходной документации у преподавателя должно сложиться представление о целях и задачах практического занятия и о том объеме работ, который должен выполнить каждый обучающийся. Далее можно приступить к разработке содержания практического занятия. Для этого преподавателю (даже если он сам читает лекции по этому курсу) целесообразно вновь просмотреть содержание лекции с точки зрения предстоящего практического занятия. Необходимо выделить понятия, положения, закономерности, которые следует еще раз проиллюстрировать на конкретных задачах и упражнениях, что особенно значимо в условиях базовой кафедры, когда не всегда преподаватель, который ведет практические занятия, читает лекции.

Важнейшим элементом практического занятия является учебная задача (проблема), предлагаемая для решения. Преподаватель, подби-

рая примеры (задачи и логические задания) для практического занятия, должен всякий раз ясно представлять дидактическую цель: привитие каких навыков и умений применительно к каждой задаче установить, каких усилий от обучающихся она потребует, в чем должно проявиться творчество студентов при решении данной задачи. Говоря о практическом занятии, более подробно остановимся на методах практического обучения.

Метод обучения реализуется в значительной мере через частные приемы, которыми руководствуется педагог. Прием обучения – это детали метода, его элементы, составные части или отдельные шаги в той познавательной работе, которая происходит при применении данного метода.

Поскольку методы обучения – это приемы и способы осуществления учебного процесса, т. е. преподавания и учения, каждый метод обучения следует рассматривать с двух сторон (деятельность преподавателя и деятельность обучающихся). С понятием «метод обучения» тесно связано другое понятие – «прием обучения», или «методический прием».

Методические приемы – это детали метода, его элементы, составные части или отдельные шаги в той учебной работе, которая происходит при применении данного метода. В. Я. Кикоть и А. М. Столяренко приводят следующее определение методических приемов: это психологически правомерные и педагогически ориентированные способы кратковременных действий преподавателя и адекватные им действия обучающихся, обеспечивающие достижение целей занятия [41].

Преподаватель должен проводить занятие так, чтобы на всем его протяжении студенты были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений, чтобы каждый получил возможность раскрыться, проявить свои способности. Поэтому при планировании занятия и разработке индивидуальных заданий преподавателю важно учитывать подготовку и интересы каждого студента. Педагог в этом случае выступает в роли консультанта, способного вовремя оказать необходимую помощь, не подавляя самостоятельность и инициативу обучающегося. При такой организации практического занятия в аудитории не возникает мысли о том, что возможности его исчерпаны.

При работе на практических занятиях целесообразно вначале давать студентам легкие задачи (логические задания), которые рассчитаны на репродуктивную деятельность, требующую простого воспроизведения способов действия, данных на лекции для осмысления и закрепления в памяти. Такие задачи помогают контролировать правильность понимания обучающимися отдельных вопросов изученного материала небольшого объема (как правило, в пределах одной лекции). В этом случае преобладает решение задач по образцу, предложенному на лекции. Затем содержание учебных задач усложняется. Предлагаются задачи, рассчитанные на репродуктивно-преобразовательную деятельность, при которой обучающемуся нужно не только воспроизвести известный ему способ действий, но и дать анализ его целесообразности, высказать свои соображения, относящиеся к анализу условий задачи, выдвигаемых гипотез, полученных результатов. Этот тип задач по отдельным вопросам темы должен развивать умения и навыки применения изученных методов и контролировать их наличие у обучающихся.

Выстраивая систему задач постепенно возрастающей сложности, преподаватель добивается усвоения студентами наиболее важных методов и приемов, характерных для данной дисциплины, и в конечном итоге формирования у них профессиональных компетенций.

Практическое занятие проводится, как правило, с одной группой, поэтому план на его проведение может и должен учитывать индивидуальные особенности обучающихся данной группы. Это касается распределения времени, сложности и числа задач, предлагаемых для решения.

Создав систему практических задач (логических заданий) по теме, выбрав необходимые задачи для конкретного занятия, рассчитав время для решения каждой из них, преподаватель приступает к разработке плана проведения практического занятия.

Практическое занятие может проводиться по разным схемам. В одном случае все обучающиеся решают задачи самостоятельно, а преподаватель, проходя по рядам, контролирует их работу. В тех случаях, когда у большинства студентов работа застопорилась, преподаватель может как бы прервать их и дать необходимые пояснения (т. е. частично-поисковый метод).

В других случаях задачу решает и комментирует свое решение вызванный к доске студент под контролем преподавателя. Но и здесь

задача педагога состоит в том, чтобы остальные студенты не механически переносили решение в свои тетради, а проявляли максимум самостоятельности, вдумчиво и с пониманием сути дела относились к разъяснениям, которые дает их товарищ или преподаватель, соединяя общие действия с собственной поисковой деятельностью.

Во всех случаях важно не только решить задачу, получить правильный ответ, но и закрепить определенное знание вопроса, добиться приращения знаний, проявления элементов творчества. Обучающийся должен не механически и бездумно подставлять знаки в формулы, стараясь получить ответ, а превратить решение каждой задачи в глубокий мыслительный процесс.

Основная задача любого педагога на каждом практическом занятии, наряду с обучением своему предмету (дисциплине), – научить человека думать. Именно здесь у преподавателя имеется много возможностей проявить свой педагогический талант.

Особенностью практического обучения в условиях интегрированной базовой кафедры является субъектный подход, который заключается в умении планировать, контролировать ход и оценивать результаты своих действий, а также в проявлении активного и заинтересованного субъектного отношения к своему образованию.

Позиция студента является интегративной личностной характеристикой, демонстрирующей его отношение к процессу обучения [50]. И именно на практических занятиях студенты могут проявить себя в роли субъекта образовательной деятельности. Необходимо отметить сложности, возникающие при обучении студентов заочной формы обучения, поскольку часто студентами являются работающие взрослые люди, имеющие семью, детей со схожими проблемами. Такие студенты зачастую встречаются с непониманием работодателей, которые вступают в противоречие сами с собой: с одной стороны, хотят иметь специалистов с высшим образованием, соответствующим профилю выполняемой деятельности, а с другой – не дают возможности спокойно учиться в период сессии. Или совсем не отпускают, либо как-то ограничивают и требуют присутствия на рабочем месте, а учиться в свободное от работы время. От этого, несомненно, страдает качество образования. Студенты после полного рабочего дня просто физически не в состоянии усваивать необходимый материал и выполнять задания преподавателей. Субъектный подход позволяет учить не среднюю массу, а находить индивидуальный подход к каждому студенту.

При организации профессионально ориентированного практического занятия необходимо продумать систему контроля формируемых уровней знаний, системы оценок, выработать единые критерии для всех руководителей по определению степени овладения обучающимися нормативными действиями.

В процессе занятия преподаватель накапливает материал для подведения итогов, которые желательно подводить сначала по подгруппам (указываются конкретные успехи и недостатки в работе обучающихся), а затем со всей учебной группой. На последнем этапе отмечаются общие недостатки в работе и достигнутые успехи, пути дальнейшего совершенствования умений и навыков в период самостоятельной работы.

Профессионально ориентированное практическое занятие как вид учебного занятия является наиболее эффективной формой организации обучения при формировании практических умений, способов деятельности, профессиональных компетенций обучающихся. Наряду с формированием умений и навыков в процессе практических занятий общаются, систематизируются и конкретизируются теоретические знания, вырабатывается способность и готовность использовать теоретические знания на практике.

Профессионально ориентированная практическая подготовка позволяет осуществить переход к профессиональной подготовке студентов, т. е. к овладению опытом, умениями и навыками, необходимыми при выполнении профессиональной деятельности, проявить себя при прохождении практик, написании курсовых работ и проектировании выпускной квалификационной работы.

Отличительной особенностью образовательного процесса на ИБК является именно профессиональное практическое обучение, позволяющее подготовить выпускников с определенным набором компетенций, соответствующих требованиям ФГОСов, способных быстро адаптироваться к условиям современного мира, требованиям работодателя, использовать полученные умения, навыки и опыт в профессиональной деятельности.

В ходе научно-исследовательской деятельности интегрированной базовой кафедры в Кемерово разработаны компетентностная модель преподавателя СПО и критерии готовности педагогов к профессионально-педагогической и инновационной деятельности [35, 36].



Эти научные исследования, основанные на практическом опыте деятельности в условиях базовой кафедры, позволяют организовать процесс обучения в части практической подготовки студентов наиболее оптимально и результативно.

Организация образовательного процесса интегрированной базовой кафедры на основе компетентностного и субъектного подходов позволяет обеспечить профессиональную практическую подготовку обучающихся по соответствующей образовательной программе и способствует формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций путем реализации части образовательной программы соответствующего профиля подготовки студентов.

Говоря об организации образовательного процесса, необходимо сказать об организации дополнительного профессионального образования педагогов на базе ИБК. Дополнительные профессиональные программы по профессиональной переподготовке и повышению квалификации разработаны специалистами ИБК ППО РГППУ (Кемерово), одобрены Советом Учебно-методического объединения (УМО) и утверждены проректором по учебной работе РГППУ (Екатеринбург). На данный момент разработано 12 программ: «Педагог в сфере дошкольного образования (Воспитатель)», «Организация учебной деятельности обучающихся в системе СПО» (с использованием дистанционных образовательных технологий ДОТ), «Преподаватель профессионального образования» (с использованием дистанционных образовательных технологий ДОТ), «Менеджмент в образовании», «Педагогика и психология дошкольного образования», «Юриспруденция», «Государственное и муниципальное управление», «Преподаватель СПО», «Преподаватель высшей школы» «Педагог в сфере дошкольного образования (воспитатель)» и др.

Данное обучение осуществляется при помощи платформы для организации и проведения вебинаров с удаленными слушателями в режиме реального времени через сеть Интернет (Mirapolis Virtual Room) и обучение предполагает три сессии. Первая сессия включает в себя серию вебинаров, поясняющих все организационные моменты обучения и теоретический блок. Теоретический блок, в свою очередь, состоит из модулей, разработанных в соответствии с дополнительной профессиональной программой профессиональной переподготовки по трудовым функциям профессионального стандарта.

После каждого модуля слушателям предлагается материал для самостоятельной подготовки и зачетные задания, которые нужно выполнить до следующей сессии. По всем возникающим в процессе работы над заданиями вопросам можно обращаться к преподавателям по электронной почте. В течение второй сессии, в которую также включены теоретический блок и подробный разбор всех выполненных заданий, и начинается подготовка к выполнению итоговой аттестационной работы. Каждому слушателю назначается научный руководитель из числа преподавателей ИБК ППО РГПУ (Кемерово), который консультирует слушателя на протяжении всего периода подготовки итоговой работы.

Вебинары проводятся в вечернее время, чтобы слушатели могли обучаться без отрыва от профессиональной деятельности. Для реализации образовательного процесса необходим комплекс программно-аппаратных средств: любая операционная система, ЭВМ (ноутбук или нетбук или стационарный компьютер), камера, микрофон и доступ в Интернет. Современное программное обеспечение Mirapolis Virtual Room позволяет слушателям использовать карманные персональные компьютеры или смартфоны посредством приложений для Macintosh Operating System или Android.

Сроки подготовки учитывают необходимость отправки готовой работы по почте, чтобы к защите все распечатанные и подписанные работы находились на кафедре. Научный руководитель пишет отзыв, в котором отражает основные результаты работы, личный вклад преподавателя, замечания и рекомендации к оценке.

Итоговая работа складывается из тех заданий, которые слушатели выполняли по каждому модулю, и которые выстраиваются в логической последовательности с обоснованием актуальности проделанной работы и формулированием выводов, а также с подробным описанием хода работы и приложениями. В результате получается практически полностью разработанное учебно-методическое и материально-техническое обеспечение дисциплины или профессионального модуля, который ведет преподаватель, обучающийся по программе переподготовки. Особую ценность такой вариант итоговых работ представляет для молодых педагогов, отработавших в системе профессионального образования менее трех лет и испытывающих определенные затруднения при разработке документации, обеспечивающей образовательный процесс.

По итогам переподготовки на ИБК слушатели отмечают, что обучение им помогло справиться с профессиональными затруднениями, возникающими при разработке и обновлении учебно-методического обеспечения программ дисциплин и практик, в организации контроля учебной деятельности обучающихся по освоению профессии, в разработке мероприятий профориентационной направленности обучающихся и в целом помогло им чувствовать себя увереннее.

Так, например, если на начало обучения оценка слушателей своего уровня владения каждой трудовой функцией по трехбалльной шкале в основном составляла один или два балла (т. е. владение на низком или среднем уровне с некоторыми затруднениями), то после обучения уровень владения трудовыми функциями вырос, и более половины слушателей выбрали отметку три балла, что соответствует высокому уровню владения.

Среди положительных моментов, касающихся обучения, слушатели отмечают высокий уровень профессионализма преподавателей и научных руководителей, подробные консультации, индивидуальный подход к каждому, несмотря на удаленность, доброжелательность и открытость к конструктивному взаимодействию.

### **3.2. Организационно-педагогические условия практической подготовки на интегрированной базовой кафедре**

Как мы уже отметили, эффективная деятельность интегрированной базовой кафедры в рамках представленной нами модели в первую очередь зависит от практической направленности обучения студентов. Для обеспечения эффективной практической подготовки студентов на ИБК необходимо формирование организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие профессиональной компетентности студентов через оптимизацию и совершенствование имеющихся знаний, умений, профессионально-ценностных ориентаций в соответствии с требованиями, предъявляемыми на современном уровне развития системы отечественного образования.

В ходе эксперимента нами были выделены следующие организационно-педагогические условия реализации эффективной деятельности интегрированной базовой кафедры по практической подготовке студентов: сетевое взаимодействие; социальное партнерство; приме-

нение при практической подготовке студентов современных педагогических технологий; адресный подход при взаимодействии с образовательными организациями СПО, субъектный подход к студентам.

Сетевое взаимодействие – одно из основных условий функционирования базовой и, в частности, интегрированной базовой кафедры в настоящее время. Под таким взаимодействием мы понимаем механизм интеграции с партнерами, обладающий определенными параметрами: единством целей, наличием общих ресурсов для их достижения и объединенного центра управления. Как показало наше исследование, возможности интегрированной базовой кафедры как достаточно инновационной структуры позволяют подготавливать квалифицированных специалистов благодаря ориентации на текущие и перспективные потребности работодателей, а также благодаря вариативности образовательных программ и привлечению необходимых ресурсов социальных партнеров именно в рамках сетевого взаимодействия.

В основе проектирования перспективных моделей взаимодействия организаций профессионального образования, работодателей, граждан лежат учет имеющегося опыта, недостатков и переориентация ресурсов системы профобразования на решение задач непрерывной подготовки кадров, востребованных конкретными отраслями экономики региона; обеспечение регулируемого воспроизводства кадров для основных направлений экономической деятельности в условиях неблагоприятной демографической ситуации и колебаний конъюнктуры рынка; повышение соответствия системы подготовки кадров потребностям работодателей, а также устойчивое и эффективное развитие человеческого капитала [27].

Сетевое взаимодействие интегрированной базовой кафедры с другими организациями (партнерами) заключается в совместной образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности; обеспечивает привлечение к образовательному процессу высококвалифицированных специалистов университета, государственных и муниципальных органов, предприятий и организаций.

Сетевой образовательный процесс подготовки будущих педагогов профессионального обучения, реализуемый РГППУ, представляет собой образовательный процесс, использующий ресурсы организаций партнеров для реализации целей подготовки (профессиональные ком-

петенции, профессионально-личностные качества). При этом его целью является не только подготовка педагогических кадров для системы среднего профессионального образования в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами, но и подготовка выпускников к дальнейшей профессиональной деятельности в сетевой образовательной среде, которая подразумевает решение задач по проектированию сетевых образовательных программ во всех федеральных округах Российской Федерации и участие общеобразовательных организаций и образовательных организаций профессионального образования в сетевом взаимодействии, а также разработка онлайн-курсов и основных профессиональных образовательных программ в области образования.

У РГПШУ имеется достаточно большой опыт взаимодействия нескольких образовательных организаций. Еще в 1987 г. приказом Министерства высшего и среднего специального образования СССР было создано учебно-методическое объединение высших учебных заведений по инженерно-педагогическим специальностям на базе Свердловского инженерно-педагогического института с целью улучшения качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве, а позднее – УМО по профессионально-педагогическому образованию на базе Уральского государственного профессионально-педагогического университета (приказ Министерства образования Российской Федерации от 26.10.2000 г. № 3085). В 2013 г. в УМО по ППО и Российском государственном профессионально-педагогическом университете создано сетевое объединение вузов и колледжей, к которому присоединились 15 вузов и 8 колледжей России и стран СНГ [26]. Это послужило основой для развертывания университетом в отдельных регионах Урала и Сибири сети удаленных базовых кафедр, основными видами деятельности которых стали разработка технологий и условий реализации отдельных компонентов учебного плана, связанных, прежде всего, с практической подготовкой студентов (практические и лабораторные занятия, различные виды практик на предприятиях и в образовательных организациях); формирование и реализация тематики курсовых, выпускных квалификационных и научно-исследовательских работ, ориентированных на решение проблем предприятий и образовательных организаций; стажировка пре-

подавателей образовательных организаций; переподготовка и повышение квалификации педагогических работников образовательных организаций, подготовка и издание учебных пособий; чтение проблемных, обзорных лекций; проведение совместных прикладных научно-исследовательских разработок.

Сайт интегрированной базовой кафедры по своей сути является информационным порталом для обучающихся и преподавателей, участвующих в реализации сетевого взаимодействия. Создание подобного портала позволяет вести активный диалог, комментировать материалы, высказывать свое мнение о существующих проблемах и делиться достижениями как преподавателям, так и студентам.

В качестве критериев эффективности сетевого взаимодействия ИБК ППО и базовых организаций можно предложить следующие:

- количество договоров с организациями – социальными партнерами;
- оснащенность необходимым техническим обеспечением и оборудованием для проведения лабораторных и практических работ;
- готовность преподавателей и студентов к использованию информационно-коммуникационных технологий.

Сетевое взаимодействие с базовыми организациями в настоящее время в основном компенсирует недостаточное материально-техническое и ресурсное оснащение некоторых направлений подготовки, обеспечивающих необходимое качество реализации образовательных программ. Сложностей, связанных с реализацией сетевого взаимодействия между ИБК и другими организациями еще достаточно много: низкое качество материального обеспечения интернет-ресурсами; низкий уровень владения педагогическими работниками информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ); слабое оснащение информационно-образовательными и методическими ресурсами; психологическая неготовность педагогических работников к работе в сети; отсутствие системы стимулирования профессионального роста педагогических работников с использованием средств ИКТ; несогласованность критериев, регламентов и процедур сетевого взаимодействия; конвертируемость результатов сетевого образования; отсутствие стандарта сетевых образовательных программ.

Модели сетевого взаимодействия, реализуемые на интегрированной базовой кафедре, зависят от того, какими ресурсами планиру-

ется осуществлять обмен и какие задачи планируется решать. В зависимости от этого выбираются и подключаются конкретные виды образовательных организаций и другие учреждения в рамках социального партнерства.

Второе условие – социальное партнерство, трактуемое Трудовым кодексом как система взаимоотношений между работниками (представителями работников), работодателями (представителями работодателей), органами государственной власти и органами местного самоуправления, которая направлена на обеспечение согласования интересов работников и работодателей по вопросам регулирования трудовых и иных, непосредственно связанных с ними отношений [94, ст. 23].

Социальное партнерство как условие эффективности деятельности удаленной интегрированной базовой кафедры является одним из ключевых, поскольку кафедра – это самостоятельное подразделение вуза и обладает всеми необходимыми для осуществления образовательной деятельности ресурсами в части практической подготовки студентов. Необходимо отметить, что два рассмотренных условия (сетевое взаимодействие и социальное партнерство) тесно связаны между собой, так как социальное партнерство с различными организациями зачастую реализуется именно через сетевое взаимодействие.

Как показывает опыт работы интегрированной базовой кафедры в городе Кемерово, организаций – социальных партнеров, участвующих в сетевом взаимодействии, может быть несколько, в одних проводятся лабораторные или практические работы, в других – производственная, педагогическая или преддипломная практики, стажировки, научно-исследовательская работа студентов. Это могут быть любые организации, с кем осуществляется взаимодействие по профилю подготовки бакалавров, например, образовательные организации СПО, детские сады, учреждения культуры, организации правоохранительной деятельности и т. д. То есть создается определенная сеть взаимодействия базовой кафедры и организаций – социальных партнеров, заинтересованных в совместной деятельности. Таким образом, именно интегрированная базовая кафедра является центром управления и координации усилий партнеров в сетевом взаимодействии.

В условиях такого сотрудничества базовые кафедры активно меняют структуру и содержание подготовки, обеспечивают переход на новые, более высокие требования к квалификации и практическим на-

выкам, предъявляемые к выпускникам профессионально-педагогического вуза; учитывают потребности рынка труда, работодателя и динамику изменения требуемых компетенций с учетом региона. Результатом такого партнерского взаимодействия прежде всего является увеличение количества выпускных квалификационных работ, выполняемых по запросу работодателя и подтвержденных актом о внедрении.

Внедрение инноваций в деятельность образовательных организаций среднего профессионального образования, таких как проведение региональных и национальных чемпионатов WorldSkills, Abilympics, Всероссийских олимпиад профессионального мастерства, организация дуального обучения, обучение по специальностям, входящим в ТОП-50 самых востребованных профессий, также невозможно без поддержки социальных партнеров.

Таким образом, вариантов использования механизмов социального партнерства в деятельности образовательной организации профессионального образования достаточно много. Основным механизмом реализации сетевого взаимодействия ИБК ППО и социальных партнеров выступают договоры и соглашения о сетевом взаимодействии, в которых находят отражение потенциальные возможности участников этого взаимодействия.

Следующее условие эффективной деятельности интегрированной базовой кафедры, выявленное при проведении нашего исследования, – это применение современных педагогических технологий при практической подготовке студентов. Так как в условиях базовой кафедры осуществляется не теоретическое обучение, а исключительно практическое, это обстоятельство требует особого внимания к выбору используемых педагогических технологий. Практическая подготовка ориентирована, прежде всего, на результат, и мы с учетом особенностей интегрированной базовой кафедры рассматриваем технологию как процедуру педагогического процесса, что исключает элемент случайности и позволяет проектировать образовательный процесс с гарантированным результатом.

Для формирования компетенций у будущих педагогов при организации практического обучения на базовой кафедре используются педагогические технологии как дидактическое средство. Приоритет отдается тем современным образовательным технологиям, использование которых позволяет студенту быть полноправным участником



образовательного процесса и побуждает к самостоятельному решению поставленных перед ним задач. Например, активно используются технологии проектного, проблемного обучения, контекстное обучение, кейс-метод, ролевые и деловые игры.

В Российском государственном профессионально-педагогическом университете большое значение придается педагогической практике студентов как одному из важнейших условий их профессионального становления. Коллектив ИБК ППО в Кемерово исходит из того, что педагогическая практика направлена на обеспечение последовательного овладения студентами компетенциями будущей профессиональной деятельности, систематизацию каждым студентом полученных в процессе обучения знаний, умений, навыков и компетенций. Образовательный процесс ориентирован на то, чтобы в ходе практики происходило практическое осмысление студентами различных видов профессиональной деятельности, а также были созданы условия для объединения всех изучаемых дисциплин вокруг задач профессионального становления студентов.

Активный поиск повышения путей эффективности организации педагогической практики потребовал использования инновационных подходов к этой работе. В качестве такой инновации нами был применен метод проектов. Проектная деятельность развивает мотивационно-ценностное отношение к профессии педагога, вооружает студентов опытом планирования, конструирования и моделирования явлений, процессов, методов практики обучения. Студенты выполняют проекты в широком диапазоне проблемных задач (творческие, исследовательские, направленные на решение социальных проблем, информационные, коммуникационные). Повышенная степень мотивации студентов при выполнении проекта, в котором они заинтересованы, предполагает высокую степень его эффективности.

Цель внедрения в процесс проведения педагогических практик технологии проектного обучения – повышение качества подготовки будущих бакалавров и формирование у них профессионально-педагогических компетенций.

Реализация технологии проектного обучения в период практики предполагает следующие несколько этапов:

- психолого-педагогическая подготовка студентов к применению метода проектов в ходе педагогической практики;

- организация системы работы (установочное занятие, педагогическая практика, защита отчетов);
- определение диапазона проблемных задач (творческие, исследовательские, направленные на решение социальных проблем, информационные);
- проведение конференции по итогам практики, на которой будет организована защита отчетов по практике с обязательной демонстрацией разработанного продукта проекта (учебное пособие, мастер-класс, презентация и т. п.).

Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся (индивидуальную, парную, групповую). Как педагогическая технология метод проектов предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Для обучающегося проект – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала.

Рассмотрим данное нововведение на примере работы со студентами преподавателя Е. Г. Овчинниковой для направления подготовки 44.03.04. Профессиональное обучение (по отраслям) профиля подготовки «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», которые проходили практику в ГПОУ «Губернаторский техникум народных промыслов» (Кемерово).

Каждый студент получал индивидуальное практическое задание (т. е. задание на практику), которое могло быть сформулировано в виде темы проекта. Приведем примеры тем проектов как по дисциплинам психолого-педагогического цикла, так и по спецдисциплинам, которые могут звучать следующим образом: «Воспитательные функции СМИ», «Учитель и ученик ВКонтакте», «Использование народного декоративно-прикладного искусства в развитии творческих способностей личности», «Новые технологии декоративно-прикладного искусства», «Декоративно-прикладное творчество в интерьере».

Целями данной работы были создание на основе метода проектов нового подхода к организации практики; развитие профессиональных и специальных компетенций путем последовательного освоения видов профессиональной деятельности в процессе практики.

Проекты имели разную сложность. Тема проекта могла касаться какого-то одного вопроса программы и предполагать углубление знаний студентов по этому вопросу. Однако чаще всего темы проектов

требовали привлечения знаний не по одной дисциплине, а сразу из нескольких областей, а также творческого мышления и исследовательских навыков. В ходе работы над проектным заданием студенты учебной группы могли объединяться в подгруппы по несколько человек в каждой. Это делалось для того, чтобы каждый студент освоил различные виды деятельности.

Перечислим стадии работы над данным проектом:

1. Разработка проектного задания. Выбор темы проекта. Подбор различных тем проектов, предложение их студентам. Обсуждение и принятие общих решений по теме.

2. Выделение подтем и тем проекта. Выявление подтем проекта, представление их студентам. Выбор подтемы или предложение новых.

3. Формирование творческих групп. Организация работы по объединению в микрогруппы. Группировка в соответствии со своими темами.

4. Подготовка к исследовательской работе: формулирование вопросов, заданий, списка литературы. Разработка вопросов, заданий, списка литературы.

5. Определение формы выражения итогов проекта. Участие в обсуждении, консультирование. Обсуждение форм представления результатов проекта.

6. Выполнение проекта. Координация работы студентов. Осуществление проекта.

7. Оформление результатов проекта, презентация. Организация экспертизы проекта. Создание продукта проекта. Доклад.

По окончании практики разработанные проекты применялись в дальнейшей работе преподавателя как дидактический и инструкционный материал. Результаты использовались студентами при написании отчета по практике.

Отметим, что значение использования метода проектов в ходе практики заключается в том, что происходит укрепление связи обучения с жизнью, развитие индивидуальных склонностей студентов, развитие умений планировать и организовывать свой учебный труд. Таким образом, педагогическая практика является важнейшим средством профессионального становления студентов. Успеваемость по итогам прохождения педагогических практик составляет в среднем 4,5 балла. При этом 100 % студентов по итогам прохождения практик имеют положительные характеристики от руководителя базы практики.

Еще одним не менее важным условием эффективности деятельности интегрированных базовых кафедр является так называемый адресный подход или дифференцированный индивидуальный подход к взаимодействию с образовательными организациями СПО и социальными партнерами.

Адресность выражается, прежде всего, в учете интересов и проблем организации, сотрудничающей с базовой кафедрой.

При рассмотрении адресного подхода как условия эффективной деятельности на примере интегрированной базовой кафедры Кемерово, студентами которой являются в основном выпускники СПО, было отмечено, что взаимодействие приходится выстраивать с каждой образовательной организацией по-разному. Также было замечено, что осуществлять процесс подготовки педагогов профессионального образования массово с ориентацией на всю систему СПО уже недостаточно эффективно. Необходимы дополнительные методологические положения, которые бы более соответствовали современным условиям деятельности организаций СПО. Такая позиция отхода от массовости связана еще и с тем, что сегодня техникумы имеют определенную дифференциацию в зависимости от состояния и развития собственных ресурсов. Одни из них являются достаточно «продвинутыми» в своей деятельности и получаемых результатах, другие занимают средний и даже низкий уровень функционирования и развития.

В рамках реализации новой региональной модели адресный подход позволил нам рассмотреть различные возможности взаимодействия интегрированной базовой кафедры и конкретных организаций СПО Кемеровской области и уже в соответствии с собственными ресурсами предложить варианты взаимодействия в системе «техникум – ИБК». Системообразующим понятием этого взаимодействия выступает профессионализм педагога профессионального образования (педагогическая и методическая квалификация). В итоге мы пришли к необходимости использования адресного подхода взаимодействия ИБК и организаций СПО.

Адресность как принцип присутствует в педагогической диагностике, в методической работе, в информатике, в профориентационной работе и др. Адресность чаще всего формулируется как деятельность, направленная на конкретные объекты (субъекты) по оказанию им какой-либо поддержки (информационной, финансовой, социальной и т. д.). Под адресным подходом мы понимаем совокупность способов орга-

низации взаимодействия ИБК и организации СПО в соответствии с направлениями инновационной деятельности педагогического коллектива и собственных ресурсов кафедры [38].

Например, при общении с представителями конкретной образовательной организации среднего профессионального образования выясняется, что преподавателям нужны публикации в журналах, размещенных на платформе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) или в журналах, входящих в перечень ведущих рецензируемых научных журналов, включенных Высшей аттестационной комиссией (ВАК) в список изданий, рекомендуемых для публикации основных научных результатов диссертации на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, но они не знают, как правильно их подготовить и куда отправить. Специалисты ИБК предлагают варианты решения данной проблемы, например, провести обучающий семинар, или вебинар, с последующим размещением подготовленных статей в сборник, который издается на ИБК, или в любое другое издание, также преподаватели ИБК могут выступить рецензентами статей.

Еще одним условием практического обучения на интегрированной базовой кафедре является субъектный подход, который заключается в умении планировать и контролировать ход и оценивать результаты своих действий, а также в активном и заинтересованном субъектном отношении к своему образованию.

Субъектная позиция студента является интегративной личностной характеристикой, демонстрирующей его отношение к процессу обучения [50]. И именно на практических занятиях студенты могут проявить себя субъектами образовательной деятельности. Субъектный подход позволяет учить не среднюю массу, а находить индивидуальный подход к каждому студенту.

Выделенные нами в ходе эксперимента организационно-педагогические условия (сетевое взаимодействие; социальное партнерство; применение при практической подготовке студентов современных педагогических технологий; адресный подход, субъектный подход к студентам) обеспечивают эффективность деятельности интегрированной базовой кафедры по практической подготовке студентов.

Условия работают в комплексе, дополняя друг друга, позволяют варьировать формы работы и форматы взаимодействия в сфере подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников.

Реализация данных условий позволяет найти индивидуальный подход и форму работы с любой образовательной организацией области. Адресный подход дает возможность определить те точки соприкосновения, по которым интегрированная базовая кафедра может оказать максимальную помощь и поддержку, а сетевое взаимодействие и социальное партнерство позволят подключить необходимые ресурсы других организаций, дистанционное обучение поможет это сделать независимо от места нахождения образовательной организации, с которой непосредственно идет работа.

Перечислим результаты реализации данных условий:

- повышение эффективности деятельности ИБК и образовательного результата;
- выполнение набора абитуриентов;
- расширение ресурсных возможностей ИБК;
- повышение количества практико-ориентированных выпускных квалификационных работ;
- возможность использовать новые формы работы и применять современные педагогические технологии;
- повышение статуса ИБК как образовательной площадки в регионе.

Оценить результаты деятельности интегрированной базовой кафедры с учетом выделенных и теоретически обоснованных нами организационно-педагогических условий позволяет комплекс оценочных (количественных и качественных) показателей, среди которых основными являются процент трудоустройства выпускников по профилю подготовки; соотношение выпускных квалификационных работ, выполненных по требованию работодателя, степень удовлетворенности выпускников полученными компетенциями; отзывы работодателей и высокие оценки студентов по итогам прохождения производственной и преддипломной практик.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что интегрированная базовая кафедра в современных условиях является одним из рациональных организационных решений по совершенствованию практической подготовки студентов, что способствует повышению конкурентоспособности и престижа вуза, усилению практической подготовки, сокращению разрыва между образовательным процессом и профессиональной деятельностью будущих специалистов.

### **3.3. Профориентационная работа на интегрированной базовой кафедре: проблемы и перспективы**

Современные профориентационные практики вузов традиционно выстраиваются в основном как формы профагитационной массовой работы с обучающимися общеобразовательной школы. Это встречи с учебными классами, выступления перед родителями и педагогами, раздача рекламной продукции и т. д. Исключение составляют профильные классы, закрепленные за факультетами и кафедрами университетов. Ориентация на работу со школьниками – это главное и основное направление профориентации вузов.

В условиях современного непрерывного профессионального образования все более востребованным становится взаимодействие вузов в профориентационной работе с организациями среднего профессионального образования. При этом практика профориентационной работы переносится в техникумы и колледжи наряду с профориентацией в школах. Такой подход дает определенный результат и в какой-то степени устраивает университеты со сложившимися региональными традициями и определенным авторитетом в области профессиональной подготовки [19].

Что же касается таких территориально удаленных структур университетов, как филиалы, представительства и базовые кафедры, то здесь данная система профориентации является малоэффективной. Большинство выпускников организаций СПО традиционно ориентируются на расположенные в регионе университеты для обучения как по дневной, так и по заочной форме обучения. Поэтому, как показывает практика, так называемые удаленные структурные подразделения университетов других регионов значительно проигрывают региональным университетам при массовых формах профориентационной работы.

Анализ профориентационной практики для территориально удаленных структур наглядно демонстрирует, что здесь наиболее эффективными являются формы взаимовыгодного партнерства, т. е. социального партнерства, а используемые при этом методы профориентации называют активными [27]. Социальное партнерство при этом должно предусматривать адресно-целевое взаимодействие, когда формы массового взаимодействия заменяются на индивидуально-дифференцированные формы и методы работы, или же вестись с ними парал-

тельно. Переход от массовых форм профориентационной работы к адресно-целевому взаимодействию диктует смену методологии организации профориентации. При этом изменяются подходы, принципы и методы в работе [52].

Данная методология соответствует разрабатываемой в ИБК ППО (Кемерово) региональной модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов для системы СПО. Основными подходами при этом являются системный, компетентностный, ситуационный, адресный и субъектный подходы [36]. Системный подход дает возможность исследовать и раскрыть профориентационную работу с организациями СПО как целостный объект с учетом механизмов его развития, направленный на выявление многообразных связей и факторов. Система профориентационной работы ИБК с организациями СПО позволяет выявить ее компонентный состав и структуру как систему взаимосвязей между этими компонентами. В качестве компонентов системы профориентации адресно-целевого взаимодействия выступают преподаватели ИБК, инновационные проекты организаций СПО, обучающиеся и педагоги техникума. Не останавливаясь подробно на структуре профориентационной системы, отметим, что в качестве основы технологии выступает функциональный алгоритм взаимодействия педагогов ИБК и компонентов, относящихся к организации СПО.

Компетентностный подход лежит в основе предлагаемых механизмов процесса профориентации, так как это связано с реализацией федеральных образовательных стандартов и формируемых образовательных компетенций. Ситуационный подход опирается на использование конкретной ситуации и учет факторов, оказывающих решающее воздействие на развитие процесса профориентации. Адресный подход представляет собой совокупность способов организации профориентационной работы в соответствии с определенной направленностью взаимодействия ИБК и организацией СПО. Субъектный подход определяет способы организации профориентационной работы, учитывающие индивидуальные потребности и возможности обучающихся системы СПО, а также педагогов.

Алгоритм взаимодействия педагогов ИБК и организаций СПО в ходе профориентационной работы представлен на рис. 2. Данный алгоритм наглядно показывает преимущества адресно-целевого взаимодействия по сравнению с массовыми формами организаций профориентации.



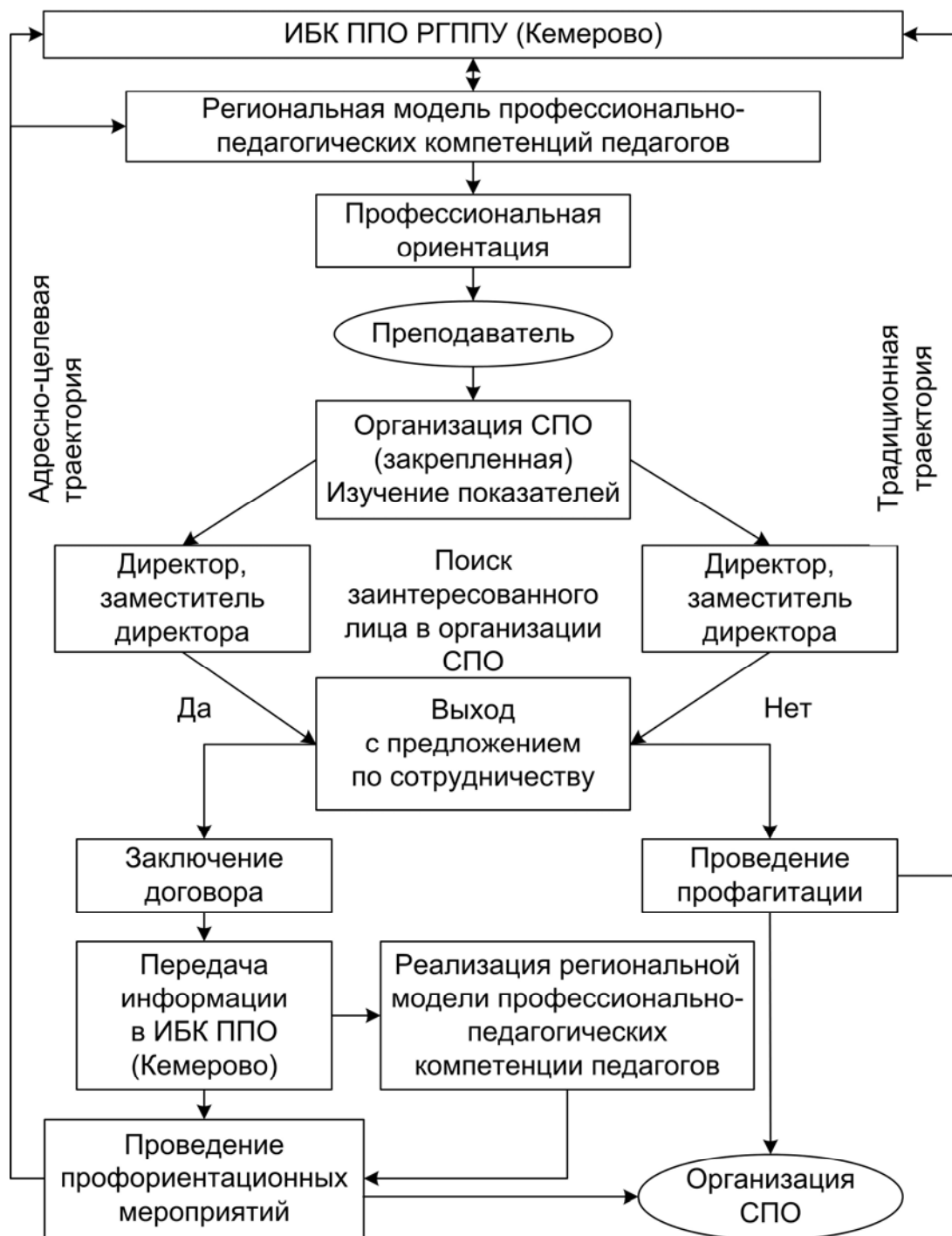


Рис. 2. Алгоритм взаимодействия педагогов ИБК и организаций СПО по профессиональной ориентации выпускников

Адресно-целевая профориентационная работа педагогов ИБК ППО в Кемерово рассматривается как система мотивирования потенциальных абитуриентов из числа студентов организаций СПО и их профессиональное самоопределение. При этом учитываются индивидуальные особенности личности, которые выявляются посредством раз-

личных форм взаимодействия преподавателей ИБК ППО в Кемерово в конкретной организации СПО. На рис. 2 представлен традиционный (массовый) способ и предпочтительная (адресно-целевая) траектория в рамках реализации региональной модели ИБК ППО в Кемерово.

Отметим, что традиционные способы – это встречи преподавателей ИБК с учебными группами, беседы с родителями и педагогами техникума, участие в мероприятиях техникума, оформление информационных стендов и т. д. Адресно-целевые способы проведения профориентационной работы представлены выше в виде направлений взаимодействия ИБК и организаций СПО. Достаточно часто используемое традиционное (массовое) профориентационное мероприятие «День открытых дверей» нам удалось трансформировать в адресно-целевое. Так, обычно при его подготовке происходит приглашение абитуриентов только с ориентацией на конкретную образовательную организацию и перечень направлений подготовки в вузе. Наша конкретизация этого мероприятия состоит в том, что приглашаются абитуриенты, с которыми преподаватели ИБК уже несколько раз взаимодействовали на массовых и адресно-целевых мероприятиях и смогли сформировать у них определенную, целевую мотивацию на конкретную специальность и поступление именно к нам. Таким образом прогнозируется поступление именно тех абитуриентов, которые готовы обучаться по заочной, заочно-дистанционной форме, с учетом специфики тех организаций, где им предстоит работать (или обучающиеся уже работают в них). Знание своего рабочего места, понимание необходимости повышения уровня образования по конкретному профилю и направлению создает дополнительный стимул поступить в РГППУ на обучение. Это также позволяет выстраивать абитуриенту будущий, предварительный виртуальный индивидуальный образовательный маршрут и проектировать результат своей профессиональной подготовки.

Исследование профессиональной ориентации за 2017–2019 гг. с внедрением региональной модели адресно-целевого взаимодействия ИБК ППО (Кемерово) и организаций СПО при подготовке педагогов и переподготовке организаций СПО показало, что уровень посещения абитуриентами профориентационного мероприятия «День открытых дверей» после взаимодействия с преподавателями ИБК ППО (Кемерово) и профориентационной работы в организациях среднего профессионального образования был повышен на 20 %. Увеличение про-

изошло не только в контингенте выпускников общеобразовательных школ, но и добавились выпускники организаций СПО, которые ранее (в 2016–2017 гг.) не принимали участие в данном мероприятии (прирост таких организаций составил 20 % от общего числа организаций Кемерово и Кемеровской области).

Другой особенностью профориентационной работы является выстраивание ее в профильных предприятиях и организациях соответствующих отраслей по реализуемым направлениям подготовки. Для этого организуются встречи с администрацией и работниками предприятий, разрабатывается совместный план профориентационной работы, имеющей адресный характер (проводятся профориентационные мероприятия, а также и индивидуально ориентированные профориентационные мероприятия (индивидуальные беседы, оказание помощи в разработке различных организационно-методических мероприятий, их методического обеспечения и сопровождения)).

Отметим, что адресно-целевое проектирование профориентационной работы на ИБК ППО (Кемерово) позволяет еще до объявления приема прогнозировать как количественно, так и качественно состав потенциальных абитуриентов, которые планируют поступать в РГППУ.

## **Глава 4. ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ НА БАЗОВОЙ КАФЕДРЕ**

### **4.1. Организационно-педагогические условия управления научно-методической деятельностью педагогов интегрированной базовой кафедры**

Интегрированная базовая кафедра является особенной инновационной учебно-научной структурой вуза. Деятельность кафедры направлена на решение задач института и университета в целом. Научно-методическая и научно-исследовательская работа как приоритетные направления кафедрой планируются самостоятельно, но в рамках общей научной темы института, к которому кафедра относится.

Целью научно-исследовательской и научно-методической работы является повышение качества учебно-методического, научно-методического обеспечения и сопровождение образовательного процесса. Научно-методическая работа представляет собой комплекс мероприятий, способствующих повышению качества профессиональной подготовки выпускников средствами методического сопровождения образовательных программ.

В научно-методической работе педагога выделяется три основных компонента, интеграция которых может обеспечить его профессиональный и интеллектуальный рост в соответствии с задачами времени:

- повышение уровня профессионально-педагогических компетенций, методологической подготовки, эрудиции и культуры;
- развитие профессионального мастерства;
- расширение общего кругозора.

В начале 1990-х гг. образовательные учреждения продолжали испытывать немалые трудности в получении новой, актуальной научной информации. В образовательных учреждениях, работающих в режиме инноваций, в эти годы научно-методическая деятельность стала занимать больший объем. Педагоги, участвуя в проведении научных исследований, в разработке и апробации новых учебных и воспитатель-

ных программ, дидактических и диагностических материалов, в этот период все чаще включались в процесс, который имел научный характер. Появлялись первые попытки теоретического определения сущности научно-методической деятельности. По мнению К. Я. Литкенс, основное отличие научно-методической деятельности от традиционной методической работы «заключается не в овладении уже существующими в науке знаниями, и не в присвоении чужого профессионального опыта преподавания, а в самостоятельном отыскании, добыче нового знания» [48].

К. Я. Литкенс выведено следующее определение: «Научно-методическая работа – это научное исследование, целью которого является получение своих собственных, то есть авторских выводов и результатов (теоретического и практического характера) в области преподавания конкретной дисциплины и в рамках избранной темы» [48]. Но оно не полностью раскрывает сущность понятия, потому что было бы неправильным сводить научно-методическую деятельность только к работе над исследованием. Научно-методическая деятельность – сфера профессиональной деятельности, в процессе которой осуществляется научное осмысление педагогом своей педагогической деятельности, обеспечивающей формирование научно-методической компетентности.

В настоящее время ученые выделяют три основные группы функций научно-методической деятельности преподавателя:

1-я функция направлена на формирование *индивидуальности педагога*, обогащение его профессиональных компетенций, развитие ценностных ориентаций, мотивации к творческой педагогической деятельности, доминирования устойчивых нравственных качеств личности педагога, современного стиля профессионально-педагогического мышления, педагогической техники, артистизма и др.;

2-я функция обращена к *педагогическому коллективу* и нацелена на его консолидацию как коллектива единомышленников, на выявление, анализ, обобщение и распространение инновационного педагогического опыта, обмен ценными методическими приемами, приобщение коллектива к учебно-методической и научно-исследовательской деятельности;

3-я функция направлена на *организацию работы* за пределами образовательной организации. Она обеспечивает выход в широкий круг взаимодействия образовательных организаций с целью внедрения но-

ваторского педагогического опыта в практику образовательных учреждений через научно-практические и научно-методические конференции, собственные публикации в научных изданиях.

Отличие научно-методической деятельности от просто методической прослеживается в целях и задачах, мотивах деятельности педагогов, в ведущих направлениях и формах методической работы (эти отличительные особенности представлены в табл. 2), а также в необходимых организационно-педагогических условиях управления этой деятельностью. Обозначенные в таблице отличия носят условный характер. Было бы ошибкой считать научно-методическую деятельность каким-то новым видом или направлением в сопоставлении с методической работой. Между ними нет и не может быть жесткой грани или противопоставления. Это звенья одной цепи в образовательном процессе, которые на разных этапах развития образования наполняются новым содержанием в связи с актуальными образовательными задачами. Но научно-методическая деятельность педагогов направлена на появление новых традиций, связанных с новыми технологиями, новыми педагогическими приемами, осуществление которых возможно лишь на научной основе. При этом старые, годами наработанные традиции не исчезают, не разрушаются, а находят свое воплощение в новых подходах к управлению педагогическим коллективом в части организации научно-методической работы.

Таблица 2

Отличительные особенности методической работы  
и научно-методической деятельности педагогов

Показатель	Элемент методической работы	Элемент научно-методической деятельности
1	2	3
Приоритетная цель	Обеспечение качества образования посредством повышения уровня методической подготовки педагогов	Улучшение качества образования посредством повышения научной компетентности педагогов, уровня их профессиональных компетенций, решения инновационных проблем образовательного процесса на основе проектно-целевого подхода

Продолжение табл. 2

1	2	3
Основные мотивы методической работы	Выполнение требований администрации по проведению методической работы	Повышение научной компетентности Проектирование и решение психолого-педагогических проблем образовательного процесса на научной основе
Ведущие направления деятельности	Методическое оснащение учебно-воспитательного процесса Изучение и внедрение в учебный процесс накопленного педагогической практикой опыта методической работы	Повышение профессиональной компетентности путем самообразования и участия в научно-методических мероприятиях Организация коллективных и индивидуальных педагогических исследований, организация и проведение мероприятий научного характера, совершенствование на научной основе программно-методического сопровождения реализации образовательных программ на основе проектно-целевого подхода Научно-методическое сопровождение инновационного развития образовательного процесса колледжа Изучение и внедрение инновационного педагогического опыта, взаимодействие с научными организациями
Преобладающие формы повышения квалификации и методической работы педагогов	Проведение репродуктивных просветительских форм занятий (лекций, семинаров) Знакомство с опытом работы коллег, использование отдельных идей в собственной деятельности	Прохождение курсов повышения квалификации Разработка научных проектов Участие в научно-практических мероприятиях Проведение исследовательской работы по решению актуальных для образовательного учреждения психолого-педагогических проблем Знакомство с результатами научных исследований, связанных с решением аналогичных проблем Изучение практики решения аналогичных проблем Участие в работе творческих исследовательских групп

1	2	3
		Разработка и внедрение в учебный процесс научно-методических рекомендаций по исследуемым проблемам
Доминирующие органы управления и структурные подразделения	Администрирование образовательного учреждения Организация методических советов и методических объединений Организация педагогических советов	Администрирование образовательной организации Организация научно-методических советов и научно-методических объединений Организация педагогических советов Участие в заседаниях предметных кафедр и экспертных групп Организация деятельности научно-исследовательских лабораторий Участие в советах по стратегии развития образовательной организации

Для полноценной реализации этих функций в начале 1990-х гг. в образовательных учреждениях России была введена должность заместителя директора по научно-методической работе. Выделим следующие направления в работе заместителя директора по учебно-методической работе в образовательном учреждении:

- *диагностико-аналитическая деятельность*, заключающаяся в изучении профессиональной культуры педагога, его умений работать с классом, группой, отдельными учащимися, его владение профессиональным языком, методикой организации и проведения учебного занятия;

- *организационно-педагогическая деятельность*, направленная на создание системы всей научно-методической работы учебного заведения (планирование системы методической работы образовательного учреждения, последовательное просвещение педагогов согласно планированию методической деятельности, организация и проведение семинаров, тренингов для педагогов с учетом их профессиональных интересов и профессиональной направленности, интересов учебного заведения);

- *коррекционно-консультативная деятельность*, заключающаяся в помощи педагогу вовремя увидеть проблемы, связанные с резуль-



тативностью своей профессиональной деятельности, признать их и попытаться скорректировать для положительного результата.

Отметим, что консультативная работа заключается, в первую очередь, не в разборе проекта учебного занятия, в ходе которого педагог получает лишь замечания, а в изучении причин затруднений и предложении конструктивных путей решения выявленных трудностей.

*Генеральная цель* в 1990-е гг. остается прежней – это повышение профессиональной квалификации и научно-методического мастерства педагогов образовательных учреждений. Со временем изменяются *задачи*, которые указывают на принципиально новый характер нашей школы. От школы функционирующей осуществляется переход к школе эволюционирующей, развивающейся, а любое развитие может происходить лишь на основе научного поиска, широкой поисковой и исследовательской работы. Описание научно-исторической деятельности педагогов профессиональных образовательных организаций представлено в табл. 3.

Таблица 3

Научно-методическая деятельность педагогов профессиональных образовательных организаций профессионального образования

Направление научно-методической работы	Задача	Содержание, форма и метод	Результат
1	2	3	4
Научно-исследовательская деятельность педагога	Совершенствование научной и профессиональной квалификации Интенсификация самообразования педагогов Повышение научно-теоретического уровня знаний и умений Исследование методических проблем в рамках учебных дисциплин	Самоанализ Проектирование программ профессионального саморазвития, научного роста Анализ и обобщение актуального опыта учебно-воспитательной работы коллег, обмен с коллегами собственным опытом Обучение на курсах повышения квалификации, в магистратуре,	Программы профессионального саморазвития, научного роста Выводы и обобщения по изучению актуального педагогического опыта Научные публикации Научные до-

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
		<p>аспирантуре, докторантуре</p> <p>Изучение научной литературы по проблемам организации учебно-воспитательного процесса</p> <p>Знакомство с достижениями в области решения учебно-воспитательных проблем в теории и на практике</p> <p>Участие в научно-практических семинарах и конференциях, в работе научно-методических объединений, экспертных комиссий и т. д.</p> <p>Участие в разработке и проведении научных исследований образовательного учреждения</p> <p>Определение педагогами проблем исследования, постановка целей и задач, определение объекта и предмета, разработка программ исследования</p>	<p>клады, выступления</p> <p>Программы исследования</p> <p>Научные отчеты по осуществлению разных его этапов или по его результатам</p>
Руководство учебно-исследовательской деятельностью студентов	<p>Формирование умений и навыков научно-исследовательской деятельности</p> <p>Отработка умений использования теор-</p>	<p>Участие в экспериментальной работе образовательного учреждения</p> <p>Определение темы экспериментальной работы, цели учас-</p>	<p>Научные отчеты о проделанной работе, доклады по результатам участия в эксперимен-</p>

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
	<p>ретических знаний на практике</p> <p>Экспериментальная проверка результатов научно-исследовательской деятельности</p>	<p>тия в эксперименте, разработка программы участия в эксперименте, реализация программы</p> <p>Проведение педагогами эксперимента в рамках своих учебных дисциплин и учебно-производственной практики</p>	<p>тальной работе</p> <p>Разработка системы показателей и критериев их оценки</p> <p>Разработка методики учета полученных результатов</p> <p>Методические рекомендации для педагогов и учащихся по использованию в образовательном процессе новых знаний</p>
<p>Учебно-методическая деятельность педагога</p>	<p>Анализ и обобщение новых знаний в области учебно-методической деятельности</p> <p>Совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков</p> <p>Совершенствование педагогического мастерства</p> <p>Повышение уровня общепедагогической и методической подготовки</p>	<p>Знакомство с современными достижениями в области методик обучения и воспитания</p> <p>Освоение содержания имеющихся методических знаний и технологий их реализации</p> <p>Внедрение в образовательный процесс новых технологий, методов, приемов, форм обучения и воспитания</p> <p>Внедрение в образовательный процесс результатов собственных научных исследований</p>	<p>Пополнение научно-методического багажа педагога</p> <p>Обновление содержания учебных занятий на основе новых методических знаний</p> <p>Обновление методического обеспечения всех видов учебных занятий в рамках преподаваемых дисциплин, производственных</p>

Окончание табл. 3

1	2	3	4
		Разработка авторских методических материалов по внедрению в образовательный процесс результатов научных исследований Самоанализ Представление своего опыта путем открытых мероприятий и коллективных обсуждений, выступлений перед коллегами и представителями родственных образовательных учреждений	практик, курсовых и итоговых аттестаций, самостоятельной работы обучающихся на основе новых методических знаний Обновление форм, методов и технологий обучения на основе результатов собственных исследований и их опытно-экспериментальной проверки Научные публикации

При рассмотрении научно-методической деятельности выделено две группы задач, которые она должна решать на сегодняшний день:

- 1) задачи учебно-методической деятельности педагога;
- 2) задачи научно-исследовательской деятельности.

В соответствии с этими задачами система научно-методической деятельности включает в себя два взаимодействующих блока: учебно-методическую и научно-исследовательскую деятельность педагога.

*1. Учебно-методическая деятельность педагога* нацелена на внедрение результатов научных исследований в образовательный процесс. Данный вид работы является для преподавателя основным, без него учебный процесс не может функционировать в полном объеме. Он включает в себя проектирование рабочих учебных программ, дидактическое сопровождение содержания учебного материала, проектирование комплекта материалов для промежуточной и итоговой ат-

тестации, проектирование содержания контрольных работ, экзаменационных билетов, фонда оценочных средств, тестовых заданий, разработку тематики реферативных, курсовых работ, выпускных квалификационных работ, разработку критериев их оценки, внедрение в образовательный процесс новых технологий, методов, приемов, форм обучения и воспитания; внедрение в образовательный процесс результатов собственных научных исследований по теме, представляющей профессиональный интерес самого педагога, проектирование авторских методических материалов по внедрению в образовательный процесс результатов научных исследований, самоанализ профессионально-педагогической деятельности, представление своего педагогического опыта широкому кругу педагогических работников, представителей других образовательных организаций, а также социальным партнерам.

2. *Научно-исследовательская деятельность педагога* связана с научным поиском и проведением актуальных научных исследований в рамках собственной научно-методической проблемы с целью приращения знаний, проверки научных гипотез, установления связей и закономерностей, проявляющихся в природе и обществе, а также научного обоснования реальных объектов. Здесь имеются в виду написание магистерской работы, диссертационного исследования или описание результатов деятельности в межаттестационный период (аналитический отчет, проект деятельности), а также подготовка научных публикаций о результатах собственного научного исследования. Научно-исследовательская деятельность педагога направлена на получение нового знания, проектирование методических разработок с целью внедрения их в образовательный процесс кафедры. Объектами научного исследования являются педагогические системы, процессы; предметом исследования могут быть отдельные, значимые элементы, способы, связи, отношения в конкретной области педагогического объекта. Научно-исследовательская деятельность педагога – важный процесс совершенствования интеллектуального и профессионального мастерства, поскольку педагог-исследователь более глубоко всматривается в сущность явлений, анализирует и строит перспективные линии их развития. Результаты исследований педагога представляют на конференциях, в отчетах на кафедре и научно-методическом совете.

В соответствии с поставленными задачами по научно-исследовательской и научно-методической работе педагогам необходимо со-

вершенствовать работу над повышением индекса научного цитирования, увеличивать количество публикаций преподавателей в журналах, размещенных на платформе РИНЦ и входящих в перечень ведущих рецензируемых научных журналов, включенных ВАК в список изданий, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертации на соискание ученой степени кандидата и доктора наук.

Руководство научно-исследовательской деятельностью студентов является неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагогов и обязательным видом учебной деятельности студентов. Научно-исследовательская деятельность студента – вид самостоятельной работы над содержанием реферативной, курсовой и выпускной квалификационной работы, выполняемых под руководством преподавателя. Это специально организованная в образовательном учреждении система мероприятий, приобщающая студентов к научной и творческой деятельности, способствующая развитию их научных интересов и инициатив.

В 2000-е гг. внимание ученых в большей степени акцентируется на усилении управленческих аспектов при организации научно-методической работы в образовательных учреждениях. Так, в некоторых работах выделяются следующие моменты управления научно-методической деятельностью:

- определение стратегических направлений научно-методической работы;
- назначение ответственных за управление процессом обучения педагогических кадров, распределение между ними обязанностей;
- разработка прогноза потребностей кадров в обучении в соответствии с основными изменениями, которые предвидятся в деятельности образовательной организации;
- планирование расходов на обучение, повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров;
- вознаграждение сотрудников, представленных к поощрению за высокие результаты в обучении педагогических кадров и в организации научно-методической работы в школе;
- содействие адаптации молодых специалистов, назначение наставников.

Научно-методическая деятельность является одной из важнейших составляющих профессиональной деятельности педагогов, ее со-

держание и формы все чаще рассматриваются в связи с профессионально значимыми и личностными качествами педагогов, и содержит следующие компоненты: мотивационный, деятельностный, когнитивный, коммуникативный, аксиологический, рефлексивный.

Мотивационный компонент включает в себя потребности и интенции педагогов к научно-методической деятельности. Существенной особенностью в научно-методической деятельности является мотивация педагогов к рефлексии, саморазвитию.

Деятельностный компонент проявляется в специальных личностно-мотивированных действиях педагогов, направленных на повышение уровня знаний, практических действий в научно-методической деятельности.

Когнитивный компонент содержит субъективную систему сведений и познавательных умений теоретической и практической деятельности, определяющих профессиональную рефлекссию личности педагога.

Коммуникативный компонент проявляется в обмене информацией, трансляции, презентации субъектами общения своих отношений, отражающихся в дидактической коммуникации.

Аксиологический компонент определяет взаимосвязь между базовыми потребностями и ценностями на основе признания ценности самого образования. Ценности выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели деятельности, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности педагога, представляющие систему ценностных ориентаций.

Рефлексивный компонент являет собой совокупность действий, способствующих повышению ценностного и оценочного отношения педагога к собственной профессиональной деятельности, к себе как уникальной личности [66].

Далее опишем модель научно-методической деятельности педагогов ИБК.

## **4.2. Модель научно-методической деятельности педагогов интегрированной базовой кафедры**

В настоящий момент большое внимания уделяется вопросам разработки организационно-педагогических условий, при которых управление научно-методической деятельностью на основе проектно-целевого подхода на интегрированной базовой кафедре будет эффектив-

ным. Это еще один аргумент в пользу того, что научно-методическая деятельность должна постоянно совершенствоваться. Без организационно-педагогических условий невозможно создание стабильности в повышении уровня знаний, умений педагогов, совершенствовании системы организации научно-методической деятельности на основе проектно-целевого подхода и последовательного перевода педагогов на более высокий для данных условий научно-методический уровень.

Перечислим достаточные и необходимые организационно-педагогические условия управления научно-методической деятельностью:

- система управления научно-методической деятельностью;
- целенаправленная мотивация педагогов ИБК к научно-методической деятельности;
- комплекс мероприятий, обеспечивающий повышение квалификации педагогов в научно-методической деятельности.

Авторская позиция Ф. Я. Найна в отношении педагогических условий представлена интегративно. Автор акцентирует внимание на содержании, формах, педагогических приемах, используемых в решении поставленных задач, а также материально-пространственной среды [55].

Научно-методическая деятельность представляет собой целостную динамически развивающуюся систему, которая может быть эффективной при определенных организационно-педагогических условиях. Под организационно-педагогическими условиями понимается совокупность мер, обеспечивающих эффективность управления научно-методической деятельностью педагогов на основе проектно-целевого подхода, а комплекс организационно-педагогических условий для эффективной деятельности педагогов ИБК включает в себя следующие элементы:

- а) система управления научно-методической деятельностью педагогов кафедры на основе проектно-целевого подхода;
- б) мотивация и стимулирование педагогов к научно-методической деятельности;
- в) комплекс мероприятий, направленных на повышение квалификации и переподготовку педагогов.

Выявленные психолого-педагогические компоненты личности педагога, осуществляющего научно-методическую деятельность, а также цели и задачи научно-методической деятельности педагогов ИБК стали основанием для разработки критериальных показателей эффектив-



ности организационно-педагогических условий управления научно-методической деятельностью педагогов на основе проектно-целевого подхода, включающего в себя знания, умения, мотивацию, педагогическую мобильность, профессиональную рефлексивность.

Содержание всех компонентов системы управления научно-методической деятельностью педагогов должно охватывать:

1) особенности конкретного педагогического коллектива (эти особенности могут быть спрогнозированы в программе инновационного развития кафедры);

2) необходимые профессионально значимые качества личности педагога, его научно-методической деятельности (раскрыть весь потенциал уникальности профессионализма педагога на научной основе способна целенаправленная научно-методическая работа).

Выявление необходимых и достаточных педагогических условий диктуется необходимостью определения критериев эффективности, механизмов и инструментария самой процедуры их выявления. Проблема критериев эффективности научно-методической деятельности и управления решается с позиций проектно-целевого, системного, деятельностного, аксиологического подходов.

Критерии эффективности научно-методической деятельности педагогов на интегрированной базовой кафедре разрабатывались в соответствии с ее основными задачами. В табл. 4 соотнесены критерии и показатели эффективности научно-методической деятельности преподавателя.

Таблица 4

Соотнесение критериев и показателей эффективности научно-методической деятельности преподавателя

Критерий эффективности	Показатель
1	2
Знания и умения в области учебно-методической деятельности	Знание состояния и перспектив развития науки и практики в области профессионального образования, постановлений, распоряжений, приказов и методических указаний вышестоящих органов, учебно-методических нормативов, регламентирующих организацию научно-методической работы

Продолжение табл. 4

1	2
	<p>Знание современных проблем и тенденций развития профессионального образования</p> <p>Умение систематизировать необходимую информацию</p> <p>Умение вычленять проблемы стратегического и тактического характера</p> <p>Умение проектировать программу управленческой деятельности, программу учебной дисциплины, профессионального модуля</p> <p>Умение планировать научно-методическую работу на кафедре</p>
<p>Знания и умения в области научно-исследовательской и учебно-исследовательской деятельности педагогов и студентов</p>	<p>Знание содержания и организация научно-исследовательской работы, целей и задач научно-исследовательской деятельности</p> <p>Знание целей и задач учебно-исследовательской деятельности студентов</p> <p>Знание алгоритма работы над научным исследованием</p> <p>Знание структуры реферативной, курсовой, выпускной квалификационной работы</p> <p>Знание основных методов педагогического исследования</p> <p>Умение планировать собственную научно-исследовательскую деятельность и деятельность студентов</p>
<p>Мотивация педагогов к научно-методической деятельности</p>	<p>Постоянное желание совершенствовать знания, умения в области научно-методической деятельности</p> <p>Посещение образовательных программ и научно-методических конференций</p> <p>Представление результатов своей работы на заседаниях кафедры и научно-методических семинарах</p> <p>Готовность к профессиональному развитию и профессиональному самосовершенствованию</p>
<p>Педагогическая мобильность</p>	<p>Способность педагога организовать деятельность с другими субъектами образовательного процесса (обучающимися, их родителями, коллегами, администрацией) в соответствии с целями и задачами кафедры, общечеловеческими ценностями; умение быстро включаться в работу</p> <p>Готовность педагога к оперативной смене сферы профессиональной деятельности, которая проявляется в активном интересе к профессиональной деятельности; адаптивность к различным видам профессиональной деятельности; настроенность на творческое отношение к выполняемой деятельности и как результат – становление самореализующейся личности</p>

1	2
Профессиональная рефлексия	Способность педагога давать себе и своим поступкам объективную оценку; понимать, как окружающие отражают личностные реакции и когнитивные представления педагога Умение корректировать образовательный процесс и прогнозировать его результаты; умение оценивать эффективность действий, прогнозировать, анализировать и корректировать дальнейшее собственное профессиональное развитие
Направленность	Постоянный интерес к педагогической профессии; положительное, эмоциональное отношение к студентам, родителям, педагогической деятельности Устойчивое стремление к овладению новыми педагогическими знаниями и умениями Умение преодолевать профессиональные затруднения в педагогической деятельности

Таким образом, научно-методическая деятельность преподавателя интегрированной базовой кафедры является неотъемлемой частью всего образовательного процесса и представляется как направление развития личности педагога. Именно проектно-целевой подход в управлении научно-методической деятельностью способствует формированию направленности личности педагога, рефлексии, обеспечивает мотивацию к научно-методической деятельности, если управление осуществляется через интеграцию проектно-программного, проектно-целевого, проектно-развивающего подходов, и означает прогнозирование и опережение разработки и реализации проектов субъектов образовательного процесса.

Отметим, что управление научно-методической деятельностью на основе проектно-целевого подхода будет успешным, если разработка и реализация вышеназванных организационно-педагогических условий будет отражать сущность научно-методической деятельности, а также если будут проявлены именно те профессионально значимые качества педагогов, которые позволят им проектировать содержание научно-методической деятельности.

### **4.3. Совершенствование научно-методической деятельности педагогов в условиях интегрированной базовой кафедры**

Для наиболее успешной деятельности педагогов интегрированной базовой кафедры была спроектирована структурно-функциональная модель управления научно-методической деятельностью педагогов на основе проектно-целевого подхода. Совершенствование научно-методической работы педагогов такого инновационного структурного подразделения, как интегрированная базовая кафедра необходимо и объясняется тем, что обучать педагогов с современным мышлением, способных успешно самореализоваться в жизни, могут только педагоги, обладающие высоким уровнем профессионализма и стремлением к непрерывному образованию. При этом в понятие «профессионализм» входят не только дидактические, методические, психолого-педагогические компетенции, но и личностный потенциал педагога, составляющими которого являются система профессиональных ценностей, убеждения, намерения. В процессе организации деятельности педагог становится активным субъектом и процесса совершенствования, что требует комплексного подхода к многогранной научно-методической работе. Повышение квалификации, стажировки помогают педагогу избавиться от устаревших взглядов, делают его более восприимчивым к внешним изменениям, и это в конечном итоге повышает его конкурентоспособность. Также научно-методическая работа стимулирует профессиональное развитие педагога, способствует его самореализации, решению профессиональных и личных проблем, позволяет получить удовлетворение от работы.

Управление научно-методической деятельностью педагогов на основе проектно-целевого подхода обеспечивает организацию проектирования в соответствии с заданной целью, позволяет скоординировать действия администрации и педагогического коллектива образовательной организации, более эффективно решать стратегические и тактические задачи. Управление научно-методической деятельностью на основе проектно-целевого подхода направлено на формирование научно-методической компетентности, а также профессиональной рефлексии, педагогической мобильности, направленности, самооценки.

Еще одним элементом в организационно-процессуальном этапе модели являются средства обучения. На данном этапе проявляется и формируется внутренний мир педагога, содержание, методы и методики обучения, оснащение учебных кабинетов и их информационно-

предметной среды учебно-материальной базой учебными, а также техническими средствами обучения. Под средствами обучения в нашем исследовании понимается систематика, предложенная С. Г. Шаповаленко [103]. Они подразделяются на следующие группы: описания, изображения и таблицы, натуральные объекты, технические средства.

Описания – это научно-популярная и учебная литература; рабочие программы учебных дисциплин, включающие в себя краткие тематические описания материалов лекций, семинарских и практических занятий, а также вопросы для самоконтроля. Изображения и таблицы – это инструменты мониторинга (анкеты, карты наблюдения учебных занятий, рецензии на выпускные квалификационные работы, отзывы научных руководителей), иллюстративные материалы, экранно-звуковые средства (видеозаписи) и т. п. Натуральные объекты специального изучения представляют собой тексты докладов, конспекты занятий и т. д. И, наконец, технические средства, используемые в образовательном процессе – это проекторы, ноутбуки, компьютеры, экраны и т. д.

*Оценочно-результативный* компонент модели представлен следующими тремя, отражающими условия блоками:

- мотивационно-ценностный;
- когнитивно-деятельностный;
- профессионально-рефлексивный.

Содержание *мотивационно-ценностного блока* связано с такой категорией, как интенция (лат. *intentio* – намерение, стремление, направленность психической активности человека на какой-либо объект). В нашем случае она направлена на активизацию деятельности педагогов, поддержание положительного отношения к педагогической профессии, научно-методической работе, на достижение успеха в деятельности и осознанного выбора действий, а также на раскрытие возможностей самореализации и саморазвития. Данный блок реализуется путем использования таких методов и приемов, как наблюдение, беседа, убеждение, решение педагогических ситуаций, обращение к личному опыту, опыту коллег. Рассматриваемый блок связан с пропедевтической, организаторской и практико-ориентированной функциями.

В содержание *когнитивно-деятельностного блока* включены следующие необходимые знания: о структуре педагогической деятельности, о видах научно-методической деятельности в вузе, знания о цели и задачах, о формах научно-методической деятельности, педагогическом

мониторинге, инновационных формах организации учебной деятельности студентов, проектировании педагогического процесса, руководстве учебно-исследовательской деятельностью студентов, разработке учебно-методического сопровождения образовательного процесса.

Данный блок в нашей модели считается основным, поскольку без знаний невозможно ни одно целенаправленное действие. Реализация когнитивно-деятельностного блока осуществляется с помощью таких форм обучения (научно-методические семинары, рефлексивные дискуссии, интерактивные технологии, кейс-стади, индивидуальные и групповые консультации, самостоятельная работа педагогов, вебинары с ведущими преподавателями головного вуза), которые оказывают влияние на педагогическое сознание преподавателей, профессиональную рефлексивность, поддерживают и изменяют их взгляды, отношение (представления, понятия), обеспечивают оперативный обмен информацией.

Исходя из цели и содержания когнитивно-деятельностного блока, можем определить его функции, под которыми понимается внешнее, реальное проявление свойств изучаемого объекта. На наш взгляд, данный блок выполняет познавательную, развивающую и аналитическую функции. При этом ведущими являются познавательная и аналитическая функции, суть которых заключается в повышении уровня знаний, умений педагогов в научно-методической деятельности, а также в осмыслении и осознании педагогами своего профессионального потенциала. Основными средствами когнитивно-деятельностного блока являются методы, обеспечивающие деятельность педагогов и стимулирующие их позитивные мотивы (экспертиза студенческих выпускных квалификационных работ, обсуждение авторефератов, обсуждение собственных научных публикаций и публикаций педагогов колледжа, экспертиза методических указаний к выполнению контрольных работ, методических указаний к самостоятельной работе студентов, программ учебных дисциплин, профессиональных модулей и т. д.). В когнитивно-деятельностном блоке используются инновационные формы организации процесса взаимодействия, обеспечивающие повышение уровня методических компетенций педагогов в научно-методической работе. Все представленные в модели блоки являются равнозначными, поэтому реализуются одновременно. В процессе повышения уровня знаний, умений, профессионально значимых качеств педагогов осуществляется педагогический мониторинг.

*Профессионально-рефлексивный блок* находится в тесной взаимосвязи с когнитивно-деятельностным и мотивационно-ценностным.

Он направлен на практическое применение знаний при выборе педагогических решений, деятельностное проявление своих профессиональных взглядов, рефлексии и профессиональной позиции в новых социально-педагогических ситуациях и предполагает наличие у педагогов следующих умений:

- уметь адекватно оценивать реальную педагогическую ситуацию;
- самостоятельно анализировать свою деятельность, деятельность коллег и адекватно ситуации принимать решения;
- уметь внедрять новые научно-методические знания в образовательный процесс.

Целью данного блока является отработка практических умений педагогов.

*Оценочно-результативный компонент модели.* В энциклопедическом словаре оценка трактуется как отношение к социальным явлениям человеческой деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия определенным нормам и принципам морали. В нашем исследовании будем оперировать термином «оценка», понимая под ним процесс сравнения усвоения, знаний и умений в научно-методической работе, необходимых для качественного проектирования образовательного процесса, организации учебной деятельности студентов и реализации ФГОС СПО. Весьма разнообразной является общая терминология, определяющая сущность оценивания: проверка знаний, умений; контроль знаний; педагогическая диагностика; диагностика обученности; контроль усвоения учебного материала и др.

В работе нас интересует мера усвоения, т. е. свойство, позволяющее судить об усвоении по некоему результату. Некоторые авторы предлагают операциональное определение уровней усвоения. Они полагают, что усвоение знаний есть всегда, когда есть обучение, однако уровень усвоения может быть разным. Принимая эту точку зрения, под усвоением мы будем понимать *способность педагогов выполнять целенаправленные действия, необходимые для повышения уровня знаний, умений в научно-методической деятельности.* Таким образом, структурно-функциональная модель управления научно-методической деятельностью педагогов на основе проектно-целевого подхода спроектирована с учетом структурных компонентов (СК): целевого, методологического, содержательного, организационно-процессуального и оценочно-результативного (рис. 3).



Рис. 3. Структурно-функциональная модель управления научно-методической деятельностью педагогов



В качестве ожидаемого результата, который указывает на эффективность реализации модели, выступает переход педагогов на более высокий уровень сформированности знаний и умений в области проектирования профессионально значимых качеств, обеспечивающих качество научно-методической деятельности.

Представленная модель может успешно функционировать только при соблюдении соответствующих условий. Отметим, что необходимые условия эффективного функционирования какой-либо модели – это условия, без которых эта модель не может работать в полной мере, а достаточные условия – это условия, которых достаточно для нормальной работы модели. Под организационно-педагогическими условиями в нашем исследовании понимается совокупность необходимых и достаточных мер, которые создают наиболее благоприятную обстановку для эффективной реализации модели управления научно-методической деятельностью педагогов на основе проектно-целевого подхода. В соответствии с данным определением выделен комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих реализацию модели. Перечислим эти условия более подробно.

1. *Система управления научно-методической деятельностью на основе проектно-целевого подхода в образовательных организациях СПО* рассматривается нами как планомерное, прогнозируемое, обеспеченное управление, направленное на создание организационно-педагогических условий для инновационной деятельности, повышения профессиональной компетентности педагогов и их профессионального мастерства.

2. *Целенаправленная мотивация педагогов к научно-методической работе.* Соответствующая работа по мотивации педагогов должна осуществляться последовательно на основе взаимодействия администрации и педагога. Большое значение здесь отводится изучению профессиональных потребностей и проблем педагогов, способов повышения профессионализма, самореализации и саморазвития.

3. *Необходимость использования в образовательной организации комплекса мероприятий, обеспечивающих повышение квалификации педагогов кафедры в научно-методической деятельности, профессионально-личностных качеств.* Выделение данного условия определяется возможностью активизировать деятельность педагогов в научно-методичес-

кой деятельности посредством комплекса мероприятий, специально разработанных для повышения уровня знаний и умений.

В процессе проведения разработанных мероприятий совершенствуются рефлексивные умения и профессионализм педагогов. В педагогическом коллективе создается определенная творческая атмосфера, хороший психологический климат, изменяются личностные установки педагогов, возникает позитивное восприятие себя и других коллег. Мероприятия программы повышения квалификации включают в себя научно-методические семинары, интерактивные формы взаимодействия, выполнение практических заданий, самостоятельную работу, деловые и имитационные игры, конференции, тренинги.

Реализация третьего условия позволит поддержать положительный психологический микроклимат в педагогическом коллективе, что будет способствовать устранению таких негативных причин, как неуверенность, неопределенность, при этом будет происходить приобщение педагогов к работе в команде, где каждый педагог сможет самореализоваться и проявить свой профессиональный творческий потенциал. Также комплекс мероприятий предусматривает различные формы взаимодействия между собой, что выведет педагогов на новый, более высокий уровень, который позволит им чувствовать себя уверенно при выполнении научно-методических задач.

Для эффективной реализации модели управления научно-методической деятельностью педагогов на основе проектно-целевого подхода необходим специальный комплекс организационно-педагогических условий. На этом основании определен и охарактеризован такой комплекс для реализации разработанной модели. Этот комплекс необходим для того чтобы научить преподавателей использовать проектные методы обучения в образовательном процессе, а в управлении научно-методической деятельностью применять проектно-целевой подход.

Повышение квалификации и стажировка педагогов на интегрированной базовой кафедре рассматривается нами как обеспечение освоения и повышения профессионального мастерства, освоение уровня научных знаний и умений, новых профессиональных компетенций, выбор индивидуального вектора в совершенствовании научно-методической деятельности педагогов. Системообразующей идеей и основной функцией повышения квалификации в современных образовательных усло-

виях является профессионально-педагогическая деятельность. Повышение квалификации включает в себя следующие задачи:

- изучение и анализ нормативных документов, регламентирующих деятельность образовательных организаций в части научно-методической деятельности;
- развитие управленческих умений и навыков;
- внедрение в образовательный процесс инновационных технологий обучения и воспитания.

Опережающее развитие непрерывного профессионального образования (в том числе региональных систем) направлено на реализацию спектра программ повышения квалификации и переподготовки по актуальным направлениям развития экономики и социальной сферы страны. Одним из показателей этого направления является широкий охват субъектов образовательного процесса программами непрерывного образования (открытое образование, создание Интернет-ресурсов для педагогических работников, повышение квалификации и переподготовки на протяжении всей жизни). Повышение квалификации проходят все педагоги образовательных организаций не реже одного раза в три года. Педагоги самостоятельно выбирают те образовательные программы, которые отвечают их профессиональным потребностям и мотивации. Методики реализации структурно-функциональной модели управления научно-методической деятельностью, обеспечивающей повышение квалификации педагогов на базовой кафедре (а именно, знаний, умений, профессионально значимых качеств) осуществлялась нами в три следующих этапа:

- пропедевтический;
- деятельностный;
- итогово-коррекционный.

На *пропедевтическом этапе* определялись цели, задачи, методы сбора информации, критерии оценки научно-методической деятельности педагогов, формы работы с коллективом, инструментарий педагогического мониторинга, осуществлялся первичный срез по заявленным критериям.

На *деятельностном этапе* реализовывалось содержание структурно-функциональной модели управления научно-методической деятельностью педагогов на основе проектно-целевого подхода, педагоги активно принимали участие в программе повышения квалификации,

осуществлялся мониторинг знаний, умений и профессионально значимых качеств педагогов.

На *итогово-коррекционном этапе* методики основной целью стали анализ и коррекция компонентов структурно-функциональной модели, анализировались полученные данные мониторинга с последующим прогнозом, осуществлялось закрепление полученных знаний, умений педагогов в научно-методической деятельности, корректировались показатели знаний, умений, содержание программы повышения квалификации, организационные формы, задачи научно-методической деятельности, инструментарий мониторинга и т. д.

В процессе работы в образовательный процесс были внедрены инновационные технологии, программа повышения квалификации, также был значительно расширен круг общения педагогов. Здесь следует отметить, что программа повышения квалификации, обеспечивающая повышение уровня знаний, умений, профессионально значимых качеств педагогов, в научно-методической работе направлена на решение следующих задач:

- мотивация слушателей программы на активное взаимодействие с коллегами по направлениям научно-методической деятельности педагогов образовательных организаций, повышение уровня знаний, умений, профессионально-личностных качеств;
- создание условий для разработки и внедрения в образовательный процесс собственных научно-методических разработок (проектов).

Одной из целей организационного направления является обеспечение педагогов актуальной научной информацией в сфере педагогической науки и практики, методики и технологии разработки проектов учебных занятий, преподавания учебных дисциплин, поддержания профессиональной активности педагогов. В результате организационного этапа специалистами были разработаны содержательные аспекты семинаров, консультаций, учебных занятий с педагогами по научно-методической работе. На рис. 4 подробно представлены виды научно-методической работы.

В рамках реализации программы повышения квалификации на интегрированной базовой кафедре педагогами разработан индивидуальный план научно-методической деятельности, в котором каждый педагог фиксирует основные ее виды и результаты. Информационно-мотивационное направление в повышении квалификации обеспечивает

реализацию такого организационно-педагогического условия, как целенаправленная мотивация и стимулирование педагогов к научно-методической деятельности.

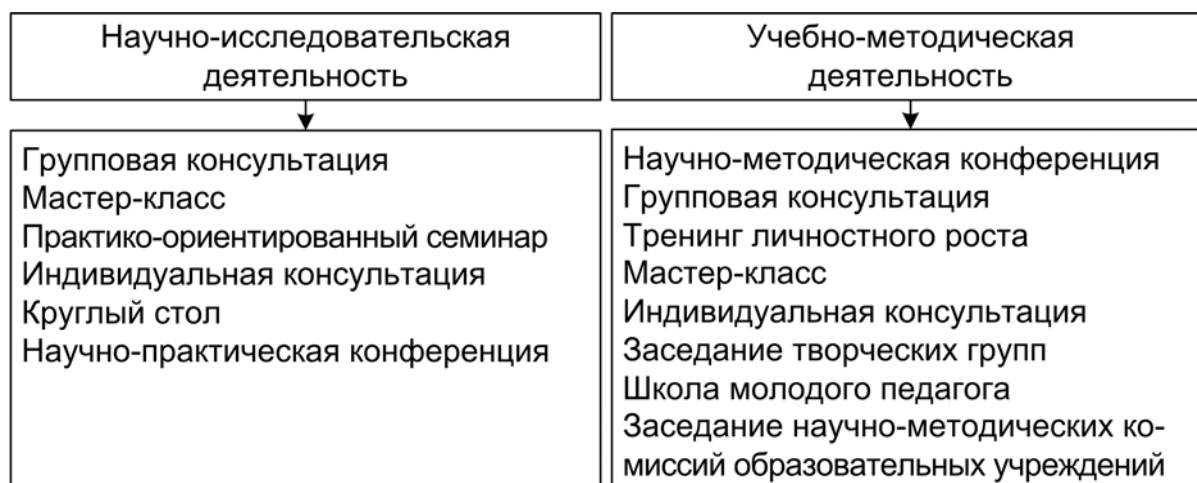


Рис. 4. Организационные формы научно-методической деятельности

При реализации программы повышения квалификации на ИБК были созданы следующие условия:

- комфортная среда с конструктивными отношениями, обеспечивающими готовность педагогов к совместной деятельности, к вовлечению в творческую атмосферу своих коллег, что стимулирует индивидуальную и коллективную рефлексию, самостоятельное нахождение новых форм деятельности;
- условия для преодоления временной творческой неудачи и для формирования уверенности в получении положительного результата;
- ситуация деятельности педагога на трансфертном и творческом уровне, что направлено на повышение самооценки и мотивации (помимо общепринятых групповых занятий, педагоги внедряют в образовательный процесс интерактивные и диалоговые формы работы, активно используют технологии кейс-стади).

Программа повышения квалификации пропагандирует и этические нормы поведения педагогов, например:

- умение выслушать говорящего, быть внимательным, не быть категоричным;
- умение не оценивать на повышенном эмоциональном фоне и т. д.

В дополнение к выше обозначенной деятельности психологи и педагоги включали в групповые занятия элементы тренинга, где применялись приемы ауторелаксации, упражнения на снижение уровня тре-

возможности. Были подготовлены и проведены интерактивные занятия и семинары по следующим темам: «Как стать успешным в профессиональной деятельности», «Использование электронных ресурсов в образовательном процессе», «Искусство управления в деятельности педагога», «Профессиональные конфликты: как их преодолеть?», «Научно-методическая деятельность: профессиональная успешность, условия достижения результатов» и др.

Каждому педагогу была предоставлена возможность получения индивидуальной консультации по проектированию:

- собственных аналитических материалов, публикаций;
- содержания и структуры реальных выпускных квалификационных работ студентов.

Следует отметить, что при осуществлении информационно-мотивационного направления научно-методической деятельности происходит стимулирование у педагогов процессов саморазвития и рефлексии через включение механизмов самореализации в научно-методической деятельности. Подобное стимулирование реализуется за счет выше перечисленных мероприятий с последующим включением в работу научно обоснованных приемов и методов.

Особое место в работе с педагогами занимали мероприятия, помогающие реализовать третье педагогическое условие. Организация этих мероприятий велась по двум направлениям:

1. Систематическая индивидуальная работа с молодыми специалистами по программе «Школа молодого педагога».
2. Групповые занятия, совместные мероприятия с педагогами других образовательных организаций.

При индивидуальной работе с педагогами использовались консультации, беседы, обсуждение открытых занятий коллег.

По факту выявленных во время работы проблем для педагогов проводятся практико-ориентированные семинары с учетом информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) по следующим темам: «Методология педагогического проектирования», «Как правильно оформить научную публикацию», «Профессиональное выгорание: способы преодоления кризиса», «Современные образовательные технологии в образовательном процессе», «Научно-методическая деятельность педагога как условие качественного образования студентов», «Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе».

Отметим, что накопление знаний в области научно-исследовательской и учебно-методической деятельности, современные формы организации взаимодействия с педагогами, организация научно-методической деятельности на кафедрах, психологические приемы, используемые в процессе принятия решений, создавали устойчивую мотивацию у педагогов к научно-методической деятельности.

Опишем более подробно *деятельностный этап*, продолжительность которого составляет один учебный год. Основной целью данного этапа является отработка и внедрение полученных знаний в практическую деятельность с обязательной рефлексией.

*Задачи этапа:*

- овладение знаниями и умениями в области проектирования научно-исследовательской и учебно-методической деятельности, рефлексивной деятельности;
- умение применять полученные знания в различных видах научно-методической деятельности, умение внедрять знания в образовательный процесс;
- умение адекватно оценивать создавшуюся педагогическую ситуацию; самостоятельно принимать решения; активно участвовать в коммуникативной деятельности.

Данный этап модели научно-методической деятельности педагогов ИБК реализуется за счет изучения научной, психологической, педагогической литературы, анализа выпускных квалификационных работ студентов, курсовых работ, отчетов по индивидуальным планам педагогов, разработанных проектов участников программы повышения квалификации, анализа педагогических ситуаций, что обеспечивает поддержку мотивации педагогов, педагогической мобильности и профессиональной рефлексии. На данном этапе при внедрении всех мероприятий в образовательных организациях реализовывались *все три педагогические условия одновременно*.

Все направления работы с педагогами интегрируют в спроектированные мероприятия, представляющие собой логичное сочетание учебной и исследовательской деятельности. Разработанный комплекс мероприятий призван поддерживать у педагогов мотивацию к научно-методической деятельности за счет совершенствования их знаний и умений, профессиональной рефлексии, педагогической мобильности и направлен на успешную самореализацию. В отличие от первого

этапа, не являющегося для нас значимым, и где для мотивации педагогов использовались формы коллективной работы, на втором этапе дополнительно для решения поставленных задач были внедрены практико-ориентированные семинары, кейс-стади, деловые игры, круглые столы, индивидуальные консультации. Практико-ориентированный семинар является самой распространенной формой системы повышения квалификации. Однако существуют различные технологии его проведения. Практико-ориентированный семинар прежде всего организован для выполнения практического задания после изучения и анализа теоретического вопроса. Во время его проведения педагоги не только участвуют в обсуждении проблемы, но и выполняют задание, которое обсуждают здесь и сейчас на учебном занятии. На занятии педагоги анализируют собственные профессиональные проблемы и достижения.

Практико-ориентированный семинар, как правило, состоит из двух следующих блоков:

- информационный;
- практический.

Во время информационной части семинара преподаватель знакомит обучающихся с целями и задачами деятельности, предлагает к обсуждению актуальные проблемы. Практическая часть предполагает решение профессиональных проблем и обсуждение собственных затруднений. Семинар, как правило, организован в микрогруппах, что значительно повышает мотивацию педагогов и их активность.

Таким образом, у обучающихся происходит совершенствование таких профессиональных качеств, как профессиональная рефлексия, педагогическая мобильность, профессиональная направленность.

*Итогово-коррекционный этап* имеет продолжительность более одного учебного года. Основной целью данного этапа являются закрепление полученных знаний, умений педагогами на этапе профессиональной самореализации в научно-методической деятельности, коррекция компонентов модели, содержания модулей программы повышения квалификации.

*Задачи этапа:*

- совершенствование знаний, умений педагогов при активном включении их в разработку содержания модулей программы, корректирование компонентов модели эффективности научно-методической деятельности педагогов;



- применение знаний в ситуации предъявления профессиональных достижений при выборе решений, проявление личной профессиональной позиции в нестандартных педагогических ситуациях;
- умение выбирать способ предъявления результатов научно-методической деятельности, совершать осознанный выбор действий, способ самореализации в новой педагогической ситуации.

На данном этапе создавались и реализовывались все педагогические условия. Представленный комплекс мероприятий осуществлялся за счет активного включения педагогов в научно-исследовательскую и учебно-методическую деятельность. Это потребовало от руководства внедрения дополнительных мероприятий, которые поддерживали бы у педагогов мотивацию и активную творческую позицию при решении педагогических задач.

В. А. Слостенин показывает, что применение метода ситуативных задач предполагает поддержание и развитие следующих качеств: убеждение в необходимости объективной оценки субъектов; понимание необходимости сохранения самообладания в конфликтных ситуациях; установка на беспристрастное отношение к происходящим событиям; установка на адекватную реакцию при конфликтных ситуациях; умение реально оценивать моральные последствия принимаемых решений; умение противостоять негативному воздействию [83, с. 198]. Решение ситуативных педагогических задач в наших исследованиях осуществлялось групповым и индивидуально-групповым методом, при этом обучающимися приобретались важные коммуникативные и рефлексивные навыки. Отметим, что при решении таких задач педагоги были вынуждены проявлять не только внутреннюю готовность и желание найти выход из сложившейся ситуации, но и высокий уровень профессиональной компетентности, а также соблюдать педагогический такт. Во время использования метода ситуативных задач занимающиеся знакомились с материалом, анализировали и сопоставляли различные точки зрения, пытались найти выход из сложившейся сложной, а порой тупиковой, педагогической ситуации.

Здесь нельзя не сказать о том, что применение данного метода определяется стремлением поддержать у педагогов активную профессиональную позицию, стимулируя у них интерес к самостоятельному поиску решения задач. Таким образом, мотивация педагогов к участию в организации предложенных мероприятий подталкивает их к поддержанию активности в творческом самовыражении.

Мероприятия научно-методического характера относятся к творческой деятельности. Отсутствие регламентированных, жестких стандартов позволяет педагогу самоопределиться с ведущим видом деятельности, сделать ее интересной, увлекательной и продуктивной. В связи с этим предложенные мероприятия, с одной стороны, влияют на занимающихся, а с другой – выступают результатом творчества субъектов. Также к научно-методическим мероприятиям были отнесены мероприятия по обмену педагогическим опытом, организованные педагогами совместно с коллегами из других образовательных организаций.

Таким образом, разработанные организационно-педагогические условия и мероприятия будут способствовать повышению уровня знаний, умений, профессиональной рефлексии, педагогической мобильности, что несомненно повлияет на направленность педагогов, повысит роль управления на основе проектно-целевого подхода. Организация научно-методических мероприятий преобразует педагогическую деятельность в целостную систему, поскольку она активизирует реализацию педагогических потребностей.

Проектно-целевой подход к управлению научно-методической деятельностью педагогов профессиональных образовательных организаций – это совокупность концептуальных идей, обеспечивающих использование метода проектирования в образовательно-воспитательном процессе в соответствии с заданной целью, позволяющих скоординировать действия администрации и педагогического коллектива профессиональной образовательной организации и эффективно решать стратегические задачи по управлению научно-методической деятельностью педагогов.

## **Глава 5. ОРГАНИЗАЦИЯ СТАЖИРОВОК КАК ФОРМЫ АДРЕСНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ БАЗОВОЙ КАФЕДРЫ**

### **5.1. Стажировка как решение проблемы восполнения профессиональных компетенций**

Одной из важнейших задач, поставленных в национальном проекте «Образование», является необходимость к 2024 г. вовлечь в различные формы наставничества и сопровождения не менее 70 % обучающихся (федеральный проект «Молодые профессионалы»). Также в этом проекте уделено внимание созданию и развитию модели подготовки кадров через систему наставничества, что способствует повышению эффективности профессионального образования. При этом весомым ресурсом профессионального образования, обеспечивающим профессиональный рост мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин системы СПО, являются профессиональные сообщества, практика создания и функционирования которых требует государственной и общественной поддержки, а также современного подхода, учитывающего произошедшие в последние десятилетия изменения профессионального портрета настоящего педагога системы СПО, для становления педагога будущего.

Субъектами федерального проекта «Учитель будущего» являются все участники образовательных отношений, в связи с чем ключевой идеей проекта становится создание в образовательной среде так называемых точек роста для профессионального и карьерного лифта педагогов, занятых в системе среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования (ДПО). На территории субъектов Российской Федерации представляется результативной такая система повышения квалификации педагогических работников, в структуре которой функционируют как традиционные институты, осуществляющие больше научно-исследовательскую и методическую деятельность, создающие методическую базу для проведения стажировок, так и их структурные подразделения, в частности базовые кафедры. Данные структуры оказывают помощь в построении ин-

дивидуальных образовательных маршрутов, организуют обучение по эксклюзивным модулям программ повышения квалификации и модулям, которые реализуются в форме стажировок, задействуют ресурс профессиональных сообществ педагогов и руководителей образовательных организаций для «горизонтального обучения», а также организуют другую образовательную активность.

Термин «стажировка» имеет несколько толкований, которые используются в системе образования. В нашем понимании стажировка – форма реализации дополнительной профессиональной программы, осуществляемая в целях изучения передового опыта, в том числе зарубежного, а также закрепления теоретических знаний, полученных при освоении программ, и приобретения практических навыков и умений для их эффективного использования при исполнении своих должностных обязанностей.

В первую очередь стажировка как форма повышения квалификации в профессиональном образовании должна быть востребована при работе с так называемыми молодыми специалистами (педагогами до 35 лет, имеющими относительно небольшой стаж работы по специальности). Эта категория педагогов в силу возраста имеет хорошие давно полученные теоретические знания. При этом они в меньшей степени знакомы со спецификой и технологией выполнения тех или иных профессиональных обязанностей.

Прохождение стажировки может быть выбрано добровольно, а срок ее проведения должен определяться в соответствии с запросами работодателей, потребностями педагогов и мастеров производственного обучения, имеющимся профессиональным опытом, стоящими перед педагогом и мастером производственного обучения задачами, возникающими в связи с необходимостью повышения квалификации. Повсеместное использование информационно-коммуникационных технологий как обучающимися, так и преподавателями позволяет постепенно внедрять систему дистанционного обучения в организацию стажировок и наставничества.

Стажировки могут быть предложены в качестве самостоятельной формы повышения квалификации (онлайн-стажировки) или как часть комплексной программы, рассчитанной на «зрелых» профессионалов (это касается и наставничества как неотъемлемого компонента организации стажировок). Необходимо отметить и то, что появляются новые

направления обучения работников педагогической среды: онлайн-, офлайн- и электронный наставники – преподаватели, в совершенстве владеющие информационно-коммуникативными технологиями [88].

В условиях базовой кафедры предполагается и развитие наставничества как универсальной технологии передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве. Возможно один из вариантов этой технологии – разработка и реализация программы наставничества – комплекса мероприятий и формирующих их действий, направленных на организацию взаимоотношений наставника и наставляемого в конкретных формах для получения ожидаемых результатов, в условиях базовой кафедры. Программа наставничества предполагает разработку условий, ресурсов и процессов, необходимых для реализации программ наставничества в условиях базовой кафедры.

Следует отметить, что развитие системы наставничества и организации стажировок тормозится следующими проблемами:

- отсутствие пополнения образовательных организаций системы СПО руководителями и преподавателями, мастерами производственного обучения, обладающими опытом профессиональной деятельности на предприятиях, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей;
- недостаточная результативность управления учреждениями СПО в части организации системы стажировок;
- разрушение традиционных связей образовательных организаций с предприятиями;
- устаревание материальной базы образовательных организаций, затрудненный подбор баз для производственной практики студентов;
- невозможность обеспечить в полном объеме подготовку кадров нужной квалификации;
- отсутствие заключенных партнерских договоров с предприятиями в части реализации программ стажировок, повышения квалификации и переподготовки;
- отсутствие экспертизы программ стажировок и технических заданий;
- отсутствие локальных актов, обеспечивающих нормативное закрепление стажировок.

Исследователи И. А. Семина и Е. Н. Шавринова рассматривают наставничество не только как помощь молодому специалисту, но и как многоуровневую систему, где любой педагог (независимо от возраста) может являться наставником [79].

В современных условиях информальное повышение квалификации востребовано наравне с формальным и неформальным, и стажировки, расширяющие возможности профессиональной интеркоммуникации, в этом случае являют собой ценный ресурс.

Таким образом, мы трактуем *стажировку как форму ДПО, целями которой являются расширение спектра профессиональных и формирование новых компетенций мастера производственного обучения, преподавателя специальных дисциплин (профессионального цикла), реализуемую на предприятиях, в организациях и других хозяйствующих субъектах, деятельность которых соответствует направленности реализуемой образовательной программы СПО.*

С учетом приказов Министерства науки и высшего образования № 885/390 от 05.08.2020 г. «О практической подготовке обучающихся» [60] и № 882/391 от 05.08.2020 г. «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ» [62] в условиях базовой кафедры процесс стажировки представляется вполне реальным и необходимым. Стажировка позволит восполнить профессиональные дефициты, предполагающие отсутствие или недостаточное развитие профессиональных компетенций педагогических работников, вызывающее типичные затруднения в реализации определенных направлений педагогической деятельности.

Отметим, что опыт проведения стажировок достаточно полно освещается учеными, исследователями, работодателями. Так, К. А. Смирновой проанализирован опыт внедрения программ стажировок в российской нефтяной компании [85], группой ученых под руководством А. Д. Федюнина представлен процесс получения реального опыта работы как одного из наиболее важных этапов в начинающейся карьере студента [97]. Стажировка – это знакомство с профессиональными навыками и обязанностями прямо на рабочем месте, приобретение новых знаний и умений, возможность попробовать себя в той или иной области. Стажировки принято разделять на две группы: рабочие стажировки и обучающие. Первые направлены на получение трудового места, вторые – на получение практических навыков. В исследовании мы рассматриваем именно обучающие стажировки, поскольку они яв-

ляются наиболее актуальными для системы профессионального образования. При этом новый формат стажировок (онлайн-стажировки) становится все более популярным.

## **5.2. Процессный подход к организации и проведению стажировок**

Важный аспект инновационного развития среднего профессионального образования, выступающего как практико-ориентированное обучение, – его интеграция с производственной сферой. Это является фактором адекватности результатов системы СПО нуждам производства, соответствия подготовки кадров запросам различных отраслей экономики и конкретных работодателей, а также гарантом обеспечения студентов работой на предприятиях.

Постоянно изменяющиеся требования работодателей, вызванные появлением новых производственных технологий, требуют изменения содержания образовательных программ и технологий обучения в средних профессиональных организациях. В связи с этим образовательным организациям СПО совместно с работодателями необходимо разрабатывать и корректировать набор требуемых профессиональных компетенций по подготовке будущих специалистов, вводить новые дисциплины и программы подготовки обучающихся. Все вышеперечисленные моменты оказывают влияние на систему практической подготовки обучающихся и выпускников, а внедрение современных образовательных и информационных технологий позволяет готовить конкурентоспособных и востребованных специалистов на рынке труда (например, педагогических работников профессиональной образовательной организации (ПРОО)).

Стажировка может носить индивидуальный или групповой характер и предусматривать следующие виды деятельности:

- самостоятельная работа с учебными изданиями;
- совершенствование профессиональных и организаторских навыков;
- изучение организации и технологии производства, работ;
- непосредственное участие в планировании работы организации;
- работа с технической, нормативной и другой документацией;
- выполнение функциональных обязанностей должностных лиц (в качестве временно исполняющего обязанности или дублера);
- участие в совещаниях, деловых встречах.

Содержание стажировки определяется образовательной организацией с учетом предложений организаций, направляющих педагогов и мастеров производственного обучения на стажировку. Стажировка носит практико-ориентированный характер и в дальнейшем результат стажировки может стать основой для актуализации рабочей программы дисциплины (модуля), разработки эксклюзивного модуля или практики, дополнительной профессиональной программы (ДПП), методического сопровождения к ним, разработки методик проведения учебных занятий и т. д.

Перечислим задачи по организации и проведению стажировок в условиях базовой кафедры:

1) определение необходимости создания системы организации и проведения стажировок для мастеров производственного обучения и преподавателей СПО в условиях базовой кафедры;

2) выяснение роли РГППУ как центра методической подготовки мастеров производственного обучения и преподавателей СПО;

3) определение необходимости инструментария для СПО в методическом, психолого-педагогическом и профессиональном направлениях;

4) предложение работодателям, на базе которых располагаются кафедры, инструментов от диагностики до пакета материалов на стажировку;

5) организация для работодателей процесса повышения методической, цифровой, психолого-педагогической грамотности мастеров на предприятиях;

6) определение мастеров на предприятии, готовых быть наставниками.

*Цели данного подхода* – исследование оценки (самооценки) уровня компетенции и (или) квалификации педагогических работников среднего профессионального образования и создание организационно-педагогических условий по реализации программ дополнительного профессионального образования, в том числе в форме стажировок.

*Задачи:*

1. Выявление профессиональных компетенций педагогических работников, отсутствие которых вызывает типичные затруднения в реализации определенных направлений педагогической деятельности.

2. Создание базы стажировочных площадок по направлениям профессионально-педагогического образования.



3. Определение тематики программ адресного повышения квалификации (стажировок) педагогов профессиональной школы.

На первом этапе данный подход предполагает работы по согласованию РГППУ в качестве организатора процесса проведения стажировок и социальных партнеров (Министерство просвещения Российской Федерации, Свердловский областной союз промышленников и предпринимателей, Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, другие ведомства Свердловской области) в рамках модели «Взаимодействие РГППУ с органами власти, работодателями, общественными организациями, профессиональными образовательными организациями» организации и проведения стажировок педагогических работников СПО в организациях (предприятиях) Свердловской области.

Российский государственный профессионально-педагогический университет как организатор обучения выполняет следующие задачи:

- организация процесса диагностики наличия или отсутствия профессионального дефицита у педагогических работников системы профессионального образования с помощью разработанного инструментария;
- предложение согласованных с работодателями программ для прохождения стажировки, предоставление на выбор места стажировочных площадок;
- реализация программ дополнительного профессионального образования как на базе РГППУ, так и в его структурных подразделениях;
- осуществление нормативного и методического сопровождения стажировок.

На втором этапе профессиональная образовательная организация (колледж) проводит мониторинг для педагогических работников с целью выявления наличия или отсутствия профессионального дефицита у педагогических работников системы профессионального образования. Далее она формулирует техническое задание для освоения дополнительных профессиональных программ, стажировки, согласовывает их с предприятиями (организациями) и направляет педагогического работника организатору обучения (РГППУ), либо сам педагогический работник в представленной РГППУ базе выбирает программу и стажировочную площадку.

На третьем этапе педагогический работник на базе РГППУ или другой образовательной организации, входящей в перечень стажиро-

вочных площадок, изучает теоретическую часть стажировки либо проходит стажировку у лучших педагогов, методистов, психологов с получением документа установленного образца.

На четвертом этапе педагогический работник (в зависимости от программы) проходит стажировку у лучших работников (наставников) на базовых предприятиях, кафедрах. Завершается процесс стажировки выдачей документа о дополнительном профессиональном образовании (переподготовке либо повышении квалификации).

База стажировочных площадок – это информационно-аналитическая система, где будет собрана необходимая информация о возможностях прохождения стажировок с наименованиями организаций (предприятий), а также информация о лучших наставниках. Отметим, что в этой базе будет предоставляться и возможность выбора программы, базы стажировки и наставника.

Здесь возникают вопросы: что собой представляют база стажировочных площадок и банк наставников? Каковы критерии их выделения? На наш взгляд, отбор стажировочных площадок должен проводиться ежегодно. Каждая стажировочная площадка должна соответствовать требованиям образовательного и профессионального стандартов. Статус стажировочной площадки должен подтверждаться сертификатом, выдаваемым организатором обучения. При этом в одной образовательной организации или предприятии может быть несколько стажировочных площадок. Отметим, что общее количество стажировочных площадок и их расположение определяются с учетом следующих требований:

- перечень компетенций для реализации программ повышения квалификации согласно проведенному образовательной организацией мониторингу;
- территориальная доступность стажировочных площадок.

Далее необходимо указать, что к участию в отборе стажировочных площадок допускаются образовательные организации, имеющие лицензию на осуществление образовательной деятельности по дополнительному профессиональному образованию и соответствующие следующим критериям:

- наличие организационно-педагогических условий для реализации программ ДПО;
- опыт участия образовательной организации в мероприятиях по стандартам WorldSkills по соответствующей компетенции.

Далее отметим, что стажировочные площадки на предприятиях открываются при наличии трехстороннего договора между образовательной организацией (колледж), предприятием и организатором обучения (РГППУ) и при условии наличия современного оборудования для осуществления производственных процессов.

Организаторы обучения, в частности РГППУ, имеющие в своем составе базовые кафедры, выполняют организационную, методическую, контрольно-аналитическую функции.

*Организационная функция* включает в себя следующие составляющие:

- формирование и согласование с колледжами перечня компетенций для реализации программ ДПО;
- формирование критериев отбора и организация отбора стажировочных площадок для реализации программ повышения квалификации в соответствии с утвержденным перечнем компетенций и квот;
- обеспечение реализации программ повышения квалификации на базе отобранных стажировочных площадок в соответствии с установленными квотами;
- организация набора слушателей на программы повышения квалификации с участием всех субъектов Российской Федерации;
- организация итоговой аттестации слушателей программ ДПО;
- осуществление сопровождения реализации программ повышения квалификации с помощью электронного ресурса [www.rsvpu.ru](http://www.rsvpu.ru).

*Методическая функция* содержит следующие составляющие:

- разработка и согласование с Министерством просвещения Российской Федерации, с колледжами, с предприятиями типового макета программ ДПО;
- разработка и (или) актуализация программы ДПО, организация экспертизы и утверждение программ;
- разработка учебно-методических материалов к модулям программ ДПО с учетом опыта работы;
- разработка материалов входного тестирования по компетенциям для оценки слушателей программ ДПО;
- разработка комплектов оценочной документации и вариантов заданий для проведения итоговой аттестации по ДПО;
- разработка порядка и процедуры итоговой аттестации программ дополнительного профессионального образования;

- обеспечение методического сопровождения реализации программ ДПО.

*Контрольно-аналитическая функция* включает в себя следующие элементы:

- организация документационного сопровождения реализации программ ДПО;

- контроль хода реализации программ ДПО на стажировочных площадках.

В заключение данной темы отметим, что сама стажировочная площадка выполняет в основном организационную и информационную функции. При этом организационная функция заключается в реализации практического блока программы ДПО (стажировки), утвержденной РГППУ, в проведении итоговой аттестации слушателей в форме демонстрационного экзамена, в предоставлении организатору обучения необходимых отчетных документов и материалов о реализации программы ДПО (стажировки). Информационная функция же включает в себя освещение деятельности стажировочной площадки в региональных средствах массовой информации, в информировании предприятий региона о возможности участия в качестве экспертов в демонстрационном экзамене при реализации программ ДПО (стажировки).

### **5.3. Методика и диагностический инструментарий для определения уровня сформированности профессиональных компетенций педагогических работников среднего профессионального образования**

Актуальность и необходимость постоянного исследования уровня профессионально-педагогической компетентности педагогов образовательных организаций системы профессионального образования во многом обусловлены происходящими в стране изменениями социально-экономических и педагогических условий, развитием цифровой экономики, активно воздействующими на систему образования. Разработка профессиональных стандартов – это наиболее адекватный отклик на быстрые перемены в различных отраслях экономики, когда появляются новые технологии, оборудование и в связи с этим требуются специальные программы для освоения трудовых функций в условиях современного предприятия, отвечающего требованиям высокотехнологичных отраслей. Освоение таких программ в форме стажировки преподавателями

специальных дисциплин и мастерами производственного обучения представляет собой наиболее результативный путь.

Развитие системы образования, вынужденной реагировать на вызовы времени, возможно только при условии высокой компетентности профессионально-педагогических работников (педагогов и мастеров профессионального обучения). Самые замечательные идеи и начинания в системе профессионального образования могут быть проиграны из-за отсутствия соответствующего уровня профессионально-педагогической компетентности и профессионализма педагогов и мастеров профессионального обучения.

Профессиональная компетентность (квалификация) предполагает, прежде всего, дифференциацию уровня сложности и качества решения профессионально-педагогических (функциональных) задач иерархического характера, стоящих перед педагогом, мастером профессионального обучения. При этом необходимо отметить, что соответствие работника занимаемой должности означает, что он способен решать основные задачи (например, профессионально-педагогические) по своей должности на высоком уровне.

Важнейшими средствами оценки и развития компетентности профессионально-педагогических кадров являются процедуры *сертификации* и *аттестации*, которые проводятся в целях подтверждения соответствия профессионально-педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессионально-педагогической деятельности или установления соответствия уровня их квалификации требованиям, предъявляемым профессиональным стандартом преподавателя.

Основными задачами оценки уровня компетентности (квалификации профессионально-педагогических кадров) являются:

- стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня их компетенции (квалификации), методологической культуры, личностного профессионального роста, использования ими современных профессионально-педагогических технологий;
- повышение эффективности и качества профессионально-педагогического труда;
- выявление перспектив использования их потенциальных возможностей;
- учет требований федеральных государственных образовательных стандартов к кадровым условиям реализации основных и допол-

нительных профессиональных образовательных программ при формировании кадрового состава образовательных организаций;

- необходимость в определении тематик программ адресного повышения квалификации педагогов профессиональной школы.

Оценка уровня компетентности (квалификации) требует наличия достаточно ясных критериев и показателей различных уровней квалификации. Стимулированию целенаправленного адресного повышения квалификации профессионально-педагогических работников и профессионального развития способствуют анализ и самоанализ профессионально-педагогической деятельности, позволяющие ответить на следующие вопросы: за счет чего достигнуты (или не достигнуты) запланированные результаты профессионально-педагогической деятельности? Какие задачи и как решались для достижения данных результатов? Какие компетенции педагога профессиональной школы требуют дальнейшего совершенствования?

Проведение оценки (самооценки) профессионально-педагогической деятельности предполагает прежде всего анализ качества решения различных функциональных задач педагогом и мастером производственного обучения. А поскольку успешность решения соответствующих функциональных задач определяется профессионально-педагогической компетентностью (состоящей из определенных компетенций), то выделенные базовые компетенции педагога профессиональной школы являются важнейшим элементом оценки (самооценки).

Предлагаемая методика содержит комплект следующих материалов, позволяющих провести оценку (самооценку) на предмет выявления уровня соответствующих компетенций и формирования программ адресной переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических работников:

- описание исходных позиций для оценки (самооценки) уровня компетенции, квалификации педагога профессиональной школы (базовых принципов, компетенций, положенных в основу уровня квалификации педагога профессиональной школы);

- диагностические материалы для выявления уровня компетенций профессионально-педагогических работников для установления соответствия занимаемой должности;

- диагностические материалы для определения уровня компетенций педагогов и мастеров для установления соответствия требова-

ниям, предъявляемым квалификационным справочником и профессиональным стандартом.

Выявление уровня профессионально-педагогической компетентности преподавателей и мастеров производственного обучения позволит определить основные проблемы, существующие в различных видах профессионально-педагогической деятельности, и сформировать адресные программы повышения квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения в условиях базовых предприятий.

На рис. 5 представлена модель определения уровня сформированности компетенций у мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин. Каждый из трех уровней, показанных на рис. 5, предполагает наличие соответствующих компетенций.

*Базовый уровень* определяет сформированность универсальной, мотивационной, личностной компетенций, включающих в себя способность и готовность к саморазвитию, уровень развития социального интеллекта, самооценку деятельности и поведения, способность к самопроектированию своей профессиональной траектории, готовность к постоянному преобразованию преподаваемых курсов на основе современного знания.

*Психолого-педагогический уровень* определяет функциональные задачи: организацию учебной деятельности по освоению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения, СПО и (или) ДПО; педагогический контроль и оценку освоения образовательной программы профессионального обучения; СПО и (или) ДПО в процессе промежуточной и итоговой аттестации, владение методическими умениями; освоение новых педагогических технологий; разработку программно-методического обеспечения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения, СПО и (или) ДПО.

*Профессиональный уровень* определяет содержание профессиональной деятельности и включает в себя наличие таких компетенций, как организация учебно-производственной деятельности обучающихся по освоению программ профессионального обучения и (или) программ подготовки квалифицированных рабочих и служащих с учетом современных требований экономики; знание современных производственных технологий; знание содержания учебной дисциплины, предмета труда, содержания производственного процесса; знание нормативных документов в области образования, ФГОС СПО; использование инструментов ИКТ в образовательном процессе.

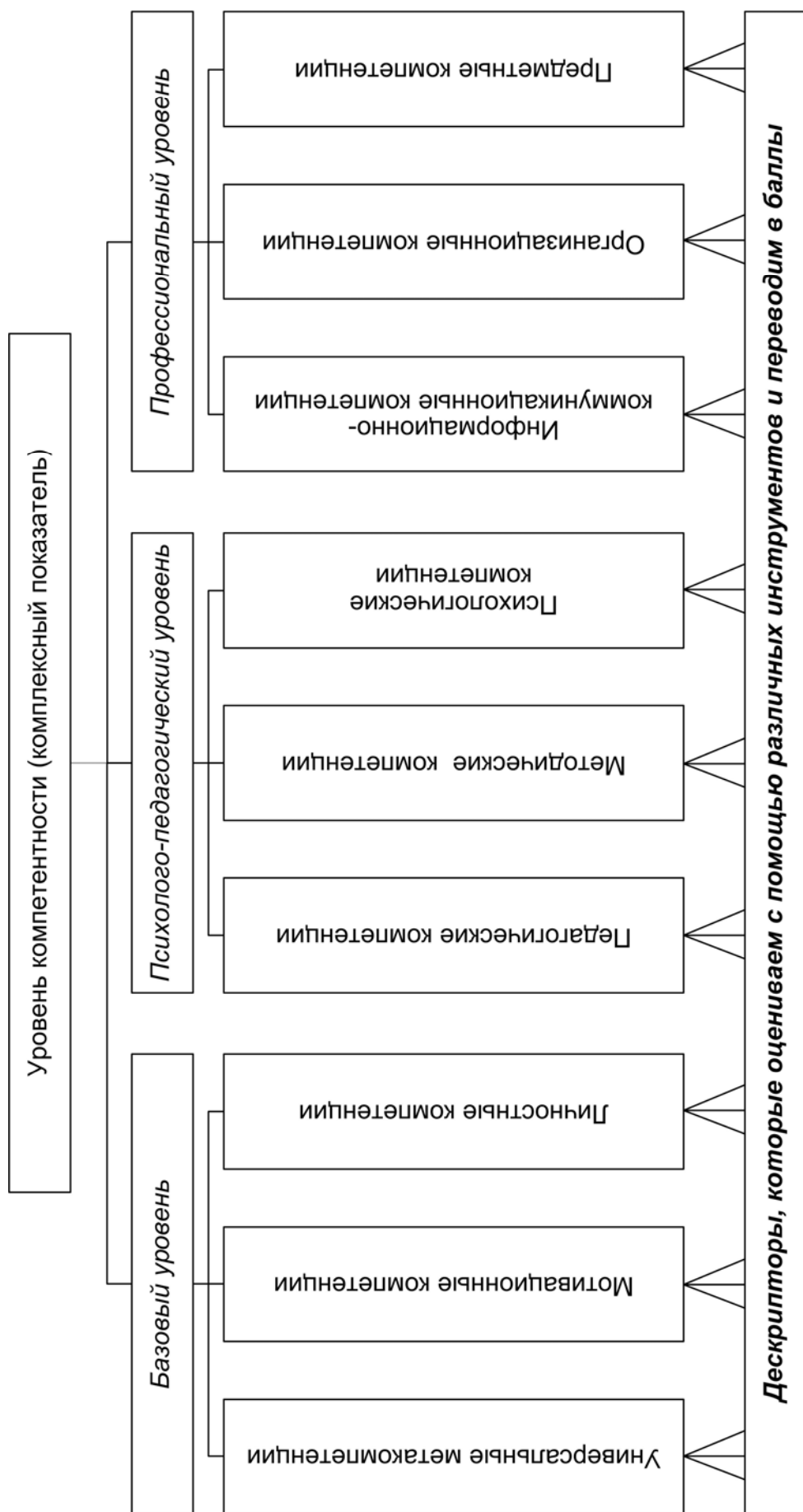


Рис. 5. Модель определения уровня сформированности компетенций



Данная модель (см. рис. 5) позволяет произвести оценку уровня сформированности тех или иных компетенций у педагогов и мастеров производственного обучения.

В заключение отметим, что в данной главе разработаны и обоснованы традиционные и инновационные подходы практической подготовки будущих педагогов на интегрированной базовой кафедре. Рассмотрены принципы построения и реализации практической подготовки, определены ее основные направления реализации. Проведенная работа позволила выстроить педагогическую модель практической подготовки будущих педагогов на базовой кафедре. Методологическим основанием данной модели является интеграция, совокупность подходов, позволяющих выявить и использовать закономерности процесса формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности как общую стратегию образовательного процесса на базовой кафедре.

## Заключение

В монографии представлен опыт работы базовых кафедр Российского государственного профессионально-педагогического университета, в частности, опыт интегрированной базовой кафедры профессионально-педагогического образования (Кемерово). Приведены теоретико-методологические основания практической подготовки бакалавров на интегрированной базовой кафедре, представлена педагогическая модель практической подготовки педагогов и особенности образовательного процесса на базовой кафедре. Процесс практической подготовки бакалавров рассмотрен также в контексте формирования готовности педагога профессионального обучения к научно-методической деятельности. Особое внимание в работе уделяется практической подготовке в условиях базовой кафедры в форме стажировки. Описаны модели организации стажировок с учетом сетевого взаимодействия отраслевых предприятий и образовательных организаций профессионального образования.

Практика использования базовых кафедр достаточно распространена в профессиональном образовании, однако с учетом изменений, происходящих в социально-экономической и общественно-политической сферах нашего государства, вопросов, непосредственно связанных с организацией образовательного процесса на базовой кафедре и требующих решений, еще достаточно много. В связи с этим в монографии рассмотрены не только особенности функционирования базовых кафедр как удаленных территориальных компонентов инфраструктуры вуза, но и затронуты методологические подходы, принципы и методы преобразования педагогической действительности. Также подчеркивается значимость практической подготовки будущих педагогов профессионального образования на базовой кафедре с использованием специфических форм, методов и технологий обучения, а также переподготовки педагогов профессионального образования.

Монография имеет теоретическую и практическую значимость, поскольку в ней представлен опыт организации практической подготовки в условиях базовой кафедры, организации методической работы, организации стажировок при взаимодействии профессиональной образовательной организации и базового предприятия, который можно использовать для формирования профессиональных компетенций, позволяющих выпускникам быстро адаптироваться к профессиональной деятельности.

## Библиографический список

1. *Акимова, О. Б.* Развитие интеграционных процессов в условиях среднего профессионального образования / О. Б. Акимова, О. А. Павлова. Текст: непосредственный // Человек и образование. 2015. Вып. 1. С. 168–173.
2. *Аксенов, А. П.* Нематериальные активы: структура, оценка, управление / А. П. Аксенов. Москва: Финансы и статистика, 2014. 192 с. Текст: непосредственный.
3. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 томах / Б. Г. Ананьев. Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.; Т. 2. 288 с. Текст: непосредственный.
4. *Ананьев, Б. Г.* Русская научная психология и ее роль в мировой психологической науке / Б. Г. Ананьев. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1945. Вып. 3. С. 47–56.
5. *Андреев, В. И.* Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 Педагогика / В. И. Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2006. 607 с. Текст: непосредственный.
6. *Антонова, Л. Н.* Образование в пространстве времени и современности / Л. Н. Антонова. Текст: непосредственный // Мир психологии. 2005. Вып. 21. С. 178–184.
7. *Апухтина, А. Г.* Компетенции: недостатки в определениях / А. Г. Апухтина, И. Ю. Кузнецова. Текст: непосредственный // Профессиональное образование. Столица. 2016. Вып. 1. С. 33–36.
8. *Архангельский, С. И.* Теоретические основы научной организации педагогических исследований / С. И. Архангельский. Москва: Знание, 1976. 27 с. Текст: непосредственный.
9. *Афанасьев, В. Г.* Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. Москва: Политиздат, 1981. 432 с. Текст: непосредственный.
10. *Бабанский, Ю. К.* Реформа школы: задачи, содержание, научно-теоретическое значение / Ю. К. Бабанский. Москва: Знание, 1984. 48 с. Текст: непосредственный.
11. *Базовая кафедра предприятия в структуре высшего учебного заведения* / В. А. Бородавкин, Д. К. Щеглов, М. Н. Охочинский, А. А. Ру-

сина. Текст: электронный // Инновации. 2015. Вып. 9 (203). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazovaya-kafedra-predpriyatiya-v-strukture-vysshego-uchebnogo-zavedeniya>.

12. *Баскакова, М. А.* Толковый юридический словарь: право и бизнес: русско-английский, англо-русский / М. А. Баскакова. Москва: Финансы и статистика, 2009. 704 с. Текст: непосредственный.

13. *Безрукова, В. С.* Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: монография / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. 152 с. Текст: непосредственный.

14. *Безусова, Т. А.* Методы профориентационной работы высшего учебного заведения. Текст: непосредственный // Педагогические науки, 2016. Вып. 54–2. С. 17–23.

15. *Белкин, А. С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. 188 с. Текст: непосредственный.

16. *Блауберг, И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский. Москва: Наука, 1973. 270 с. Текст: непосредственный.

17. *Вишнякова, С. М.* Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. Москва: Изд-во Науч.-метод. центра сред. проф. образования, 1999. 538 с. Текст: непосредственный.

18. *Выготский, Л. С.* Проблемы развития психики: в 6 томах / Л. С. Выготский. Москва: Педагогика, 1983. Т. 3: 368 с. Текст: непосредственный.

19. *Гафурова, Н. В.* Сетевая форма реализации образовательной программы с работодателем / Н. В. Гафурова, Н. А. Козель. Текст: электронный // Фундаментальные исследования. 2014. Вып. 12, ч. 6. С. 1275–1278. URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/issue/view?id=609e>.

20. *Гореншина, С. Н.* Моделирование процесса подготовки будущих педагогов к этнокультурному образованию школьников / С. Н. Гореншина, М. А. Якунчев. Текст: непосредственный // Российский научный мир. 2013. Вып. 2. С. 125–131.

21. *Гражданский кодекс Российской Федерации от 18.12.2006 г. № 230-ФЗ.* URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=219109&fld=134&dst=100028,0&rnd=0.9826274349122645#0>. Текст: электронный.

22. Данилюк, А. Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании / А. Я. Данилюк. Текст: непосредственный // Педагогика. 1998. Вып. 2. С. 8–12.

23. Двенадцать решений для нового образования. Москва, 2018. URL: [https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad\\_obrazovanie\\_Web.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf). Текст: электронный.

24. Дорожкин, Е. М. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер. Текст: непосредственный // Образование и наука. 2014. Вып. 9. С. 4–20.

25. Дочкин, С. А. Непрерывное образование взрослых через сетевые модели взаимодействия / С. А. Дочкин. Текст: непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. Вып. 1 (21). С. 46–50.

26. Еременко, Л. Е. Особенности организации практического обучения в колледже / Л. Е. Еременко. Текст: электронный // Инновационные педагогические технологии: материалы Международной научной конференции, Казань, октябрь, 2014 г. Казань: Бук, 2014. 267–269 с. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6306/>.

27. Жуков, А. Г. Возможности ресурсов сетевого взаимодействия интегрированной базовой кафедры и социальных партнеров / А. Г. Жуков. Текст: непосредственный // Актуальные вопросы профессионально-педагогического образования: сборник научно-методических работ / под ред. Г. Н. Жукова, Г. Д. Бухаровой, Г. Ф. Приваловой. Уфа: Аэтерна, 2016. № 2. С. 16–20.

28. Жуков, А. Г. Профориентационная работа базовой кафедры вуза в условиях адресно-целевого взаимодействия с организациями СПО / А. Г. Жуков. Текст: непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. Вып. 2 (30). С. 161–166.

29. Жуков, А. Г. Ресурсы сетевого взаимодействия интегрированной базовой кафедры и социальных партнеров / А. Г. Жуков. Текст: непосредственный // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Проблема опережающей подготовки кадров для российской экономики (региональный аспект): материалы Международной научно-практической конференции, Кемерово, 17 марта 2016 г.: в 2 частях / Кузбас. рег. ин-т развития проф. образования. Кемерово, 2016. Ч. 1. С. 22–24.

30. Жуков, Г. Н. Базовые кафедры профессионально-педагогического вуза: ситуационный подход / Г. Н. Жуков, В. Т. Сопегина. Текст: непосредственный // Профессиональное образование. Столица. 2015. Вып. 7. С. 20–22.

31. Жуков, Г. Н. Компетентностная модель преподавателя среднего профессионального образования / Г. Н. Жуков. Текст: непосредственный // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Проблема опережающей подготовки кадров для российской экономики (региональный аспект): материалы Международной научно-практической конференции, Кемерово, 17 марта 2016 г.: в 2 частях / Кузбас. регион. ин-т развития проф. образования. Кемерово, 2016. Ч. 2. С. 149–151.

32. Жуков, Г. Н. Общая и профессиональная педагогика: учебник / Г. Н. Жуков, П. Г. Матросов. Москва: Альфа-М: ИНФРА-М, 2013. 448 с. Текст: непосредственный.

33. Жуков, Г. Н. Профессионально-педагогическое образование в регионе: опыт и перспективы / Г. Н. Жуков. Текст: непосредственный // Актуальные вопросы профессионально-педагогического образования. 2017. Вып. 3. С. 25–36.

34. Жуков, Г. Н. Профессиональный стандарт педагога и профессиональное самоопределение будущих специалистов в системе СПО / Г. Н. Жуков. Текст: непосредственный // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Актуальные направления развития системы профессиональной ориентации учащейся молодежи: материалы Международной научно-практической конференции, Кемерово, 15–16 марта 2017 г.: в 2 частях / Кузбас. регион. ин-т развития проф. образования. Кемерово, 2017. Ч. 2. С. 121–123.

35. Жуков, Г. Н. Разработка и апробация региональной модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в процессе взаимодействия ИБК и организаций СПО Кемеровской области / Г. Н. Жуков, И. Ю. Кузнецова, А. Г. Жуков. Текст: непосредственный // Актуальные вопросы профессионально-педагогического образования / под ред. Г. Н. Жукова, И. Ю. Кузнецовой, В. Т. Сопегиной. Уфа: Аэтерна, 2018. № 4. С. 7–16.

36. Жуков, Г. Н. Функционально-компетентностная модель переподготовки педагога СПО / Г. Н. Жуков. Текст: непосредственный // Инновации в профессионально-педагогическом образовании: материа-

лы 22-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 18–20 апреля 2017 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. С. 73–76.

37. *Зеер, Э. Ф.* Компетентностный подход в образовании / Э. Ф. Зеер. Текст: непосредственный // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2005. Вып. 3 (33). С. 31–34.

38. *Ибрагимов, Г. И.* Формы организации обучения: теория, история, практика: монография / Г. И. Ибрагимов. Казань: Матбугат йорты, 1998. 324 с. Текст: непосредственный.

39. *Камышанова, Е. А.* Развитие методической культуры педагога / Е. А. Камышанова. Текст: непосредственный // Повышение квалификации педагогических кадров: материалы межрегиональной научно-практической конференции / Ин-т развития образования. Ярославль, 2000. С. 61–64.

40. *Карташова, Л. В.* Управление человеческими ресурсами: учебное пособие / Л. В. Карташова. Москва: ИНФРА-М, 2013. 235 с. Текст: непосредственный.

41. *Кикоть, В. Я.* Юридическая педагогика: учебник для студентов вузов / В. Я. Кикоть, А. М. Столяренко. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 895 с. Текст: непосредственный.

42. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, Ю. А. Коджаспиров. Москва: Академия, 2000. 175 с. Текст: непосредственный.

43. *Коротяев, Б. И.* Педагогика как совокупность педагогических теорий: учебное пособие / Б. И. Коротяев. Москва: Просвещение, 1986. 207 с. Текст: непосредственный.

44. *Крецан, З. В.* Практическая подготовка студентов как фактор повышения качества университетского образования / З. В. Крецан, Н. Э. Касаткина. Текст: непосредственный // Ползуновский вестник. 2005. Вып. 3. С. 93–95.

45. *Кузнецова, И. Ю.* Развитие субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации: монография / И. Ю. Кузнецова; под науч. ред. Л. Н. Вавиловой; Кузбас. регион. ин-т развития проф. образования. Кемерово, 2014. 136 с. Текст: непосредственный.

46. *Кузнецова, И. Ю.* Субъектная позиция взрослого обучающегося в образовательной деятельности / И. Ю. Кузнецова. Текст: непо-

средственный // Новая наука: проблемы и перспективы. Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2016. С. 56–58.

47. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 томах / А. Н. Леонтьев. Москва: Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с. Текст: непосредственный.

48. *Литкенс, К. Я.* Организация научно-методической работы учителей гимназии № 1541 западного округа г. Москвы / К. Я. Литкенс. URL: [http://pages.marsu.ru/iac/educat/nauka/\\_private/metod2.html](http://pages.marsu.ru/iac/educat/nauka/_private/metod2.html). Текст: электронный.

49. *Макашина, Т. Ю.* Базовая кафедра как средство формирования конкурентоспособности будущего педагога / Т. Ю. Макашина. Текст: непосредственный // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы 3-й Международной научно-практической конференции. Воронеж: Изд-во Воронеж. экон.-правового ин-та, 2015. С. 74–77.

50. *Малинина, Ю. В.* Правовое обеспечение сетевого взаимодействия образовательных организаций / Ю. В. Малинина. Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. 2015. Вып. 3. С. 184–189.

51. *Мальцева, С. В.* В создании базовых кафедр заинтересованы и вузы и бизнес / С. В. Мальцева. URL: <http://applied-research.ru/ru/article/view?id=9027e>. Текст: электронный.

52. *Масленникова В. Ш.* Основные принципы проектно-развивающего подхода к реализации воспитательного процесса в учреждениях профессионального образования (для работников системы профессионального образования): информационно-методические материалы / В. Ш. Масленникова. Казань: Данис, 2013. 83 с. Текст: непосредственный.

53. *Меркель, Е. В.* Базовая кафедра и школьный научный центр – новые формы формирования гражданско-правовой культуры обучающихся и студентов / Е. В. Меркель. Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. 2014. Вып. 5 (48). С. 26–28.

54. *Метаева, В. А.* Развитие профессиональной рефлексии в постдипломном образовании: методология, теория, практика / В. А. Метаева. Москва: Наука, 2006. 310 с. Текст: непосредственный.

55. *Найн, А. Я.* Познавательная рефлексия как средство организации проблемных ситуаций в учебном процессе / А. Я. Найн. Текст:



непосредственный // Профессиональная педагогика: категория, понятия, дефиниции: сборник научных трудов / отв. ред. Г. Д. Бухарова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. Вып. 4. С. 237–245.

56. *Новиков, А. М.* Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. Москва: Синтег, 2007. 668 с. Текст: непосредственный.

57. *О Концепции* Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.12.2014 г. № 2765-р. Текст: непосредственный // Собрание законодательства Российской Федерации. 2015. Вып. 2. С. 54.

58. *О направлении* методических рекомендаций (вместе с «Методическими рекомендациями по актуализации и апробации модели подготовки педагогических кадров для системы СПО»): письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.12.2016 г. № 06–1719. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/letters/06\\_1719.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/letters/06_1719.pdf). Текст: электронный.

59. *О направлении* разъяснений: письмо Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 28.09.2020 г. № 05/20124-О. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74239620/>. Текст: электронный.

60. *О практической* подготовке обучающихся (вместе с «Положением о практической подготовке обучающихся»): приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 885, Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 г. № 390. URL: <https://docs.cntd.ru/document/565697405>. Текст: электронный.

61. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174). Текст: электронный

62. *Об организации* и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ (вместе с «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ»): приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 882, Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 г. № 391. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526602/>. Текст: электронный.

63. *Об утверждении* методических рекомендаций по отбору стажировочных площадок: распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 25.04.2019 г. № Р-52. Текст: электронный // Электрон-

ный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c765ab5faa40a1783380c7f39a893a01/download/1424/>.

64. *Об утверждении* Порядка осуществления контроля за исполнением инвестиционных проектов по строительству судов рыбопромыслового флота, построенных на российских судостроительных верфях: приказ Министерства промышленности и торговли Российской Федерации от 15.09.2020 г. № 3085. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_372042/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdadff518/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372042/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdadff518/). Текст: электронный.

65. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015 г. № 608н. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420304273>. Текст: электронный.

66. *Овчинникова, Е. Г.* Готовность будущего бакалавра профессионального обучения к инновационной деятельности как объект целенаправленного формирования в профессионально-педагогическом вузе / Е. Г. Овчинникова. Текст: непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. Вып. 3 (23). С. 98–102.

67. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. 4-е изд., доп. Москва: А ТЕМП, 2006. 938 с. Текст: непосредственный.

68. *Паспорт* национального проекта «Образование»: [утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 г. № 16]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project>. Текст: электронный.

69. *Педагогика* и психология / под ред. А. А. Бодалева, В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2004. 584 с. Текст: непосредственный.

70. *Педагогический* словарь. URL: <http://enc-dic.com/pedagogics/Lepeshinskij-Pantelejmon-Nikolaevich-926.html>. Текст: электронный.

71. *Педагогический* энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. 527 с. Текст: непосредственный.

72. *Петров, А. Ю.* Компетентностный подход к непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: диссертация ... доктора педагогических наук / Алексей Юрьевич Петров. Нижний Новгород, 2005. 392 с. Текст: непосредственный.

73. *Практическая* подготовка студентов. URL: [tudbooks.net/5675/pravo/prakticheskaya\\_podgotovka\\_studentov](http://tudbooks.net/5675/pravo/prakticheskaya_podgotovka_studentov). Текст: электронный.

74. *Привалова, Г. Ф.* Критерии готовности педагогов к профессионально-педагогической деятельности при сетевом взаимодействии / Г. Ф. Привалова, О. И. Шубина. Текст: непосредственный // Профессиональное образование. Столица. 2016. Вып. 10. С. 42–45.

75. *Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям* / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. Москва: ЭГВЕС, 2009. 456 с. Текст: непосредственный.

76. *Регион: управление образованием по результатам* / П. И. Третьяков, Т. В. Сидорина, Н. А. Воронова [и др.]; под ред. П. И. Третьякова. Москва: Новая школа, 2001. 875 с. Текст: непосредственный.

77. *Рубинштейн, С. Л.* Самосознание личности / С. Л. Рубинштейн. Текст: непосредственный // Основы общей психологии: монография: в 2 томах / С. Л. Рубинштейн. Москва: Педагогика, 1989. Т. 2. С. 236–245.

78. *Рязанцева, С. И.* Содержание и формы методической работы и усиления ее влияния на совершенствование учебно-воспитательного процесса / С. И. Рязанцева, А. М. Крестьянинов. Москва: Высшая школа, 1987. 40 с. Текст: непосредственный.

79. *Семина, И. А.* Наставничество как эффективный механизм развития кадрового потенциала учреждения дополнительного образования: «OFFLIN-НАСТАВНИК» / И. А. Семина, Е. Н. Шавринова. Текст: непосредственный // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2019. Вып. 1. С. 53–56.

80. *Сетевое* взаимодействие как перспективное направление развития профессионально-педагогического образования / Е. М. Дорожкин, В. Я. Шевченко, И. В. Осипова [и др.]. Текст: непосредственный // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2015. Вып. 1 (48). С. 16–25.

81. *Сибирская, М. П.* Организация методической работы в профтехучилище: методические рекомендации / М. П. Сибирская. Санкт-Петербург: ВИП КПО, 1994. 23 с. Текст: непосредственный.

82. *Сигов, А. С.* Инновационная модель «“вуз” – “базовая кафедра” – “базовое предприятие”» / А. С. Сигов, А. Б. Петров. Текст: электронный // Информационные технологии в образовании: «ИТО-

Москва-2010»: сборник тезисов Международной конференции. URL: <http://msk.ito.edu.ru/2010/section/70/3550/index.html>.

83. *Сластенин, В. А.* Педагогика и психология / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. 6-е изд. Москва: Академия, 2007. 478 с. Текст: непосредственный.

84. *Смирнов, И. П.* Человек – образование – профессия – личность: монография / И. П. Смирнов. Москва: Граф-пресс, 2002. 420 с. Текст: непосредственный.

85. *Смирнова К. А.* Стажировка как способ привлечения молодых специалистов в компанию / К. А. Смирнова. Текст: непосредственный // STUDNET. 2020. Т. 3, вып. 9. 1606–1613 с.

86. *Соловьева, Т. О.* Деятельность базовой предметной кафедры педагогического университета / Т. О. Соловьева. Текст: электронный // Мир науки. 2016. Т. 4, № 3. <http://mir-nauki.com/PDF/39PDMN316.pdf>.

87. *Сопегина, В. Т.* Проблемные вопросы организации практико-ориентированного обучения в регионах / В. Т. Сопегина. Текст: непосредственный // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы 3-й Международной научно-практической конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2020. С. 131–133.

88. *Сопегина, В. Т.* Электронное наставничество как фактор успешности применения дистанционных образовательных технологий / В. Т. Сопегина. Текст: непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 25-й Международной научно-практической конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2020. 315–317 с.

89. *Социальное партнерство учреждений профессионального образования: Теория. Практика. Механизмы реализации* / Е. В. Ткаченко, Е. Г. Сафонова, Л. П. Панина. Екатеринбург; Красноуфимск: Изд-во Ин-та развития профессионального образования, 2003. 263 с. Текст: непосредственный.

90. *Социологический справочник* / В. И. Волович, В. И. Тарасенко, В. И. Панногто [и др.]. Киев: Политиздат Украины, 1990. 488 с. Текст: непосредственный.

91. *Степанов, С. Ю.* Рефлексивная практика развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. Москва: Наука, 2000. 174 с. Текст: непосредственный.

92. *Сюпова, М. С.* Основные формы взаимодействия вузов и предприятий / М. С. Сюпова, Н. А. Бондаренко. Текст: непосредственный // Ученые заметки ТОГУ. 2014. Т. 5, № 4. С. 111–116.

93. *Теоретико-методическое* обеспечение проектирования педагогами инновационной деятельности по интеграции воспитания и обучения в учреждениях профессионального образования: методическое пособие для преподавателей системы профессионального образования / В. Ш. Масленникова, Н. М. Угарова, В. Р. Шамсутдинова [и др.]. Казань: Данис, 2012. 98 с. Текст: непосредственный.

94. *Трудовой* кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 г. № 197-ФЗ. Текст: непосредственный // Собрание законодательства Российской Федерации. 2002. № 1, ч. 1, ст. 3 [в ред. от 07.05.2009 г.] // Российская газета. 2009. 11 мая.

95. *Устав* РГППУ: утв. приказом Министерства науки и высшего образования от 28.12.2018 г. № 1374. URL: [https://www.rsvpu.ru/filedirectory/9314/Ustav\\_28\\_12\\_2018\\_szhatyij.pdf](https://www.rsvpu.ru/filedirectory/9314/Ustav_28_12_2018_szhatyij.pdf). Текст: электронный.

96. *Федеральный* государственный образовательный стандарт 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям): утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 г. № 124 [ред. от 08.02.2021 г.]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-04-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-124>. Текст: электронный.

97. *Федюнин, А. Д.* Анализ сферы по поиску стажировок для студентов и выпускников учебных заведений / А. Д. Федюнин, А. А. Глотова, С. А. Автономова. Текст: непосредственный // Неделя молодежной науки: сборник научных статей: в 3 томах. Москва: Изд-во Рос. экон. ун-та им. Г. В. Плеханова, 2020. С. 172–182.

98. *Филиппов, В. М.* Функционирование и развитие отраслевых базовых кафедр / В. М. Филиппов. Текст: электронный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4–3. С. 625–627. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=9027>.

99. *Философский* энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев. Москва: ИНФРА-М, 1998. 576 с. Текст: непосредственный.

100. *Чапаев, Н. К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология / Н. К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Рос. проф.-пед. ун-та, 2004. 283 с. Текст: непосредственный.

101. *Шакуто, Е. А.* Педагогические условия внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс образовательных организаций среднего профессионального образования / Е. А. Шакуто. Текст: непосредственный // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы 3-й Международной научно-практической конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2020. С. 214–219.

102. *Шакуто, Е. А.* Современные педагогические технологии как условие информационного образовательного пространства / Е. А. Шакуто. Текст: непосредственный // Акмеология профессионального образования: материалы 16-й Международной научно-практической конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2020. С. 427–430.

103. *Шаповаленко, С. Г.* Вопросы теории методов обучения в средней школе / С. Г. Шаповаленко. Москва: Изд-во. Акад. пед. наук СССР, 1967. 17 с. Текст: непосредственный.

104. *Шаранова, В. В.* Совершенствование научно-методической работы как фактор повышения качества образования МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» / В. В. Шаранова. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/310759/>. Текст: электронный.

105. *Шевелева, Н. А.* Базовая кафедра и сетевая форма реализации образовательных программ: проблемы соотношения / Н. А. Шевелева, М. Ю. Лаврикова, И. А. Васильев. Текст: непосредственный // Петербургский юрист. 2016. Вып. 4. С. 196–202.

106. *Шевченко, В. Я.* Результаты исследования уровня профессионально-педагогической компетентности педагогов образовательных организаций системы профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа / В. Я. Шевченко, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. URL: <http://iro86.ru/images/documents/konf/Shevchenko.pdf>. Текст: электронный.

107. *Шукшина, Т. И.* Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация / Т. И. Шукшина, С. Н. Горшенина, М. Ю. Кулебякина. Текст: непосредственный // Гуманитарные науки и образование. 2016. Вып. 1. С. 89–93.

108. *Щербаков, Ю. И.* Кафедра на базе школы – новый образовательный кластер / Ю. И. Щербаков. Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. 2014. Вып. 5 (48). С. 3–5.

109. *Энциклопедия профессионального образования: в 3 томах* / Москва: Рос. акад. образования: Проф. образование, 1999. 672 с. Текст: непосредственный.

Научное издание

Жуков Геннадий Николаевич

*Шакуто* Елена Александровна

*Сопегина* Вера Терентьевна

*Кузнецова* Ирина Юрьевна

*Жуков* Алексей Геннадьевич

БАЗОВАЯ КАФЕДРА  
КАК ИННОВАЦИОННОЕ УЧЕБНО-НАУЧНОЕ  
СТРУКТУРНОЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТА

Монография

Редактор Е. В. Евстигнеева

Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению  
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 18.02.22. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.  
Печать плоская. Усл. печ. л. 11,3. Уч.-изд. л. 11,5. Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_.  
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---