

**МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ. УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ
МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ И НАСТАВНИКОВ НА
ПРОИЗВОДСТВЕ**

Под редакцией доктора педагогических наук,
профессора **В. И. Блинова**

**Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru**

Москва

Юрайт

2017

Ответственный редактор:

Блинов Владимир Игоревич — доктор педагогических наук, профессор, почетный работник общего образования Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации; руководитель Центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования, профессор кафедры педагогики Института «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного университета.

Рецензенты:

Романцев Г. М. — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, научный руководитель Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Кресс Х. Х. — кандидат экономических наук, старший научный сотрудник отдела международного сотрудничества в сфере профессионального образования (GOVET) Федерального института профессионального образования Федеративной Республики Германии (BIBB).

Блинов, В. И.

Б Методика профессионального обучения : учебное пособие для мастеров производственного обучения и наставников на производстве / отв. ред. В. И. Блинов. — М. : Издательство Юрайт, 2017. — 000 с. — Серия : Образовательный процесс.

ISBN 978-5-534-03725-8

В учебном пособии рассматриваются основы педагогической деятельности в системе современного профессионального образования: роль мастера производственного обучения образовательной организации и наставника на производстве, проектирование, организация и ведение профессионального обучения, контроль, оценка процесса и результатов освоения профессиональной деятельности, документирование деятельности мастера производственного обучения и наставника на производстве.

Содержание учебника подготовлено с учетом требований профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 08.09.2015 № 608н), а также с учетом Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (Приказ Министерства образования и науки РФ № 1085 от 01.10.2015)..

Для мастеров производственного обучения и наставников на производстве, а также работников системы дополнительного профессионального образования, реализующих программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки для мастеров производственного обучения, наставников на производстве.

УДК

ББК

ISBN978-5-534-03725-8

© Блинов В. И., 2017

ООО «Издательство Юрайт», 2017

Оглавление

Авторский коллектив

Предисловие

Введение.

Главное

Концептуальные основы современного профессионального образования. Система профессионального образования России и процесс ее модернизации

Вопросы для самопроверки

Глава 1. Профессиональное обучение как часть практико-ориентированного профессионального образования.

Главное

1.1. Профессиональное образование и профессиональное обучение. Смысл понятия «практико-ориентированное профессиональное образование»

1.2. Смыслы педагогической деятельности и условия ее эффективности

Вопросы для самопроверки

Глава 2. Проектирование профессионального обучения

Главное

2.1. Логика и «командный» характер проектирования основной профессиональной образовательной программы

2.2. Диагностичное целеполагание и разработка показателей оценки результатов

2.3. Проектирование содержания профессионального обучения

2.4. Проектирование условий реализации профессионального обучения

Вопросы для самопроверки

Глава 3. Организация и ведение профессионального обучения

Главное

3.1. Особенности организации образовательного процесса

3.2. Сценарий занятия. Методы обучения

3.3. Учет возрастных особенностей студентов. Управление учебной мотивацией.

3.4. Педагогическое общение

3.5. Разрешение конфликтов

Вопросы для самопроверки

Глава 4. Контроль и оценка процесса и результатов освоения профессиональной деятельности

Главное

4.1. Контроль и оценка как инструменты диагностики процесса обучения

4.2. Контроль и оценка результатов обучения

4.3. Квалификационный экзамен и оценочные средства

Вопросы для самопроверки

Глава 5. Документирование процесса и результатов деятельности мастера производственного обучения и наставника на производстве

Главное

5.1. Документы, определяющие деятельность мастера производственного обучения, наставника на производстве

5.2. Документирование в ежедневной деятельности мастера производственного обучения, наставника на производстве

Вопросы для самопроверки

Примеры практических заданий

Глава 1

Глава 2

Глава 3

Глава 4

Глава 5

Рекомендованная литература

Список новинок по дисциплине

Авторский коллектив

Блинов Владимир Игоревич — доктор педагогических наук, профессор, почетный работник общего образования Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации; руководитель Центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования, профессор кафедры педагогики Института «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного университета. (введение, глава 1; примеры практических заданий, общая редакция);

Есенина Екатерина Юрьевна — доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования, Национальный эксперт по развитию рамок квалификаций (Болонский процесс); член рабочей группы Федерального института развития образования по Туринскому процессу (предисловие; глава 3, параграф 3.2; глава 4, параграф 4.1; глава 5, примеры практических заданий);

Сергеев Игорь Станиславович — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования (глава 3, параграфы 3.3, 3.4, 3.5, примеры практических заданий);

Факторович Алла Аркадьевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Института «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного университета, заместитель руководителя Центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования, член рабочей группы Федерального института развития образования по Туринскому процессу (глава 4, параграфы 4.2, 4.3).

Клинк Ольга Фридриховна — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования; руководитель Базового центра Национального агентства развития квалификаций (глава 3, параграф 3.1);

Авторы выражают благодарность Л.В. Овсиенко, И.В. Зиминной (Казанский национальный исследовательский технологический университет), Ю.Л. Зинченко (Пермская торгово-промышленная палата), В.В. Вертилю, Е.Н. Байдало (Екатеринбургский экономико-технологический колледж), С.Н. Жуковой, М.А. Караваевой (учебный центр ПАО «НПО «Сатурн»), И.Э. Файзулиной (Управление образования и науки Тамбовской области), Н.М. Савиной (Региональное агентство развития квалификаций Белгородской области), а также коллегам из образовательного центра Первоуральского новотрубного завода, Агентства стратегических инициатив, Российско-Германской внешнеторговой палаты, Гете-института в Москве за многолетнее сотрудничество, которое сделало возможным подготовку этой книги.

Отдельно хотим выразить признательность за экспертную поддержку господину Зигле (Торгово-промышленная палата г. Штутгарт), господину Михелю (ООО «Калибрикс-Рус»), Федеральному институту профессионального образования Германии и лично доктору Ханнелоре Кресс.

Авторский коллектив.

Предисловие

Педагогическая деятельность в системе современного профессионального образования существенно усложнилась и требует освоения компетенций в области педагогического проектирования; создания практико-ориентированной образовательной среды; сопровождения профессионального самоопределения студентов; формирования и оценивания компетенций; организации самостоятельной работы студентов; обеспечения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Меняется и представление о составе педагогических кадров профессионального образования, их взаимодействии между собой. В целях обеспечения качества профессионального образования, позволяющего создать баланс интересов человека, бизнеса и государства и достичь цели — подготовки высококвалифицированных кадров и конкурентоспособности экономики страны в сочетании с развитием профессионального мышления человека, его способности к самообучению и саморазвитию, необходимо единство преподавателей, мастеров производственного обучения профессиональной образовательной организации и наставников на производстве. Единство — в методах обучения, понимании особенностей организации образовательного процесса, индивидуальном, личностном подходе к обучающимся и собственному профессиональному развитию.

Квалифицированные педагогические кадры системы профессионального образования и обучения признаны ключевым условием качества профессионального образования международной организацией *Cedefop*¹ (Европейский центр развития профессионального образования), а систематизация, анализ подходов к их подготовке — ведущим направлением деятельности *Cedefop* в 2017 г. Чрезвычайно важно, чтобы у преподавателей, мастеров производственного обучения, наставников была возможность развивать и поддерживать на высоком уровне методические, профессиональные (производственные), педагогические и личностные (общепрофессиональные) компетенции. При этом в понятие «педагогические кадры» включены как педагоги образовательных организаций, так и наставники на производстве.

В соответствии со ст. 73 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29 декабря 2012 года², «профессиональное обучение направлено на приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции, в том числе для работы с

¹ Professional development for vet teachers and trainers : briefing note. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), June, 2016.

² Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017). Актуальная версия закона — см. www.consultant.ru

конкретным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными и иными профессиональными средствами, получение указанными лицами квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования». Основные программы профессионального обучения:

- профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих;
- переподготовки рабочих, служащих;
- повышения квалификации рабочих, служащих.

Однако в рамках данной книги понятие «**профессиональное обучение**» трактуется шире, как важнейшая часть профессионального образования, особый педагогический процесс, в ходе которого осуществляется совместная деятельность педагогов (в том числе и прежде всего мастеров производственного обучения, наставников на производстве) и обучающихся. Иными словами – будем рассматривать термин «профессиональное обучение» как синоним термина «учебно-производственная деятельность». Результатом этой деятельности является освоение обучающимися приемов, способов, путей решения профессиональных задач, ведения практической деятельности на рабочем месте. В форме учебных, производственных практик профессиональное обучение может рассматриваться как часть основной профессиональной образовательной программы среднего профессионального и даже высшего образования.

Современный отечественный и зарубежный опыт, опыт советского периода нашей истории дают возможность говорить о наличии типологии и классификации квалификации и компетенций наставников в соответствии с особенностями профессиональной деятельности, к которой они готовят своих учеников, и как следствие — о различиях требований к уровню образования.

Деятельность наставника не ограничивается только подготовкой рабочих. Она необходима при подготовке техников и технологов, инженеров и т.д. Обучать можно не только определенным действиям, операциям на рабочем месте, но и исследовательской, проектной, конструкторской деятельности.

Можно разделить наставников на тех, кто непосредственно обучает, и тех, кто организует процесс обучения, взаимодействует с другими компаниями, предприятиями, образовательными учреждениями. Им требуется набор психолого-педагогических, методических, нормативно-правовых компетенций. Многие предприятия испытывают голод в этом отношении.

С другой стороны, наша страна, как и многие другие, решает проблему преодоления старения педагогических кадров, практико-ориентированности обучения

педагогов, развития их компетенций, необходимых для обеспечения качества профессионального образования. Особую группу российских педагогов среднего профессионального образования (СПО) представляют мастера производственного обучения. Их деятельность чрезвычайно важна: они закладывают основу умений и компетенций по профессии, специальности, которые в дальнейшем развиваются на производственной практике в условиях предприятия.

Пополнение штата педагогических работников профессиональных образовательных организаций во многом осуществляется за счет специалистов-производственников. Более 60% из этих специалистов составляют мастера производственного обучения.

Велика потребность в их профессионально-педагогическом образовании на основе принципов вариативности и модульности с возможностью обеспечить различные траектории входа в педагогическую профессию с учетом наличия или отсутствия опыта педагогической деятельности, имеющейся базовой специальности (профессии), индивидуальных квалификационных дефицитов и потребностей.

Решению комплекса этих непростых задач в определенной мере способствует данное учебное пособие. *В его особом фокусе педагогические кадры* — мастера производственного обучения и наставники на производстве, — *принимающие участие в реализации практического обучения в рамках образовательной программы СПО.*

Данное учебное пособие поможет мастеру производственного обучения, наставнику на производстве овладеть базовыми компетенциями в области методики профессионального обучения, освоить ключевые умения и знания, компетенции педагогической (в том числе, методической) деятельности, познакомиться с нормативно-правовыми основами в сфере профессионального образования, выстроить свою индивидуальную педагогическую позицию с учетом уровня развития методологии современной профессиональной педагогики и спланировать продолжение индивидуального профессионально-педагогического развития в процессе своей деятельности.

Содержание учебного пособия направлено на освоение следующих компетенций:

- 1.1. Использовать различные методы поиска, анализа и оценки информации, необходимой для постановки и решения профессиональных педагогических задач
- 1.2. Организовывать взаимодействие с различными участниками образовательного процесса.
- 1.3. Использовать приёмы педагогического воздействия на мотивацию и поведение обучающихся.

1.4. Проводить учебные занятия по программам профессиональных модулей, включая программы учебных и производственных практик.

1.5. Организовывать самостоятельную работу обучающихся по программам профессиональных модулей.

1.6. Осуществлять формирующий и констатирующий контроль, оценку результатов профессионального обучения в процессе текущего оценивания, промежуточной, итоговой аттестации.

1.7. Осуществлять самооценку педагогической деятельности, выбирать способы ее совершенствования.

- *В результате освоения содержания учебного пособия обучающийся будет уметь:*

- использовать различные источники для получения информации в целях совершенствования образовательного процесса;

- использовать терминологию нормативно-правовых документов в сфере профессионального образования и труда в профессиональной деятельности;

- использовать профессиональные стандарты, ФГОС СПО для разработки профессиональных образовательных программ;

- соблюдать алгоритм разработки программ профессиональных модулей и оценочных средств, соответствующих требованиям компетентностного подхода в образовании;

- взаимодействовать при разработке рабочей программы со специалистами, преподающими смежные учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) программы среднего профессионального образования, профессионального обучения;

- формулировать требования к результатам, содержанию и условиям реализации программ профессиональных модулей среднего профессионального образования, профессионального обучения;

- разрабатывать и обновлять планы-сценарии занятий (циклов занятий), методические материалы по учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям) СПО, профессионального обучения и(или) ДПП;

- использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, применять современные технические средства обучения и образовательные технологии;

- контролировать и оценивать работу обучающихся на учебных занятиях и самостоятельную работу, успехи и затруднения в освоении программы учебного предмета, курса;

- анализировать проведение учебных занятий и организацию самостоятельной работы обучающихся, вносить коррективы в рабочую программу, план изучения учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), образовательные технологии, задания для самостоятельной работы, собственную профессиональную деятельность;

- соблюдать требования охраны труда, обеспечивать сохранность и эффективное использование учебного оборудования.

- осуществлять ведение документации, обеспечивающей реализацию программ профессиональных модулей среднего профессионального образования, профессионального обучения;

- *В результате освоения содержания учебного пособия обучающийся будет **знать:***

- современные концепции современного профессионального образования, профессионального обучения в России и за рубежом;

- отечественные и зарубежные Интернет-ресурсы в сферах профессионального образования и труда;

- источники надежной и достоверной информации, отражающие государственную и региональную политику в области образования в целом и реализации программ СПО и профессионального обучения;

- принципы целеполагания в образовательном процессе профессионального образования;

- структуру и принципы разработки ФГОС СПО, профессиональных образовательных программ;

- структуру и принципы разработки профессиональных стандартов, алгоритм их использования для актуализации ФГОС СПО, профессиональных образовательных программ;

- требования к образовательной программе и документам, входящим в ее состав;

- общие подходы к разработке программ профессиональных модулей и оценочных средств, соответствующих требованиям компетентностного подхода в образовании;

- возрастные особенности обучающихся, особенности обучения (профессионального образования) одаренных обучающихся и обучающихся с проблемами в развитии и трудностями в обучении, вопросы индивидуализации обучения (для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья – особенности их психофизического развития, индивидуальные возможности);

- педагогические, психологические и методические основы развития мотивации, организации и контроля учебной деятельности на занятиях различного вида;

- современные образовательные технологии профессионального образования (профессионального обучения);

- требования охраны труда при проведении учебных занятий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, и вне организации;

- меры ответственности педагогических работников за жизнь и здоровье обучающихся, находящихся под их руководством;

- локальные нормативные акты, регламентирующие организацию образовательного процесса, разработку программно-методического обеспечения.

Данное учебное пособие может использоваться в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) при реализации программ повышения квалификации, профессиональной переподготовки для мастеров производственного обучения, наставников на производстве. Также оно может пригодиться в качестве пособия для самообразования и профессионального развития.

Несколько слов *об аппарате учебного пособия*.

В начале каждой главы сформулированы ее основные тезисы («Главное»), в конце приведены вопросы для самопроверки. Введение позволяет погрузиться в современный контекст развития российского профессионального образования, дает представление о месте среднего профессионального образования в системе образования в целом, знакомит с основными процессами модернизации, дает общее представление о структуре профессионального и образовательного стандарта, основной профессиональной образовательной программы СПО. Главы со 1-й по 5-ю направлены на последовательную подготовку мастеров производственного обучения и наставников на производстве к решению практических задач их профессиональной деятельности на основе принципа практико-ориентированного обучения, результатом которого является умение мыслить и действовать.

Более мелким шрифтом в текстах глав дана факультативная информация, позволяющая расширить кругозор, углубить знания по рассматриваемому вопросу. Эта информация несет также мотивационно-направляющую функцию — побудить читателя самостоятельно более детально изучить ту или иную проблему, на основе изложенного материала продолжить сбор и анализ информации для профессионального совершенствования и саморазвития.

В конце пособия предложены примеры практических заданий по главам. Они могут быть дополнены, расширены и использоваться в качестве заданий для самостоятельной работы или в процессе аудиторных занятий и в качестве контрольных заданий — по усмотрению преподавателя в системе ДПО. Могут стать предметом обсуждения в образовательных организациях, учебных центрах, отделах технического обучения предприятий в целях профессионально-педагогического развития и совершенствования деятельности педагогических коллективов, команд сотрудников, участвующих в профессиональном обучении.

Типология заданий и их краткая характеристика представлена в табл. П-1.

Типология заданий учебного пособия

Задания на самоанализ, саморефлексию и самооценку	Тренировочные (тренинговые) задания	Проблемные вопросы	Поисковые задания
<p>Требуют анализа собственного профессионально-личностного опыта, индивидуальных целей, ценностей, представлений и т.д. для «прояснения позиций». Смысл этих заданий — обеспечить процесс профессионально-личностного развития.</p> <p><i>Пример:</i> Сформулируйте цели и задачи своей деятельности (миссия, педагогическое кредо; «Я и мои ученики»). Вернитесь к заданию в конце обучения по программе повышения квалификации. Что изменилось?</p>	<p>Требуют самостоятельной практической работы по тренировке того или иного педагогического умения.</p> <p><i>Пример:</i> Подготовить и провести фрагмент сценария занятия с описанием деятельности вашей и студентов при демонстрации приемов ведения профессиональной деятельности на рабочем месте</p>	<p>Предполагают построение новых связей между ранее изученными и новыми понятиями; фактами и закономерностями; причинами и следствиями; изученным материалом и личным опытом и т.д. Таким образом, проблемный вопрос требует обоснованного ответа с использованием изученных терминов, понятий, закономерностей.</p> <p><i>Пример:</i> Сформулируйте задачи отдельного занятия с обоснованием их постановки</p>	<p>Требуют деятельности, связанной с поиском определенной информации и способа разрешения поставленной задачи. Необходимая информация и способ разрешения задачи в явном виде в тексте не содержатся. Например, задание может потребовать привлечения внешних источников (справочников, Интернета, специалистов-консультантов и др.).</p> <p><i>Пример:</i> Подготовьте список документов, необходимых в процессе профессионального обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> — документы при планировании обучения; — ведении обучения, включая текущий, рубежный контроль; — оценивании результатов обучения; — самооценке деятельности мастера, наставника

Введение. Концептуальные основы современного профессионального образования. Система профессионального образования России и процесс ее модернизации

ГЛАВНОЕ

Основные мировые тенденции, влияющие на развитие профессионального образования

1. Особое значение для развития образования имеет тенденция глобализации, в рамках которой нарастает синхронизация процессов развития образования в разных странах (интернационализация образования). Ведущие глобальные тенденции, значимые для образования: «сжатие времени» (рост динамики изменений), индивидуализация, стандартизация.

2. Важнейшая из глобальных тенденций — рост экономической функции образования, на изучении которого основана теория «человеческого капитала». Ее основная идея состоит в том, что вложение средств в образование человека — одна из наиболее выгодных инвестиций. Побочным следствием интеграции экономики и образования является коммерциализация образования.

3. В динамичном мире, где непрерывно меняются технологии, отмирают старые и появляются новые профессии, необходимым становится непрерывное образование, или «образование на протяжении всей жизни», которое приходит на смену прежней концепции «образования один раз на всю жизнь».

Как меняется понятие «квалификация»? Инструменты классификации и стандартизации квалификаций

1. Современное профессиональное образование опирается на требования работодателя к выпускникам профессиональных образовательных организаций. Главное требование — готовность выпускника к выполнению определенного вида деятельности без продолжительного доучивания на рабочем месте, т.е. наличие квалификации.

2. Информация о квалификациях и их уровнях фиксируется в особых документах — рамках квалификаций и профессиональных стандартах.

3. Требования сферы труда, описанные в профессиональных стандартах в виде трудовых функций, необходимых в деятельности, трансформируются в ожидаемые результаты профессионального образования, которые формулируются в форме видов деятельности и составляющих профессиональных компетенций в образовательных стандартах.

Понятие о модульно-компетентностном подходе. Система профессионального образования России

1. Использование компетентностного подхода в профессиональном образовании усиливает акцент на результатах обучения. Компетенции отличаются от традиционных результатов (знаний, умений, навыков) тем, что отражают существующий на данный момент баланс интересов общества, государства, образовательных институтов, работодателей, а также потребителей образовательных услуг.

2. Модульно-компетентностный подход — концепция организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, а в качестве средства ее достижения — модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

3. В России установлено несколько уровней профессионального образования, первым из которых является среднее профессиональное образование (СПО), включающее программы подготовки квалифицированных рабочих и служащих и программы подготовки специалистов среднего звена.

4. Основные элементы системы профессионального образования России: органы управления, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), профессиональные образовательные программы, сеть образовательных организаций, работодатели-партнеры.

5. С середины 2000-х гг. российское профессиональное образование проходит период модернизации, основные особенности которой: интеграция с общеевропейскими процессами; формирование системы квалификаций; введение нового поколения ФГОС, основанного на модульно-компетентностном подходе; развитие государственно-частного партнерства с

предприятиями-работодателями бизнес-сферы; развитие сетевого сотрудничества; формирование механизмов независимой оценки качества образования.

1. Основные мировые тенденции, влияющие на развитие профессионального образования

Глобализация мировой экономики (формирование единого рыночного пространства со свободным перемещением капиталов и других ресурсов) неизбежно ведут к повышению значимости экономической функции всех социальных институтов, не исключая и образования. Отсюда возникло естественное стремление подсчитать реальную стоимость образования и его экономическую выгоду, что в 60-е гг. XX в. привело к возникновению и развитию *теории человеческого капитала*. Ее авторы — американские экономисты *Теодор Уильям Шульц* (1902—1998) и *Гэри Стэнли Беккер* (р. 1930), удостоенные Нобелевской премии.

Теория человеческого капитала вызвала переворот в экономике и труда, и образования. Стало ясно, что человек становится капиталом в том случае, если он является носителем способностей, мотиваций, знаний, умений и «готовностей» к выполнению определенных трудовых функций (которые мы сейчас называем компетенциями). При этом не просто важно что-то знать или даже уметь что-то делать, но необходимо *хотеть* делать и *быть готовым* делать. Накопление человеческого капитала — это не просто совершенствование умений или знаний, но еще и развитие личностных качеств. А это достигается не только обучением, но и воспитанием в самом широком смысле слова, обретением жизненного и производственного опыта.

Среди глобальных тенденций наиболее значимая для профессионального образования связана с ростом динамики, неопределенности и непредсказуемости мира. Ее обычно называют *«сжатием времени»*. Экономическая конкуренция в условиях глобального рынка и инновационное технологическое развитие задают не просто высокий, но постоянно растущий темп жизни. По данным начала 2010-х гг., за 10 лет устаревают до 80% технологий. Однако с тех пор темп устаревания технологий (и, соответственно, появления новых) еще более ускорился.

В мире, где взрослые несколько раз за время жизни меняют профессию, сам способ жизни становится другим, а значит другим должно быть и образование. Эта идея положена в основу *концепции непрерывного образования* (или «образования в течение всей жизни», *Long-Life Learning — LLL*), которая начала формироваться во второй половине XX в. в работах западных, а затем и отечественных ученых. Сам термин «непрерывное образование» впервые употребляется в материалах ЮНЕСКО в 1968 г.

Основную идею непрерывного образования выразил Э. Тоффлер: «Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился учиться». *(может быть, дать ссылку?)*

Индивидуальный запрос человека на саморазвитие и самообразование все больше обозначает востребованность в специалистах психолого-педагогического профиля, которые могут направлять и поддерживать эти процессы, — тьюторов, наставников.

Откликом на эти запросы со стороны традиционных образовательных систем становится процесс *индивидуализации образования*, создание условий для свободного и осознанного выбора профессиональной деятельности развития способности самостоятельно принимать решения.

Естественной реакцией в ответ на растущую вариативность и индивидуализацию образования выступает его *стандартизация*. Образовательный стандарт — относительно новое социально-педагогическое явление, отвечающее запросу государства и общества на *упорядоченное* многообразие форм, типов и видов образования.

Основные конструктивные изменения в современном образовании осуществляются по следующим направлениям:

- от образования «на всю жизнь» — к образованию «в течение всей жизни»;
- от «учить всех всему» — к «учить учиться»;
- от «знаниевого» и адаптирующего образования — к образованию деятельностному и личностно-развивающему;
- от унифицированного образования («для всех») — к образованию по выбору («для каждого»);
- от единых образовательных программ («стандартов содержания») — к стандартам результатов образования.

2. Как меняется понятие «квалификация»? Инструменты классификации и стандартизации квалификаций

Особую роль для развития качества профессионального образования и обучения играет социальный диалог между сферой труда и сферой образования, который ведется на самых высоких уровнях — государств и международных межгосударственных объединений. Результатом этого диалога становится выработка особых инструментов, которые обеспечивают приведение к одному знаменателю всех требований, предъявляемых к профессиональной деятельности, к специалисту разных уровней квалификации, к профессиональному образованию, как со стороны работодателя, так и со стороны образования. Центральным среди таких инструментов является *система*

квалификаций.

Традиционно термин «квалификация» рассматривался как любая степень, диплом или сертификат, выданные компетентным учреждением, подтверждающий успешное завершение образовательной программы или официальное признание освоения определенного вида профессиональной деятельности. Однако на рубеже XX—XXI вв. интенсивная коммерциализация высшего и профессионального образования привели к появлению и разрастанию массы «псевдоквалификаций» — фальшивых дипломов об образовании, которые можно купить, а также некачественных образовательных услуг, которые готовят совсем не к тому, к чему обещают подготовить. На этой почве во многих странах мира возник конфликт между сферами труда и профессионального образования.

Чтобы разрешить этот конфликт, потребовалось подойти к описанию квалификации с другой стороны — не со стороны образования, а на основе самой профессиональной деятельности, ее объективных характеристик, которым должен соответствовать работник. Таким образом, в настоящее время **квалификация** понимается как готовность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности.

Наиболее общее описание квалификаций на основе этого нового подхода содержат *рамки квалификаций*. В 2000-е гг. в Европе были разработаны две рамки квалификаций, ставшие основой европейской системы квалификаций. Это рамка квалификаций Европейского пространства высшего образования (ЕПВО)¹ и Европейская рамка квалификаций по непрерывному образованию (обучению в течение всей жизни) (ЕРК). Рамки были разработаны как следствие стремления европейских государств создать единое европейское образовательное пространство и обеспечить прозрачность, сопоставимость и мобильность квалификаций граждан разных государств. Рамка квалификаций чаще всего изображается в виде графической схемы-таблицы, в которой по вертикали представлены все возможные *уровни квалификации* от самых высоких, владение которыми необходимо для решения наиболее масштабных и сложных профессиональных задач, до самых низких, предполагающих выполнение довольно простого набора трудовых действий. По горизонтали представлены те или иные критерии, с помощью которых дается описание различных уровней квалификаций (например: «Уровень ответственности», «Сложность деятельности» и «Требования к знаниям»). В основной части таблицы содержатся *дескрипторы* — описания каждого критерия, приведенные к соответствующему уровню квалификации.

¹ Более подробно о Европейском пространстве высшего образования см.: Блинов, В. И. Методика преподавания в высшей школе : учеб.-практич. пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. М.: Юрайт, 2013..

Европейская рамка квалификаций для непрерывного образования

ЕРК — система уровневых показателей, предназначенная для обеспечения прозрачности, сравнимости, сопоставимости и признания квалификаций и дипломов и свидетельств об образовании в целях развития академической и трудовой мобильности граждан на европейском континенте. ЕРК была принята в апреле 2008 г. совместным решением Европарламента и Евросовета. Она сформирована на основе разработок Копенгагенского процесса, а также Болонского процесса, в рамках которого с 1999 г. осуществляется интеграция европейского высшего образования. ЕРК рассматривается как «зона взаимного доверия» в европейском профессиональном образовании и обучении. Европейская рамка квалификаций позволяет обеспечить эффективное согласование интересов сферы труда и сферы образования. Ее цель — укрепить доступность и преемственность между обязательным общим образованием, профессиональным образованием и высшим образованием, а также учесть возможность получения квалификаций и компетенций на основе не только формального, но и неформального образования (самообразования). Для этого в структуре ЕРК выделено восемь уровней профессионального образования, начиная с начального и заканчивая послевузовским. Первые пять уровней относятся к профессиональному обучению и довузовскому (среднему) профессиональному образованию, 6—7-й уровни соответствуют высшему образованию, 8-й — послевузовскому. Для каждого уровня вполне определенно, хотя и в общей форме, описан характер требований к выпускнику по трем позициям: «знания»; «умения/навыки»; «компетенция» (competence).

ЕРК — «мягкий» методический, рекомендательный инструмент, добровольно принятый странами-участницами, не имеющий силы законодательного документа. На основе ЕРК в различных странах Европы были разработаны сопряженные с ней национальные рамки квалификаций.

Национальная рамка квалификаций Российской Федерации

Уровни квалификаций, принятые в Российской Федерации¹, описываются Национальной рамкой квалификаций (НРК РФ), согласованной с Европейской рамкой квалификаций.

Национальная рамка квалификаций Российской Федерации — обобщенное описание квалификационных уровней и основных путей их достижения на территории России. НРК РФ является нормативным документом, предназначенным для различных групп пользователей (объединений работодателей, органов управления образованием, предприятий, образовательных организаций, граждан) и обеспечивающим сопряжение сферы труда и сферы образования.

В основу разработки НРК РФ положены принципы, свойственные аналогичным рамочным структурам стран Евросоюза и других государств:

- непрерывность и преемственность развития квалификационных уровней от

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 148н от 12 апреля 2013 г. «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов».

низшего к высшему;

- прозрачность описания квалификационных уровней для всех пользователей;
- соответствие иерархии квалификационных уровней структуре разделения труда и национальной системы образования Российской Федерации;
- учет мирового опыта при разработке структуры и содержания НРК.

Национальную рамку квалификаций образуют представленные в виде таблицы характеристики (дескрипторы) девяти квалификационных уровней, раскрытые через ряд обобщенных показателей. Аналогично Европейской рамке квалификаций НРК РФ включает дескрипторы общих компетенций, умений и знаний, которые раскрываются через соответствующие показатели профессиональной деятельности:

- показатель «Полномочия и ответственность» (общая компетенция) определяет общие компетенции работника и связан с масштабом деятельности, ценой возможной ошибки, ее социальными, экологическими, экономическими и другими последствиями, а также с полной реализацией в профессиональной деятельности основных функций руководства (целеполагание, организация, контроль, мотивация исполнителей);

- «Характер умений» (сложность деятельности) определяет требования к умениям и зависит от ряда особенностей профессиональной деятельности: множественности (вариативности) способов решения профессиональных задач, необходимости выбора или разработки этих способов, степени неопределенности рабочей ситуации и непредсказуемости ее развития;

- «Характер знаний» (научеёмкость деятельности) определяет требования к знаниям, используемым в профессиональной деятельности, зависит от объема и сложности используемой информации, инновационности применяемых знаний и степени их абстрактности (соотношения теоретических и практических знаний).

Поскольку НРК РФ разработана на основе компетентного подхода, ее дескрипторы строятся на описании различий в результатах обучения. Дескрипторы сформулированы кратко, в утвердительной форме, конкретными и ясными словами, не содержат профессиональных жаргонизмов, т.е. понятны для непрофессионала. Например: «Деятельность под руководством с проявлением самостоятельности при решении практических задач, требующих анализа ситуации и ее изменений. Планирование собственной деятельности и (или) группы работников, исходя из поставленных задач. Ответственность за решение поставленных задач или результат деятельности группы работников» (дескриптор четвертого уровня квалификации, соответствующий показателю «Полномочия и ответственность»). За счет дескрипторов устанавливается преемственная связь между квалификациями различных уровней, существующих на разных ступенях системы образования.

Туринский процесс

В 2010-х гг. развитие идей Копенгагенской декларации, связанное с анализом и совершенствованием национальных политик в области профессионального образования и

обучения в различных европейских странах, получило название Туринского процесса, в который включилась и Российская Федерация. В настоящее время Туринский процесс считается эффективным инструментом анализа политики, определения приоритетов и вызовов, стоящих перед сектором практико-ориентированного профессионального образования, а также важным этапом формирования в странах-партнерах культуры разработки адекватной образовательной политики в данной сфере.

Туринский процесс (ТП) базируется на четырех принципах.

1. *Принятие на себя ответственности* руководителями, отвечающими за формирование образовательной политики, и всеми заинтересованными лицами в каждой вовлеченной образовательной организации как за процесс, так и за результат профессионального образования.

2. *Широкое участие* в процессе различных заинтересованных сторон, включая парламентские комитеты; руководителей, отвечающих за формирование политики; представителей социальных партнеров; директоров учебных заведений; преподавателей; местных органов власти; представителей коммерческих компаний; научных работников и представителей гражданского общества.

3. *Комплексный подход* на основе расширенного понимания профессионального образования и обучения, охватывающего как молодежь, так и взрослое население, а также *системный подход*, учитывающий не только элементы самой системы образования и их взаимосвязь, но и включенность этой системы в более широкую социально-экономическую среду, реагируя на требования которой, она функционирует.

4. *Оценка*, основанная на *документально подтвержденном анализе*, играющая ключевую роль в принятии странами обоснованных решений в области разработки образовательной политики и в оценке достигнутого прогресса.

В настоящее время на международном уровне координацией усилий по формированию общих принципов и подходов к реформированию и модернизации профессионального образования занимаются такие организации как ОЭСР¹, *Cedefop*², Европейский форум профессионального образования, Международная организация профессионального образования, Европейский фонд образования.

В рамках Копенгагенского, Болонского и Туринского процессов учитывается уникальность каждой страны, ее социальные и культурные реалии, внутренний потенциал развития государства и общества, исторически сложившиеся особенности образовательной системы.

Кроме национальных рамок квалификаций, отражающих лишь общие требования к

¹ ОЭСР — организация экономического сотрудничества и развития. URL: http://oecd.ru/oecd_rf.html (дата обращения: 15.02.2017).

² *Cedefop*, Европейский центр по развитию профессионального образования, — агентство Европейского союза, поддерживающее развитие европейского профессионального образования. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop> (дата обращения: 15.02.2017).

существующим уровням квалификации, необходимы и другие документы, конкретизирующие эти требования применительно к требованиям отрасли и далее — каждого вида профессиональной деятельности. Первую из этих задач решают *отраслевые рамки квалификаций*, вторую — *профессиональные стандарты*.

Профессиональный стандарт — многофункциональный нормативный документ, определяющий в рамках конкретной области профессиональной деятельности требования к содержанию и условиям труда, квалификации и профессиональной компетентности работников по различным квалификационным уровням.

Профессиональные стандарты можно рассматривать как качественный запрос объединений работодателей на подготовку кадров, обладающих необходимыми компетенциями для выполнения профессиональной деятельности на уровне современных технологических и организационных требований. Непрерывно обновляющаяся система профессиональных стандартов является важнейшим звеном связи между сферой труда и образования, формализующим требования социального заказа.

Главные функции профессиональных стандартов, применительно к основным пользователям, представлены в табл. В-1.

Таблица В-1

Функции профессиональных стандартов

Работодатели	Работники	Сфера образования
Решение задач управления персоналом: разработка должностных инструкций; тарификации должностей; отбор, подбор и аттестация персонала; планирование карьеры; создание систем мотивации и стимулирования персонала и др.	Самооценка профессионального уровня	Формирование ФГОС ¹ и образовательных программ всех уровней профессионального образования, а также для разработки учебно-методических материалов к этим программам
	Основание для повышения квалификации	
Установление и поддержание единых требований к содержанию и качеству профессиональной деятельности, согласование	Повышение качества труда,	Обновление

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт

наименований должностей (в рамках определенного ее вида)	основа для профессионального саморазвития	содержания ФГОС в соответствии с изменяющимися требованиями к выпускникам
Определение квалификации при найме, ротации и увольнении сотрудников		
Проведение объективной оценки квалификации работников, а также выпускников профессиональных образовательных организаций		

В тех странах, где существует исторически сложившаяся традиция сотрудничества бизнеса и образования, совместной подготовки учебных планов и их обновления, разработка профессиональных стандартов оказывается излишней. К числу таких стран относятся, например, Германия, Финляндия, другие скандинавские страны. Но там, где таких традиций тесного сотрудничества нет, именно профессиональные стандарты обеспечивают четкую связь между требованиями работодателей и образованием. Стандартизация (понимаемая в данном случае в узком смысле — как процесс разработки, корректировки и переработки профессиональных стандартов) позволяет постоянно следить за обновлением квалификаций и соответствием образовательных программ потребностям рынка труда. Именно по этой причине многие страны, в том числе и Российская Федерация, разработали, собираются разрабатывать или находятся в процессе разработки профессиональных стандартов.

3. Понятие о модульно-компетентностном подходе. Система профессионального образования России

Идея построения мостика между сферами труда и профессионального образования — формулирование на базе требований экономической сферы конечных результатов обучения, которые описывают, что люди научатся делать по завершении программы профессионального образования или обучения, — лежит в основе одной из перспективных концепций современного образования, получившей название *«компетентностный подход»*. У ее истоков стояли западные ученые — американец *Дэвид Макклеланд* (1917—1998) и шотландец *Джон Равен* (род. в 1936).

В рамках компетентностного подхода связь между экономикой и образованием основывается на требованиях экономической сферы, выраженных в форме «конечных результатов образования» или «компетенции, требуемой для получения работы». Эти требования экономики нужно перевести в конечные результаты обучения, т.е. в «компетенцию, приобретенную в процессе обучения». При этом компетенции рассматриваются как феномен, отражающий существующий баланс интересов

работодателей, образовательных учреждений, государства, общества, а также самих обучающихся.

Компетенция — особый результат образования, способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности¹.

Или «компетенция — это то, что связывает “знание” и “действие”»².

Термин «компетенция» (англ. *competence*) был введен для замены более узкого термина «умение» (англ. *skill*) с целью усиления значения личностных качеств в противовес чисто функциональным умениям и навыкам. Компетенция определяется разными авторами как готовность к деятельности: направленной на разрешение проблем (вызовов); в вариативных новых контекстах; в ситуации неопределенности; с привлечением внутренних и внешних ресурсов. В наиболее широком смысле под компетенцией понимают базовое качество индивида, влияющее на эффективность и качество выполняемой им деятельности. Таких качеств может быть очень много, следовательно, множество возможных компетенций также практически не ограничено.

Образовательный процесс, выстроенный в русле компетентностного подхода, имеет ярко выраженный практико-ориентированный характер. Смыслом образования становится развитие у обучаемых готовности самостоятельно решать проблемы в определенных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся. Учебный процесс строится как система условий, необходимых для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения профессиональных и иных проблем, составляющих содержание образования. Иными словами, реализуется тот самый подход, который мы прежде называли «обучение действием».

Однако наиболее яркая особенность компетентностного подхода — это *авторство* компетентностной модели выпускника: оно уже не принадлежит представителям научно-образовательного сообщества или методистам (как это было, например, в советской системе образования), а является *результатом широкого социального договора*. Представители заинтересованных сторон (как минимум предприятий-работодателей, государства и системы образования, как максимум студенческой, родительской и более широкой общественности) договариваются о том, какими именно должны быть

¹ Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авт.-сост. : В. И. Блинов, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина, А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков. Вып. 1. М. : ФИРО, 2010.

² Блинов В. И. Методика преподавания в высшей школе : учеб.-практич. пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. М. : Издательство Юрайт, 2013.

результаты профессионального образования по той или иной профессии или специальности. Результаты договоренности фиксируются и утверждаются в определенном документе (например в образовательном стандарте). Потом на основе этого документа производится оценка каждого выпускника профессиональной образовательной организации — в какой степени он овладел заданным набором компетенций. При этом в процедуре оценивания также принимают участие представители различных сторон, заинтересованных в результатах профессионального образования.

Таким образом, компетенции отличаются от традиционных результатов образования (знаний, умений, навыков) тем, что отражают существующий на данный момент баланс интересов общества, государства, образовательных институтов, работодателей, а также потребителей услуг. И основной вопрос компетентного подхода формулируется так: *какие именно компетенции и на каком этапе профессионального образования должны быть сформированы?* А поскольку баланс интересов общественных постоянно меняется (что связано не только с конъюнктурными причинами, но и со вполне объективными, такими как развитие техники и технологий), то компетентностную модель выпускника необходимо постоянно пересматривать и корректировать. В идеале — ежегодно; как минимум — один раз в три — пять лет.

Как видим, использование компетентного подхода в профессиональном образовании усиливает акцент на результатах обучения. Если в традиционной системе обучения прежде всего фиксировались знания, умения и навыки «на входе» (набор дидактических единиц, который необходимо изучить в рамках программы, количество часов и т.д.), то в условиях компетентного подхода изначально фиксируется, какие знания, умения и навыки (в форме компетенций) должны быть получены каждым выпускником «на выходе» из образовательного процесса. И уже на основании этого составляется образовательная программа.

Компетенции как результаты профессионального образования объединяют в две большие группы:

- **профессиональные компетенции**, связанные с выполнением производственных задач в рамках одной или нескольких близких профессий;
- **общие компетенции**, универсальные для всех видов деятельности.

В современной практике профессионального образования используется модернизированный вариант компетентного подхода, называемый *«модульно-компетентностный подход»*.

Модульно-компетентностный подход — концепция организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения — модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

Модульно-компетентностный подход — результат более глубокой технологической проработки компетентностного подхода применительно к системе профессионального образования, т.е. форма его реализации, максимально удобная для использования в системе СПО.

Основное понятие модульно-компетентностного подхода — «профессиональный модуль».

Профессиональный модуль — часть программы профессионального образования (профессионального обучения), предусматривающая подготовку обучающихся к осуществлению обобщенной трудовой функции (набора трудовых функций), имеющей самостоятельное значение для трудового процесса. Может быть частью основной профессиональной образовательной программы или самостоятельной программой, при этом в обоих случаях предусматривается обязательная процедура оценки квалификации (сдачи квалификационного экзамена) по окончании обучения.

Главное в приведенном определении — связка «обобщенная профессиональная функция — профессиональный модуль», которая дополняет связку «трудовая функция — профессиональная компетенция», основную для компетентностного подхода. Информация об обобщенных трудовых функциях и трудовых функциях в рамках той или иной профессии, как мы знаем, содержится в профессиональных стандартах. Таким образом, модульно-компетентностный подход обеспечивает построение образовательного процесса на основе требований сферы труда (заложенной в профессиональных стандартах), а именно:

- 1) профессиональный стандарт выступает основной образовательного стандарта;
- 2) обобщенные трудовые функции (из профстандарта) в рамках образовательных стандартов трансформируются в *профессиональные модули* — крупные структурные единицы основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), каждая из которых обеспечивает подготовку к реализации

определенной обобщенной трудовой функции¹;

- 3) каждый профессиональный модуль обеспечивает формирование конкретного набора профессиональных компетенций, каждая из которых может рассматриваться как готовность выпускника к реализации определенной трудовой функции, составляющей обобщенную трудовую функцию.

Сказанное можно наглядно представить себе с помощью рис. В.1.

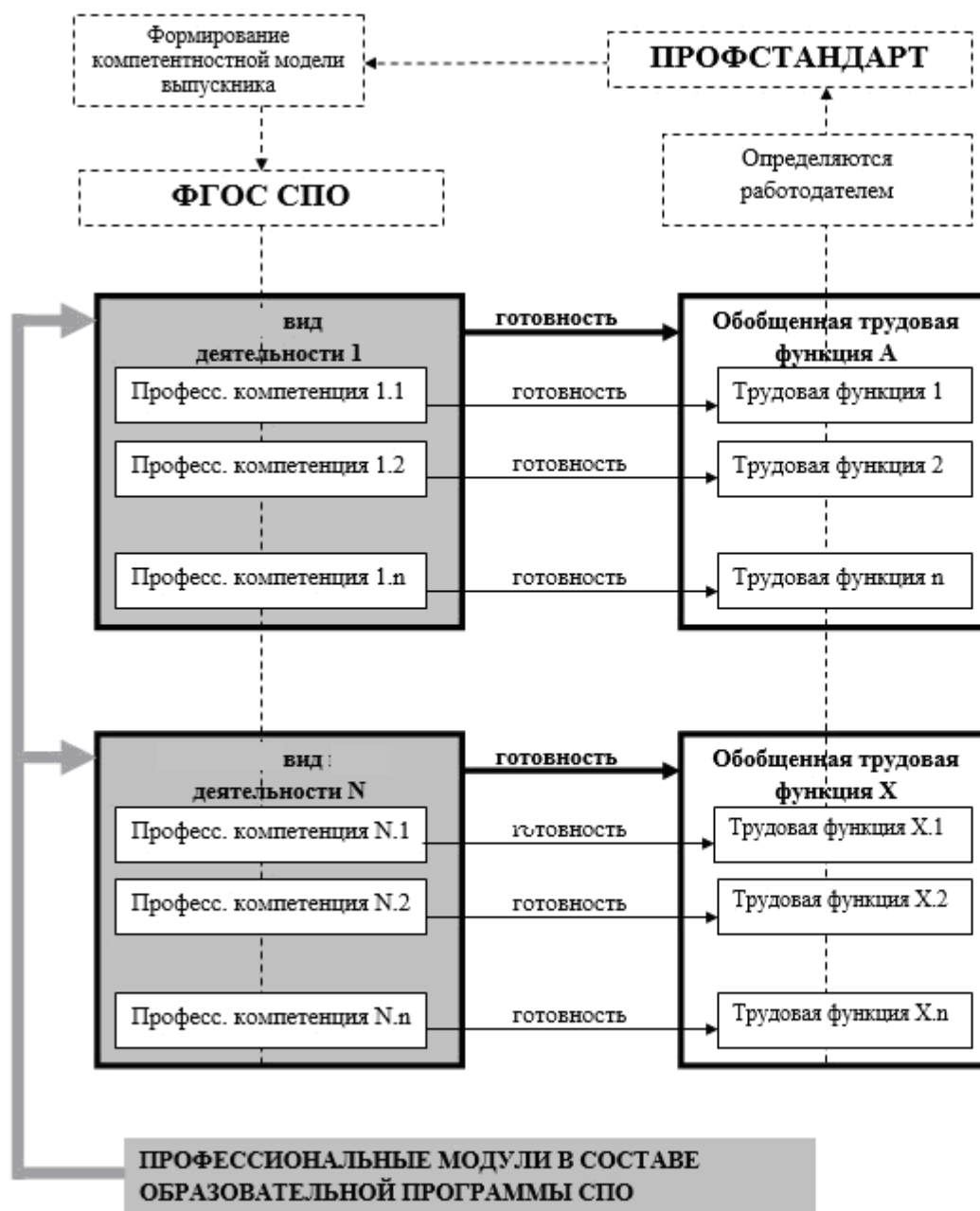


Рис. В.1. Модульно-компетентностный подход как механизм «настройки» профессионального образования на требования сферы труда

¹ На языке ФГОС СПО третьего поколения обобщенные трудовые функции называются видами деятельности. Соответственно, каждый профессиональный модуль, обеспечивает подготовку к определенному виду деятельности (в рамках ФГОС/ОПОП СПО, ДПП либо самостоятельно).

На представленной схеме (см. рис. В.1) правый столбец соответствует структуре требований сферы труда, левый — структуре ФГОС и образовательной программы (т.е. компетентностной модели выпускника профессиональной образовательной организации). В свою очередь, *компетентностная структура выпускника* (а именно, «крупные блоки» компетенций в формате «видов деятельности») *определяет структуру образовательного процесса, основной единицей которого становится профессиональный модуль*. Кроме профессиональных модулей, структурными единицами образовательной программы являются *учебные дисциплины*.

До 2007 г. в программах профессионального образования профессиональных модулей не было. Были только учебные дисциплины, имевшие задачей сформировать у студентов определенные знания и умения. Поскольку первичны были именно знания, а умения формировались на их основе и носили ограниченный, дисциплинарный характер (например, умение решать расчетные задачи по дисциплине «Металловедение» в рамках программ подготовки металлургов), то набор дисциплин носил название *«теоретическая часть обучения»*. Помимо этого, в образовательных программах существовала и *практическая часть обучения* (набор практик). Такие программы имели три серьезных недостатка:

- 1) как учебные дисциплины, так и практики разрабатывались только представителями образовательного сообщества (педагогами, методистами) и не были согласованы с работодателями;
- 2) теоретическая часть обучения (дисциплины) и практическая часть (практики) существовали в известном смысле сами по себе, поскольку у них были разные задачи: у дисциплин — сформировать теоретические знания и умения, а у практик — «закрепить и применить теорию на практике»;
- 3) ни учебные дисциплины, ни практики, ни те и другие вместе не готовили студентов к реализации целостных трудовых функций или видов деятельности, поскольку вместо этого формировался достаточно разрозненный набор знаний, умений и фрагментов практического опыта.

Модульно-компетентностный подход позволяет преодолеть все три недостатка, во многом благодаря особому устройству профессионального модуля, который соединяет в себе воедино теоретическую и практическую часть обучения: первую — в виде *междисциплинарного курса (МДК)*¹, вторую — в виде практики. Таким образом, состав

¹ Междисциплинарный курс — учебный курс, представляющий теоретический материал из разных областей науки, объединенный его необходимостью для освоения определенного вида профессиональной деятельности.

профессионального модуля (ПМ) выражается формулой:

$$\text{ПМ}_i = \text{МДК}_i + \text{практика}_i.$$

Индекс i означает, что и МДК, и практика относятся в данном случае к данному конкретному профессиональному модулю; в рамках другого профессионального модуля будут и другой МДК, и другая практика.

Конкретные способы и формы взаимодействия теоретической и практической части обучения в рамках одного ПМ определяются для каждого конкретного модуля. Это же относится и к последовательности их освоения: например, МДК может преподаваться параллельно с соответствующей практикой, либо предшествовать ей в рамках ПМ. Но во всех случаях обе части ПМ — теоретическая и практическая — нацелены на формирование одного и того же набора профессиональных компетенций и в конечном счете на подготовку к одному виду профессиональной деятельности (обобщенной трудовой функции), а потому тесно взаимосвязаны.

Познакомившись с понятием «профессиональный модуль», нам будет нетрудно осмыслить основные особенности модульно-компетентностного подхода:

- 1) Во-первых, базовой идеей модульно-компетентностного подхода выступает *ориентация профессионального образования на цели, значимые для сферы труда*. В условиях модульно-компетентностного подхода в пределах отдельного модуля осуществляется комплексное освоение умений, знаний и практического опыта в рамках подготовки к реализации определенного вида профессиональной деятельности¹.
- 2) Во-вторых, модульно-компетентностный подход к построению содержания образования и образовательного процесса *позволяет оптимально сочетать теоретическую и практическую составляющие обучения, интегрируя их*. При этом обеспечивается переосмысление места и роли теоретических знаний в процессе освоения компетенций, их упорядочивание и систематизация, что в конечном счете приводит к повышению мотивации обучающихся в их освоении — в образовательной программе не остается «ненужных», балластных знаний.
- 3) В-третьих, *образовательные программы, построенные на основе модульно-компетентностного подхода, обладают высокой гибкостью*. Профессиональные модули обладают автономностью, внутренней целостностью и завершенностью.

Ход и результаты освоения одного модуля не зависят от обучения по

¹ Этим модульно-компетентностный подход отличается от ранее разработанного и использовавшегося в российских образовательных организациях модульной (блочно-модульной) технологии обучения, значение которой ограничено сферой образования

программам других модулей, и поэтому модули можно переставлять как угодно. Это дает возможность:

- оперативно обновлять, заменять или вводить дополнительные модули по требованию работодателей (вследствие произошедших изменений в технологиях, организации труда и т.д.);
- индивидуализировать обучение для каждого обучающегося исходя из его уровня знаний и умений и предыдущего обучения (или трудового опыта) путем комбинирования необходимых модулей;
- применять одни и те же модули (например, техника безопасности, эффективное общение и т.д.) как элементы сразу нескольких образовательных программ;
- осваивать модули поэтапно, с перерывами, если у обучающегося нет возможности выделить сразу большое количество времени на освоение нужной ему программы;
- накапливать и развивать квалификацию и профессиональную компетентность непрерывно и последовательно, на протяжении всей жизни по принципу «модуль за модулем», что соответствует идеологии «непрерывного образования» (*LLL*).

Как мы уже отмечали выше, оценивание образовательных результатов в рамках модульно-компетентностного подхода также обладает своими особенностями. Оценка производится независимо по каждому конкретному модулю. Процедура оценивания предполагает демонстрацию или подтверждение того, что обучающиеся освоили требуемые профессиональные компетенции, сформулированные в программе применительно к данному модулю, и могут осуществлять все необходимые действия в рамках данного вида профессиональной деятельности, т.е. готовы к реализации соответствующей профессиональной функции.

В заключение следует подчеркнуть, что принципы модульно-компетентностного подхода эффективны лишь при проектировании практико-ориентированной составляющей профессионального образования. В структуре ФГОС СПО третьего поколения это модули профессионального цикла и обслуживающие их дисциплины общепрофессионального цикла. Что касается общеобразовательного блока дисциплин СПО (на базе девяти классов), а также циклов ЕН¹ и ОГСЭ², то они строятся на

¹ ЕН — математический и общий естественнонаучный цикл в структуре ОПОП СПО.

² ОГСЭ — общий гуманитарный и социально-экономический цикл в структуре ОПОП СПО.

традиционной основе. Как показывает международный опыт, попытки перестроить общеобразовательные предметы на основе модульно-компетентного подхода, приводят к снижению качества образования.

Система профессионального образования России

Общая структура образования в России, включая все его типы и уровни, представлена на рис. В.2.



Рис. В.2. Структура образования в Российской Федерации

Согласно Закону об образовании в Российской Федерации (273-ФЗ), в России устанавливаются следующие уровни профессионального образования (ст. 10.5, ст. 12):

- 1) среднее профессиональное образование (включая программы подготовки квалифицированных рабочих и служащих и программы подготовки специалистов среднего звена);
- 2) высшее образование — бакалавриат;
- 3) высшее образование — специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование — подготовка кадров высшей квалификации (программы аспирантуры, адъюнктуры, ординатуры, ассистентуры-стажировки).

Среднее профессиональное образование (СПО) — часть государственной системы профессионального образования Российской Федерации, обеспечивающая подготовку квалифицированных рабочих и служащих и специалистов среднего звена. Именно эти

кадры, наряду с инженерами, в настоящее время наиболее необходимы для развития российской экономики и повышения конкурентоспособности, что отмечено во многих нормативных документах федерального уровня¹.

Подготовку по программам СПО ведут профессиональные образовательные организации, которых в настоящее время в России насчитывается около 4 тыс. (для сравнения: количество общеобразовательных школ в нашей стране — около 50 тыс., вузов — около 2 тыс., из которых примерно половину составляют филиалы). Контингент студентов, обучающихся по программам СПО составляет 2,8 млн человек. По оперативным данным Министерства образования и науки Российской Федерации, прием в 2014 г. на программы СПО составил порядка 700 тыс. человек.

В соответствии с Международной стандартной классификацией образования ЮНЕСКО среднее профессиональное образование приравнивается к «практико-ориентированному высшему» или «доуниверситетскому высшему» образованию. Его основные особенности, отличающие от других уровней и типов образования:

- *региональная направленность*, связанная с приоритетной задачей обеспечения квалифицированными кадрами предприятий конкретного региона;
- *практико-ориентированный характер*, направленный на подготовку выпускника к определенной профессиональной деятельности и ведущий к получению квалификации. Это означает, что подготовка квалифицированных рабочих и служащих, а также специалистов среднего звена по программам СПО носит вполне завершённый характер (в отличие, например, от многих бакалаврских программ в вузах).

Согласно 273-ФЗ:

- *среднее профессиональное образование* направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и *имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена* по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования (ст. 68.1);
- *дополнительное профессиональное образование* направлено на

¹ См.: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О долгосрочной государственной экономической политике»; Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р); Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р) и др.

удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, *обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды* (ст. 76.1). Включает в себя программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки;

- *профессиональное обучение* направлено на *приобретение лицами различного возраста определенного набора профессиональных компетенций*, в том числе для работы с конкретным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными и иными профессиональными средствами; получение квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования (ст. 73.1). Включает в себя программы: профессиональной подготовки по профессиям рабочих и должностям служащих; переподготовки рабочих и служащих; повышения квалификации рабочих и служащих.

К основным структурным элементам системы профессионального образования Российской Федерации, обеспечивающим ее функционирование и развитие, относятся:

- *организационно-управленческий блок* (органы управления образованием и подведомственные им инфраструктурные организации, обеспечивающие реализацию отдельных управленческих и вспомогательных функций: научно-методические центры, центры мониторинга и т.д., а также органы контроля и надзора в сфере образования);

- *институциональный блок* (сеть образовательных организаций, непосредственно реализующих учебно-воспитательный процесс по программам СПО, ДПП¹ и профессионального образования; объединения юридических лиц, общественные и государственно-общественные объединения, осуществляющие деятельность в области образования);

- *нормативный блок*, который включает в себя: федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС СПО); примерные основные профессиональные образовательные программы (ПроПОП); систему преемственных основных и дополнительных профессиональных образовательных программ различных уровней и разной направленности.

В схематической форме структурная модель системы профессионального образования представлена на рис. В.3.

¹ ДПП — дополнительные профессиональные программы.



Рис. В.3. Структурная модель системы профессионального образования России

Аналогичную структуру имеют и региональные системы профессионального образования.

Как видим, особенность системы профессионального образования состоит в том, что в нее непосредственно включены работодатели (объединения работодателей), что объясняется их ролью центрального заказчика и благополучателя результатов профессионального образования.

Многие значимые особенности отечественной системы профессионального образования могут быть поняты и правильно осмыслены только в контексте ее исторического развития. Профессиональное образование в России имеет трехвековую историю и восходит к первым учебным заведениям, основанным по распоряжению Петра I для подготовки специалистов в области «математических и навигацких наук», инженерного дела и артиллерии. В дальнейшем отечественное профессиональное образования неоднократно переживало периоды расцвета, стагнации и определенного спада. С распадом СССР на протяжении 1990-х гг., система профессионального

образования столкнулась с целым рядом кризисных явлений, одни из которых имели корни еще в советском прошлом, другие были вызваны резким переходом к новой, рыночной системе хозяйствования и разрушением плановой экономики. Наследие этих проблем не изжито российской системой профессионального образования вплоть до настоящего времени, поэтому необходимо хотя бы кратко обозначить каждую из них.

1. Вплоть до принятия ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в отечественной системе профессионального образования отдельно функционировало два уровня: начальное профессиональное образование (НПО), осуществлявшее подготовку квалифицированных рабочих, и собственно СПО, готовившее специалистов среднего звена. При этом долгие годы, начиная с конца 60-х гг. XX в. и вплоть до конца своего существования, система НПО помимо основной функции подготовки рабочих кадров выполняла функции своего рода дома призрения для «трудных» учащихся, неспособных продолжать обучение ни в старшей школе, ни в учреждениях СПО. Основной контингент профессионально-технических училищ (ПТУ), в которых готовили квалифицированных рабочих, составляли подростки из социально неблагополучных семей. Этому способствовала традиционная социальная функция ПТУ (бесплатное питание, усиленный педагогический надзор и т.д.), в определенной степени преобладавшая над их образовательной и экономической функциями. Сформировавшийся низкий статус ПТУ — один из истоков убеждения в непрестижности рабочих профессий, распространившегося уже во времена позднего СССР: ведь «на рабочего» надо было учиться в ПТУ, т.е. в «группе риска». Это убеждение в значительной степени сохраняется в массовом сознании вплоть до настоящего времени.

2. Конец 1980-х гг. в СССР характеризовался значительным снижением промышленного производства, замедлением темпов его технологического перевооружения, отсталостью используемых технологий и средств труда во многих отраслях, общим экономическим кризисом. В этих условиях наблюдалось существенное падение престижа рабочих профессий, наиболее востребованных экономикой социалистического типа. И напротив, мода на высшее образование, характерная для всего послевоенного СССР, лавинообразно нарастала. В результате, «на выходе» системы профессионального образования остро обозначился дисбаланс: с одной стороны, невостребованные, непрестижные и низкооплачиваемые вакансии рабочих и технических специалистов, с другой — престижные и высокодоходные места нарождающегося российского бизнеса и руководящих кадров. В этот период особенно снизилась мотивация абитуриентов ПТУ и техникумов.

Стремясь не потерять контингент, профессиональные образовательные

организации открыли набор на несвойственные им «престижные» профессии и специальности, в том числе на внебюджетной основе. И хотя качество подготовки по этим непрофильным профессиям чаще всего оставляло желать лучшего, образовательные учреждения закрывали на это глаза: главное было — выжить, сохранить бюджетное финансирование, а по возможности и получить внебюджетное. Так сформировалась широкая прослойка «аутичного» профессионального образования¹. Вплоть до настоящего времени тенденция «аутичности» сохраняет в образовании силу: гораздо проще имитировать образовательный процесс и воспроизводить содержание тридцатилетней давности, чем осуществлять его настройку на реальные потребности работодателей. Тем более, что на волне «аутичности» сформировалось целое поколение педагогических и руководящих кадров профессионального образования, не приспособленных к работе в условиях открытости и взаимодействия с работодателями, внешней оценки результатов образовательного процесса. Их деятельность нацелена на «прохождение программ», не отличается гибкостью, носит репродуктивный характер. Осмысление социальной миссии профессионального образования в этой ситуации отсутствует.

3. С переходом к рыночной экономике множество предприятий и целые отрасли промышленности, в советское время активно взаимодействовавшие с учреждениями профессионального образования, прекратили существование. Другие предприятия, которые сохранились и были приватизированы, уже не считали своей обязанностью участвовать в подготовке рабочих и инженерных кадров. В результате традиционные связи между учреждениями профессионального образования и базовыми предприятиями, при которых они создавались в советское время, оказались оборваны. Таким образом, уже в начале 1990-х гг. система подготовки индустриальных рабочих и техников пришла к состоянию кризиса. Неизбежными последствиями стали кадровый голод в системе профессионального образования, содержательная стагнация и моральное устаревание материально-технической базы. Учреждения профессионального образования были фактически лишены информации о процессах модернизации производства. Многие десятилетия они не меняли образовательных программ, и несоответствие уровня подготовки выпускников изменившимся требованиям становилось все более ощутимыми. Еще и сегодня во многих профессиональных образовательных организациях России

¹ «Аутичное» (аутичный — замкнутый в собственном мире, обращенный на себя) профессиональное образование — нацеленное на удовлетворение собственных корпоративных интересов образовательной сферы. Образовательные организации, принадлежащие к данному сектору, существуют сами для себя и имитируют образовательный процесс с целью освоения государственных бюджетных средств. Все усилия направляются на избегание любых изменений, сохранение устоявшейся многолетней системы работы, даже если она уже не отвечает новым внешним условиям.

студенты осваивают будущие профессии на тракторах, станках и другом оборудовании советской постройки, подобных которым уже не встретишь ни на заводах, ни в агротехнологических комплексах.

4. В начале 2000-х гг. на фоне возрождения российской экономики стало ясно, что сфера труда и подготовка кадров для нее разошлись далеко в разные стороны. В последние полтора-два десятилетия произошли радикальные изменения в содержании всех профессий. Ряд профессий оказался невостребованным, в то же время возникло много новых профессий. В этой ситуации выпускники учреждений среднего профессионального образования, не имея достаточной профессиональной квалификации и опыта практической деятельности, испытывают особые трудности в адаптации к рынку труда. Большому числу молодых людей приходится сразу же переучиваться, приобретать новую профессию.

В то же время предприятия-работодатели испытывают серьезный кадровый голод в рабочих кадрах и специалистах среднего звена, существует дисбаланс между их реальным наличием и соответствием их квалификаций требованиям работодателей. По данным 2013 г., в различных отраслях удовлетворенность потребности в кадрах уровня СПО составляла от 30 до 70%¹. Особенно остро эта проблема ощущается в инновационном секторе и высокотехнологичных производствах.

Весь этот комплекс проблем потребовал в начале 2000-х гг. серьезного пересмотра методологических подходов к разрешению нескольких ключевых проблем, связанных с дальнейшим существованием российского профессионального образования. Вот эти проблемы:

- переход человека из школы в мир труда и педагогическое сопровождение этого процесса;
- качество преподавания в профессиональных образовательных организациях и обучения на предприятиях (а также качество других условий реализации профессиональных образовательных программ);
- доступность и качество информации о современных профессиях для молодежи;
- культура сотрудничества бизнеса и профессионального образования;
- нормативно-правовое поле этого сотрудничества.

С самого начала было ясно, что разрешение этих проблем потребует

¹ См.: Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций. М., 2013. URL: <http://минобрнауки.рф/media/events/files/41d4701a6bfda8ac356e.pdf> (дата обращения: 11.07.2016).

существенного повышения степени гибкости профессионального образования, а также не просто его разовой переориентации с «отмерших» профессий на новые, а создания принципиально иных механизмов, обеспечивающих его постоянную настройку на динамично меняющиеся требования рынка труда. Перестройка российской системы профессионального образования с целью введения таких механизмов получила название **«модернизация профессионального образования»**. Методологической основой модернизации стал модульно-компетентностный подход.

Ключевой проблемой модернизации профессионального образования, от решения которой зависело продвижение по всем другим направлениям, было признано отсутствие связи профессиональных образовательных организаций с основными заказчиками — предприятиями-работодателями.

С самого начала процесс модернизации российского профессионального образования ориентировался на ключевую установку: не изобретать велосипед, а изучить и корректно использовать лучший зарубежный опыт, адаптируя его к отечественным условиям. В этом контексте уже на рубеже XX—XXI вв. было принято политическое решение включиться в международные процессы, направленные на поиск общих, наиболее эффективных подходов к развитию профессионального образования в различных странах.

Существенный шаг для формирования единого пространства профессионального образования в масштабах Европейского континента был сделан в 2002 г., когда в Копенгагене была принята Декларация Европейской комиссии и министров образования европейских стран по сотрудничеству в области профессионального образования. Конечная цель Декларации — создание общеевропейской системы, которая обеспечила бы поддержку отдельных граждан в использовании широкого круга возможностей профессионального обучения (включая обучение в школе, в системе высшего образования, на рабочем месте, на частных курсах и т.д.). Таким образом на практике формируется система непрерывного образования.

Модернизация системы СПО является сегодня одним из ведущих приоритетов государственной политики Российской Федерации в области образования, поэтому ее задачи, направления и ожидаемые результаты определены в документах федерального уровня. Один из таких документов — *Стратегия развития подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций на период до 2020 года* — в качестве генеральной линии модернизации обозначает «консолидацию ресурсов бизнеса, государства и образовательных организаций в развитии системы профессионального

образования». Для решения этой задачи в регионах используется набор определенных инструментов и механизмов.

Государственно-частное партнерство — термин, используемый для обозначения взаимовыгодного взаимодействия профессиональных образовательных организаций (государственная составляющая партнерства) с предприятиями экономической сферы (частная составляющая). Выгоды образовательных организаций от такого партнерства очевидны (развитие материально-технической базы, получение качественных баз практик и преподавательских стажировок, повышение привлекательности своего имиджа для абитуриентов и т.д.). Ключевой вопрос: какие выгоды будут иметь от такого партнерства предприятия бизнес-сферы?

На этот вопрос есть два различных ответа. Ответ первый: *никакой выгоды*. Предприятия бизнес-сферы идут на такое сотрудничество по каким-то иным соображениям (например, под внешним административным давлением региональных властей или же исходя из своих представлений о том, что нужно поддерживать социальную сферу, всегда отстающую в развитии). В этом случае вместо государственно-частного реализуется *социальное* партнерство, а предприятия выступают (вынужденно или добровольно) в качестве *спонсоров*. С точки зрения рыночных отношений и интересов бизнеса, такая ситуация чаще всего противоестественна.

Другой вариант состоит в том, что предприятия выступают в качестве *инвесторов*, вкладывая свои финансовые средства в развитие профессионального образования, поскольку уверены, что в дальнейшем все их инвестиции не только окупятся, но и принесут прибыль в форме человеческого капитала — подготовленных квалифицированных кадров. Центральная задача модернизации профессионального образования состоит именно в том, чтобы сформировать и укрепить такие инвестиционные связи между предприятиями и образовательными организациями. Попутно должно быть решено и множество частных задач, в том числе:

- 1) преодоление психологических барьеров и традиций взаимного недоверия между предприятиями бизнес-сферы и профессиональными образовательными организациями;
- 2) организация переговорных площадок и переговорного процесса;
- 3) поиск взаимных интересов и компромиссных решений;
- 4) документальное оформление взаимной ответственности и обоюдных гарантий;
- 5) определение механизмов нормативно-правовой и экономической поддержки *территориальных профессионально-образовательных кластеров* (см.

далее в этом параграфе), например, на основе соответствующих региональных целевых программ.

На основе государственно-частного партнерства в разных регионах России возникают разнообразные формы взаимодействия работодателей и профессиональных образовательных организаций:

- реализация различных моделей обучения на рабочем месте (в том числе модели дуального образования¹);
- повышение квалификации педагогических работников в форме стажировок на предприятиях;
- создание подразделений образовательных организаций на предприятиях;
- обучение по профессиональным образовательным программам на основе целевого заказа работодателей;
- использование кадровых и материально-технических других ресурсов предприятий в образовательном процессе и др.

Территориальные профессионально-образовательные кластеры — наиболее масштабные формы организации государственно-частного партнерства, формирующиеся в ряде регионов России. Каждый такой кластер ограничен масштабами субъекта федерации (иногда одной или нескольких муниципальных территорий) и имеет определенную отраслевую принадлежность. Он объединяет в себе предприятия соответствующей отрасли и образовательные организации профессионального, а часто и высшего образования, ведущие подготовку кадров для этой отрасли. В одном субъекте федерации создается несколько кластеров, как правило, по числу ведущих отраслей региональной экономики.

Предпосылки формирования профессионально-образовательного кластера — наличие в данном регионе:

- крупного отраслевого производственного комплекса либо особой экономической зоны;
- активно развивающихся ассоциаций региональных работодателей;
- опыта партнерства региональной системы профессионального

¹ С конца 2013 г. в ряде российских регионов реализуется проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования». В 2015 г. в проекте участвовали 12 регионов, более 1000 предприятий и более 100 образовательных организаций.

образования с работодателями.

Управление кластером осуществляет Координационный совет, куда входят представители работодательских объединений, конкретных предприятий и образовательных организаций, а также региональных органов управления (образования, труда и занятости и др.). Координационный совет кластера обсуждает прогнозы кадровых потребностей региона и согласует требования предприятий-заказчиков к качественным и количественным показателям выпуска из профессиональных образовательных организаций, определяет региональный государственный заказ к системе профессионального образования (в форме ежегодного уточнения контрольных цифр приема на различные профессии и специальности). Координационный совет может принять решение о необходимости открытия подготовки по новым для региона профессиям и специальностям СПО или программам ПО, ДПП, либо о закрытии подготовки по специальностям или профессиям, невостребованным региональной экономикой, а также о внесении принципиальных изменений в имеющиеся программы подготовки (например, путем разработки и внедрения вариативных профессиональных модулей в ОПОП СПО).

Кроме Координационного совета в инфраструктуру кластера, как правило, входят специально создаваемые отраслевые ресурсные центры профессионального образования (центры общего пользования), центры оценки квалификаций (см. далее), экспертные советы и т.д. Все эти подразделения имеют соответствующую отраслевую направленность и обеспечивают деятельность по подготовке кадров в масштабах региона.

Профессиональные образовательные организации, входящие в кластер, получают сразу несколько преимуществ, в том числе:

- расширение доступа к заказам на подготовку кадров (и соответствующие преимущества в выделении финансирования);
- перенос положительной репутации всего кластера и его ведущих предприятий на всех его участников («эффект бренда»), в силу этого — повышение привлекательности профессиональной образовательной организации для абитуриентов и их родителей;
- возможность использовать мощности ресурсных центров и другой инфраструктурой кластера в образовательном процессе;
- существенное повышение возможностей трудоустройства для выпускников.

Еще одним преимуществом является появление широких возможностей для организации *сетевого взаимодействия образовательных организаций*, связанное

прежде всего с совместной реализацией *сетевых образовательных программ* (см. 273-ФЗ, ст. 15). В этом случае в разработке и реализации одной образовательной программы принимают участие различные образовательные организации, ресурсы которых объединяются для подготовки кадров по этой программе. На практике это может выглядеть, например, так: студент, обучающийся по сетевой программе подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ), осваивает разные профессиональные модули на базе различных профессиональных образовательных организаций, а выпускную квалификационную работу выполняет под руководством преподавателя вуза, также входящего в образовательную сеть кластера.

Возникает вопрос: по мере развития процессов кластеризации профессионального образования все ли профессиональные образовательные организации будут ими охвачены? Можно предположить, что не все, а только те из них, которые имеют выраженную отраслевую принадлежность и влиятельных заказчиков в лице крупных предприятий (объединений). Что касается профессиональных образовательных предприятий, организованных для подготовки кадров для предприятий малого и среднего бизнеса (например сферы услуг и общепита), то их стратегия развития, по-видимому, должна быть иной: развитие многопрофильности, более активная ориентация на рынок образовательных услуг, увеличение спектра реализуемых программ по типу и уровню, срокам, направленности (включая программы предпринимательского образования, ориентированные на самозанятость выпускников).

Независимая оценка качества профессионального образования — еще один из инструментов реализации государственно-частного партнерства. В данном случае оценку качества подготовки кадров осуществляют сами работодатели. Это обеспечивает не просто независимость оценки от субъективных интересов образовательной организации, но и получение очень важной информации о качестве образования непосредственно от работодателей — его главных заказчиков и потребителей. Независимая оценка осуществляется на основе двух основных механизмов:

- 1) профессионально-общественной аккредитации образовательных программ;
- 2) независимой оценки квалификации выпускников (работников).

В рамках процесса модернизации профессионального образования в субъектах федерации создаются отраслевые центры по оценке квалификаций на основе взаимодействия региональных органов управления образованием и государственных образовательных организаций с работодателями, корпоративными системами подготовки кадров и иными заинтересованными организациями. Разработаны основные процедуры,

технологии и критериальная база для профессионально-общественной аккредитации образовательных программ и оценки квалификаций. Продолжается формирование соответствующей нормативной базы.

В рамках процесса модернизации профессионального образования осуществляются и другие изменения (например, реструктуризация сети профессионального образования, связанная с укрупнением и объединением профессиональных образовательных организаций, внедрение новых финансово-экономических механизмов и т.д.), которые не имеют прямого отношения к деятельности преподавателей. Эти изменения можно назвать чисто управленческими, их основная цель — повысить экономическую эффективность российского профессионального образования, сократить нецелевые расходы, снизить нагрузку на государственный бюджет.

Модернизация профессионального образования в России — сложный и многогранный, а нередко и противоречивый процесс, на пути которого встречается множество препятствий.

От чего зависит, в каком направлении и насколько далеко продвинется этот процесс?

Существует мнение, согласно которому успешность модернизации зависит от того, какое нормативно-правовое обеспечение будет разработано, какие федеральные и региональные программы разработаны и утверждены (при этом запланированные финансы действительно будут выделены), наконец, от того, какие административные рычаги (вплоть до указов и поручений Президента) будут в этом процессе задействованы.

Но есть и другое мнение: центральное условие, определяющее успех любых реформ — это личная позиция исполнителей, в нашем случае — руководителей и педагогических коллективов профессиональных образовательных организаций, и организаций работодателей (компаний, фирм, предприятий). И тем и другим предстоит прежде всего *реформировать собственную профессиональную деятельность*, освоив множество новых компетенций.

На практике успех модернизации профессионального образования определяется формулой: «законы + деньги + люди». Что означает: обновленное нормативно-правовое обеспечение плюс выделенные целевые средства плюс специально подготовленные руководящие и исполнительские кадры, *знакомые с целями модернизации и принимающие их как свои собственные*.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы основные мировые тенденции, влияющие на развитие

современного профессионального образования? В чем смысл понятия «непрерывное образование»? Почему особое значение приобретает непрерывное образование?

2. Какой смысл приобрело понятие «квалификация»? В каких современных документах содержится информация о квалификациях?

3. Какова взаимосвязь между профессиональными и образовательными стандартами?

4. Каковы основные структурные элементы системы профессионального образования России?

5. Что повлияло на изменения методологических подходов в российском профессиональном образовании?

6. Каковы особенности модульно-компетентностного подхода? В чем заключаются его преимущества для современного профессионального образования?

7. Каковы основные инструменты и механизмы модернизации профессионального образования России? От чего зависит ее успех?

Глава 1. Профессиональное обучение как часть практико-ориентированного профессионального образования.

ГЛАВНОЕ

Профессиональное образование и профессиональное обучение. Смысл понятия «практико-ориентированное профессиональное образование»

1. Особенность профессионального образования, отличающая его от общего образования, состоит в том, что его результатом становится получение профессиональной квалификации.

2. Профессиональное образование не сводится к формированию узких профессиональных умений и тренингу соответствующих навыков, а решает более широкие задачи, обеспечивая развитие социально и профессионально значимых качеств личности будущего работника.

3. Главным и непосредственным заказчиком профессионального образования выступает экономическая сфера, для которой система профессионального образования осуществляет подготовку квалифицированных кадров.

4. Профессиональное обучение — важнейшая часть профессионального образования, особый педагогический процесс, в ходе которого осуществляется совместная деятельность педагогов (в том числе, мастеров производственного обучения, наставников на производстве) и обучающихся. В результате этой деятельности обучающиеся осваивают приемы, способы, пути решения профессиональных задач, ведения практической деятельности на рабочем месте.

Смыслы педагогической деятельности и условия ее эффективности

1. Миссия мастера производственного обучения, наставника на производстве заключается в создании условий для личностно-профессионального развития обучающихся, формирования самостоятельности и ответственности в работе.

2. Характеристика деятельности мастера производственного обучения профессионального образования содержится в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08 сентября 2015 г. № 608н.

3. Деятельность мастера производственного обучения и наставника на производстве близки. Однако статус наставника не определен ни в одном законодательном акте Российской Федерации. Существует проект Типового положения о наставничестве, подготовленный в рамках Методических рекомендаций по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров, разработанных совместно Агентством стратегических инициатив, Минобрнауки РФ и Федеральным институтом развития образования.

4. Необходимым условием успешной работы мастера, наставника выступает его непрерывное профессионально-личностное развитие, которое связано с прохождением ряда кризисов и требует значительных усилий. Ведущий инструмент профессионально-личностного развития мастера, наставника — его профессиональная рефлексия.

5. Мастер производственного обучения, наставник на производстве и студент — субъекты образовательного процесса. Объект образовательного процесса — профессионально значимые личностные качества, профессиональные компетенции, знания и умения студента, которые подлежат развитию. В процессе педагогического общения мастеру производственного обучения, наставнику необходимо грамотно воздействовать на мотивацию и поведение обучающихся, используя набор определенных методов и приемов; владеть методикой профессионального обучения. Решению этих задач способствует психолого-педагогическое и методическое знание.

1.1. Профессиональное образование и профессиональное обучение. Смысл понятия «практико-ориентированное профессиональное образование»

На вопрос «Зачем нужно образование?» можно дать множество ответов, но все они могут быть сведены к двум основным:

1) образование передает (транслирует) культуру и опыт, накопленные прежними поколениями, и тем самым обеспечивает преемственность общественной жизни, а представителей новых поколений снабжает проверенными средствами, необходимыми для успешной самостоятельной жизнедеятельности;

2) образование влияет на будущее — его можно использовать как инструмент изменения людей и общества.

Особую роль играет профессиональное образование, задача которого — подготовка квалифицированных кадров. Главная ценность профессионального образования состоит в том, что оно основа конкурентоспособности экономики страны.

Таким образом, образование — это многомерное явление, существующее и развивающееся в трех ценностно-смысловых измерениях:

- социокультурном — образование как органическая часть культуры, значимая для каждой семьи, каждого народа, общества в целом;
- психолого-педагогическом (человеческое) — образование как среда, в которой созданы условия для личностного роста и развития каждого конкретного человека;
- социально-экономическом — образование как инструмент роста и развития национальной и мировой экономики.

Мастерам производственного обучения, наставникам на производстве, как и преподавателям, важно постоянно удерживать в сознании все три измерения образования, не теряя из вида ни культуру, ни человека, ни экономику. Проблемы в деятельности педагога в образовательной организации или на производстве начинаются именно тогда, когда вместо трехмерного восприятия образования появляется упрощенное, двумерное или даже одномерное.

Общее и профессиональное образование тесно связаны. Общее образование предшествует профессиональному точно так же, как строительство фундамента предшествует постройке самого дома. «Дом на фундаменте» — это в данном случае не что иное, как зрелая самостоятельная и ответственная человеческая личность. Поэтому у общего и профессионального образования есть общая задача — содействие процессам личностного развития человека. Но профессиональное образование нацелено на

подготовку обучающихся к профессиональной деятельности в определенной сфере, к выполнению работы по определенным профессиям и специальностям.

Под профессиональным образованием понимается:

1) организованный процесс овладения определенными видами профессиональной деятельности, обеспечивающий получение квалификации и развитие социально и профессионально значимых качеств личности;

2) результат этого процесса, а именно — подготовленность человека к определенному виду профессиональной деятельности, подтвержденная аттестатом или дипломом об окончании соответствующего образовательного учреждения профессионального образования, содержащим информацию о полученной квалификации.

Проведем анализ этих определений.

Профессиональное образование является организованным процессом, это означает, что стихийное накопление профессионального опыта не считается профессиональным образованием.

Профессиональное образование обеспечивает развитие социально и профессионально значимых качеств личности, это означает, что оно не сводится к формированию узких профессиональных умений и тренингу соответствующих навыков (в этом случае оно называлось бы профессиональной подготовкой), а решает более широкие задачи, в том числе и воспитательные.

Но главная особенность профессионального образования, отличающая его общего образования, состоит в том, что его результатом становится получение профессиональной квалификации. Квалификация — определенный уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности. Именно документ о квалификации, согласно действующему Закону «Об образовании в Российской Федерации» (Ст. 60.8), дает его обладателю право заниматься определенной профессиональной деятельностью и занимать определенные должности.

Особое место в достижении результата (квалификации) занимает профессиональное обучение. В узком смысле оно понимается как организованный процесс освоения определенных компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций. С нормативно-правовой точки зрения, программы профессионального обучения существенно короче и проще, чем программы профессионального образования (среднего или высшего). Они не приводят к повышению

уровня образования, а освоившие их выпускники получают только документ о квалификации (свидетельство о профессии рабочего или должности служащего)¹.

Существует мнение, согласно которому отличие обучения от образования заключается в отсутствии воспитательного, ценностного компонента в цели обучения. Однако такое мнение ошибочно. Само по себе обучение, освоение востребованной квалификации позитивно влияет на личность любого человека, способствуя ее развитию. Процессы профессионального и личностного развития составляют единый процесс развития человека в нераздельности всех его составляющих — ценностей и мотивов, интеллекта и эмоций, воли и поведения.

Важно подчеркнуть, что **профессиональное обучение в широком смысле** — важнейшая часть профессионального образования, особый *педагогический процесс, в ходе которого осуществляется учебно-производственная деятельность* мастеров производственного обучения, наставников на производстве и обучающихся. Результатом этой деятельности является освоение обучающимися приемов, способов, путей решения профессиональных задач, ведения практической деятельности на рабочем месте. Таким образом, в процессе профессионального обучения объединяются обучение и производительный труд, что способствует освоению профессии и выработке самостоятельных и ответственных решений в реальных рабочих ситуациях.

Из истории известны периоды, когда общепринятые образовательные ценности (отвечающие на вопрос «Ради чего учить (воспитывать)?»), определяющие цели («Зачем учить (воспитывать)?»), содержание («Чему учить (воспитывать)?»), формы и методы работы с обучающимися («Как учить (воспитывать)?»), вдруг утрачиваются, возникает ситуация «ценностного вакуума», и образование продолжает функционировать как бы по инерции, оказываясь в глазах общества бессмысленным. Ситуацию «ценностного вакуума» российское образование пережило в 90-е гг. XX в., когда система коммунистических ценностей рухнула, новые конструктивные ценности и смыслы еще не оформились, и среди молодежи распространилось убеждение, что образование совсем не нужно, а лучший путь в жизни — кое-как окончив школу (или даже не окончив), самостоятельно зарабатывать мытьем автомобильных стекол или другим подобным путем.

Профессиональное образование утратило связи с предприятиями, производством, разрушился институт наставничества, ценность профессионального обучения была утрачена.

¹ См. предисловие.

Во многом по этой причине в настоящее время стала актуальна концепция практико-ориентированного профессионального образования. Опыт многих регионов (Урала, Сибири, Дальнего Востока, Центральной части России) доказывает, что связи системы профессионального образования с производством, сферой труда налаживаются. При этом практико-ориентированное профессиональное образование становится приоритетным типом профессионального образования и может также рассматриваться как педагогическая парадигма.

Педагогическая парадигма — целостная система педагогических идей, взглядов и возможных моделей образовательного процесса, группирующихся вокруг определенного понимания смысла педагогической деятельности. Таких базовых смыслов в истории педагогики было не так уж много, соответственно, и число базовых педагогических парадигм относительно невелико. В современной теории и практике образования можно встретить проявления следующих парадигм.

Традиционная педагогическая парадигма

Традиционная педагогическая парадигма получила название от «традиционного общества», в рамках которого возникла и развивалась на протяжении множества столетий. Основной смысл образования в таком обществе — передача определенных ценностей новому поколению. Сами ценности при этом могут быть различными и носить мифологический, научный или религиозный характер, либо характер опыта практической деятельности. Главное, что растущий человек воспринимается при этом, по меткому выражению выдающегося русского педагога *Константина Дмитриевича Ушинского* (1824—1871), как «сосуд, который надо наполнить», по существу, как «недоразвитый взрослый», которого надо обучить и воспитать, чтобы он стал полноценным членом общества. При этом общество в целом или отдельные его институты — государство, церковь, правящие классы, предприятия экономической сферы и т.д. — создает *социальный образовательный заказ*, в соответствии с которым должен быть сформирован выпускник.

В рамках базовой парадигмы существует несколько ее разновидностей, различающихся существенными деталями:

- *«зуновская» парадигма* (от аббревиатуры «ЗУН» — «знания, умения, навыки») — до сих пор самая распространенная в российском школьном образовании. В данном случае ведущим смыслом образования выступают: для школы — передача знаний; для школьника — получение знаний. Умения и навыки выполняют вспомогательную роль, обеспечивая закрепление знаний на практике.
- *технократическая парадигма* — она рассматривает учебный процесс как аналог производственного процесса (в свое время в нашей стране был распространен лозунг

«Школа — фабрика знаний»). Главный смысл образования — обеспечение экономического роста общества, поэтому его нужно сделать предельно эффективным и технологичным, приближенным по параметрам к ведущим отраслям экономики. Ребенок рассматривается как предмет труда, обладающий своими свойствами, причем его общие (типологические, возрастные) свойства необходимо учитывать, а индивидуальные (уникальные) — по возможности нивелировать.

Гуманистическая (лично-ориентированная) педагогическая парадигма

Гуманистическая (лично-ориентированная) педагогическая парадигма — продукт нового времени, когда человек получил свободу самоопределения в обществе, возможности для профессиональной и социальной мобильности. Соответственно, жизнь человека становится продуктом его «самостроительства» и уже не может быть предопределена социальным заказом. Основным смыслом образования — содействовать развитию уникальной и неповторимой личности каждого человека. В рамках гуманистической парадигмы ребенок — это «факел, который надо зажечь» (К. Д. Ушинский). Детство, отрочество, юность и свойственные для них ведущие виды деятельности (игра, общение) приобретают самостоятельную ценность. Учащийся занимает позицию автора (или соавтора) своей образовательной программы, самостоятельно (на первом этапе с помощью педагога) формулируя ее цели, определяя содержание, выбирая подходящие ему темп, формы и средства обучения. Само обучение становится при этом опытом его собственных проб и ошибок, на основе которого формируются не только необходимые знания и умения, но и важнейшие качества, необходимые для жизни в современном обществе: самостоятельность и ответственность, инициативность и готовность к выбору. Общество не предъявляет выраженного заказа; образование — открытый проект, его результат по отношению к каждому конкретному человеку заранее неопределим и, более того, непредсказуем.

В современном образовании идеи и подходы, характерные для двух базовых парадигм, как правило, причудливо переплетены. Формы их взаимодействия в различных случаях разнообразны (диалог, борьба, компромисс, мимикрия). Однако существует и общая тенденция, которую еще в 1969 г. подметил американский педагог-гуманист Т. Грин: «представляется вероятным, что гуманистическое образование удовлетворит идеологические запросы педагогов, но менеджерское <технократическое> направление будет по-прежнему отражать реальность. Совокупные ценности последнего будут доминировать в деятельности педагогов. Таким образом, идеология профессии педагога, вероятно, будет иметь гуманистическую направленность, в то время как оперативные установки — ориентироваться на социальную полезность»¹.

Интересной формой симбиоза двух базовых педагогических парадигм выступает третья — **манипулятивная педагогическая парадигма** (парадигма манипуляции), в рамках которой для ребенка создается видимость того, что он действует и развивается самостоятельно, тогда как на самом деле цели, направление и все основные правила проявления его активности определены

¹ Green T. F. Schools and communicates : A look forward // Harvard Educational Review. 1969. Vol. 39. № 2. P. 236—237.

педагогом. Таким образом обучающийся незаметно для себя становится объектом внешнего управления. По меткому определению видного французского мыслителя-педагога *Жан-Жака Руссо* (1712—1778), это педагогика «хорошо управляемой свободы».

У манипулятивной педагогической парадигмы, несмотря на ее несколько пугающее название, свои преимущества. Она эффективна в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста и в ряде случаев с подростками. Ведущим принципом такой парадигмы является *принцип сокрытия педагогического замысла* и основанные на нем приемы управления поведением обучающихся, лежащие в русле манипулятивных подходов. Однако далеко не во всех случаях педагогическая манипулятивность эффективна и приемлема.

Практико-ориентированное профессиональное образование возможно определить как тип профессионального образования.

Цель реализации его программ — подготовка обучающихся к конкретной профессиональной деятельности. Практические формы обучения являются первичными, а программы разрабатываются и реализуются при непосредственном участии представителей социальных партнеров — работодателей.

Существенные характеристики практико-ориентированного профессионального образования как парадигмы:

1) целеполагание, в основе которого лежит подготовка обучающегося к определенной профессиональной деятельности в соответствии с требованиями экономики или конкретного заказчика-работодателя;

2) социальное партнерство, понимаемое как включенность в деятельность профессиональных образовательных организаций представителей экономической сферы — непосредственных заказчиков, потребителей и благополучателей результатов образования;

3) первичность в образовательном процессе практических форм обучения, ориентированных на формирование конкретных, стандартных и стандартизуемых умений.

Профессиональное обучение становится стержнем всего образовательного процесса.

Исходная форма практико-ориентированного профессионального образования — *обучение на рабочем месте*. В эпоху ремесленного труда она именовалась «ученичество». В советский период отечественной истории существовала система наставничества на производстве, в связи с чем Закон РСФСР «О народном образовании» (1974) содержал следующую норму: «Предприятия, учреждения и организации создают необходимые условия и учебно-производственную базу для проведения профессионального обучения рабочих на производстве и осуществляют контроль за

их обучением».

В настоящее время «обучение на рабочем месте» (*work-based learning; WBL*) — весьма распространенное понятие в современной международной практике профессионального образования. Оно трактуется как всеохватывающий процесс обучения и работы в их взаимосвязи и по-прежнему сохраняет значимость, причем уже не только по отношению к квалифицированным рабочим, но и к другим работникам (например, линейным менеджерам и другим служащим), а также к студентам, осваивающим программы среднего профессионального и высшего образования. Согласно прогнозам, значение этой практико-ориентированной формы образования будет только увеличиваться.

Основная особенность обучения на рабочем месте — единство образовательного и производственного процессов, обеспечиваемое присутствием обучающегося непосредственно в производственном контексте конкретного предприятия. В процессе такого обучения возникают или специально создаются конкретные ситуации, в ходе которых обучающиеся сталкиваются с практическими задачами, которые должны решить самостоятельно. Для студентов обучение на рабочем месте — это возможность уже во время обучения включиться в профессиональную деятельность.

Все модели обучения на рабочем месте, используемые в современной практике, можно разделить на две группы:

- 1) обучение в процессе подготовки будущих квалифицированных рабочих, служащих, специалистов, в рамках освоения ими программ профессионального образования (обучения) или высшего образования;
- 2) обучение сотрудников предприятий, нацеленное на повышение их квалификации (как правило, в системе корпоративного обучения).

Вначале кратко рассмотрим модели второй группы, среди которых наибольший интерес представляет модель *обучающей организации* и ее модификации.

В основе концепции обучающейся организации лежит представление о том, что наиболее эффективным для повышения конкурентоспособности любого предприятия является не просто обучение отдельных сотрудников, а групповое обучение всего персонала. Такое обучение происходит не только в более или менее традиционных формах, но и в процессе самой трудовой деятельности, которая включает взаимопомощь, обмен опытом и знаниями. В наиболее законченном виде, модель обучающей организации предполагает поддержку и обеспечение обучения каждого сотрудника на всем протяжении его работы. Это могут быть, во-первых, стажировки, внутренние и внешние обучающие курсы, лаборатории, мастер-классы и т.д.; во-вторых, открытые диалоги, дискуссии, обмен опытом непосредственно в трудовом процессе. Содержание группового обучения, независимо от профиля предприятия, обязательно включает в себя обучение сотрудников групповому взаимодействию на уровне отдельных команд и организации в целом. Результат группового обучения — синергетический эффект, когда группа становится чем-то *большим*, нежели простая совокупность входящих в нее людей, и ее знания,

соответственно, превосходят простую сумму знаний всех сотрудников. Такую организацию можно представить себе как единый организм, все части которого чувствуют друг друга и действуют предельно согласованно.

Дальнейшее развитие идеи обучающей организации привело к возникновению модели *e-Learning*, использующей потенциал информационно-коммуникационных технологий. В рамках этой модели в организации создается специальная корпоративная социальная сеть, напоминающая известные социальные сети *Facebook* или Вконтакте, однако, «заостренная» на особенности данного предприятия и объединяющая ограниченный круг людей — сотрудников предприятия, внешних экспертов и, возможно, сотрудников партнерских предприятий.

Что касается моделей обучения на рабочем месте, используемых в практике профессионального образования при подготовке квалифицированных рабочих, служащих, специалистов в различных странах, то здесь наибольшее распространение получили следующие:

- 1) ученичество на предприятии;
- 2) организация практики на рабочем месте в рамках профессиональной образовательной программы;
- 3) обучение на специально оборудованных рабочих местах в структурных подразделениях образовательных организаций (в мастерских, лабораториях, учебных фирмах, на полигонах, в ресурсных центрах и т.д.).

Все обозначенные модели имеют общее основание: обучение происходит в контексте непосредственного взаимодействия сфер труда и профессионального образования. Предприятие предъявляет требования к результатам обучения и обеспечивает его практическую часть; образовательная организация (если участвует в этом процессе) обеспечивает теоретическую часть обучения.

Модель ученичества на предприятии наиболее развита в Австрии и Германии. Она подразумевает вовлечение в систему профессионального образования организаций работодателя в качестве провайдеров образовательных услуг и этим принципиально отличается от двух других моделей. Такая модель получила название «дуальное обучение», или «дуальное образование».

Дуальное образование — комбинированная модель профессионального образования, при котором практическая часть подготовки проходит на рабочем месте, а теоретическая — на базе образовательной организации. Это традиционная немецкая модель организации профессионального образования — в настоящее время самая распространенная траектория профессионального образования в ФРГ, которую выбирают более 50% выпускников средних школ (2012). Из 3,6 млн предприятий Германии в программах дуального образования задействовано 500 тыс.

Система дуального образования предполагает совместное финансирование программ подготовки кадров под конкретное рабочее место коммерческими предприятиями, заинтересованными в квалифицированном персонале, и региональными органами власти, заинтересованными в развитии экономики и повышении уровня жизни в регионе. Главная роль в

области профессионального образования в рамках немецкой дуальной системы принадлежит предприятиям. Они обучают молодежь по ученическому договору с шестнадцати лет, заключая договор отдельно с каждым учеником. Предприятие в рамках дуального обучения несет значительные расходы на подготовку и квалификацию инструкторского состава, выплачивает денежные вознаграждения, а также создает материально-технические условия для мест обучения (учебно-производственная мастерская или лаборатория, возможности для практики и т.д.).

Профессиональные образовательные организации выполняют вспомогательную функцию: в них осуществляется теоретическая подготовка. Как правило, в рамках дуальной системы образования учащиеся посещают вечернюю профессиональную школу один или два раза в неделю, где получают преимущественно теоретические и практические знания, связанные с их профессией; кроме того, они посещают занятия по общим предметам, таким как экономика, обществознание, иностранные языки. Систематическое обучение в профессиональной школе служит необходимым дополнением к технологически-ориентированному обучению на предприятии. Существуют также профессиональные школы с очной формой обучения, которые обеспечивают учащимся стажировку на предприятии или практическое обучение в Центрах компетенций¹.

Главная трудность в практике дуального образования — непрофессиональное поведение инструкторов (наставников на производстве), которые педагогически неграмотным поведением отпугивают учеников на предприятиях. В связи с этим в Германии принята «Директива о пригодности инструкторов», согласно которой, каждый инструктор должен: разработать содержание обучения (программы и учебно-методические комплексы (УМК); обеспечить достижение обучающимися положительных результатов (в том числе положительной внутренней мотивации и культуры профессиональной деятельности); выбирать методы и средства обучения в соответствии с особенностями целевой аудитории; определять потребности в сотрудничестве с учреждениями-партнерами.

В нашей стране дуальная система обучения рассматривается как один из возможных механизмов развития практико-ориентированного профессионального образования, восстановления его связей с производственной сферой, разрушенных в 90-е гг. XX в. По инициативе Агентства стратегических инициатив в 2013 г. в России запущен системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования», в котором по итогам конкурсного отбора участвуют двенадцать субъектов Российской Федерации. В то же время не секрет, что ни в одной стране мира не удалось повторить немецкую дуальную систему. Не стоит такая задача и в России.

¹ «Центры компетенций» расположены во всех крупных промышленных регионах Германии при этом в зависимости от потребностей региона они могут быть как узкоспециализированными, так и многопрофильными. Такие Центры реализуют разнообразные направления деятельности: исследование спроса на профессиональные образовательные программы разного уровня, типа и продолжительности; подготовка, повышение квалификации и переподготовка кадров по различным типам программ; профориентация.

Цель проекта — выработка собственной эффективной модели практико-ориентированного профессионального образования, использующей отдельные элементы дуальной системы, работоспособные в российских условиях.

Обучение на рабочем месте и дуальное образование — практические подходы, реализующие идею практико-ориентированного профессионального образования. Они хорошо работают там, где сохранились преемственные традиции взаимодействия бизнес-сферы и государственной системы образования в процессе подготовки квалифицированных кадров, например в ФРГ или в Австрии. Однако в нашей стране на протяжении многих десятилетий рыночной экономики вовсе не существовало, поэтому традиции государственно-частного партнерства между бизнесом и образованием только зарождаются¹. Необходимо пройти длительный и весьма непростой путь по сращиванию экономики и профессионального образования.

Говоря о практико-ориентированном профессиональном образовании и профессиональном обучении как главной его составляющей, важно понимать, что они характеризуются специфической целью, системой задач и представлений о результате; содержанием, организационными формами, дидактическими методами и субъектами образовательной деятельности. Прагматическая ориентация образовательных целей подразумевает, прежде всего, их личностную природу, существующую как связь целей с теми изменениями в личности, которые они предусматривают, и с тем личностным опытом, который отражен этими целями.

Невозможно построить качественный образовательный процесс, «обходя стороной психологию человеческого мышления и поведения в новых ситуациях и не сопрягая логику обучения с общей (не узкоучебной) человеческой логикой осуществления мыслительных и поведенческих процессов <...> педагогически малоценно обучение без погружения в подробности коммуникационных вопросов производственной деятельности, установления деловых контактов, социальных аспектов и пр.»².

В этом заключается фундаментальность практико-ориентированного профессионального образования: развитие профессионального мышления человека, его способности к самообучению и саморазвитию.

Профессионально-личностное развитие будущего специалиста — это взаимодействие индивидуально-личностных и профессионально значимых качеств

¹ О существующих практиках в российском профессиональном образовании см. URL: www.prof-mayak.ru (дата обращения: 22.02.2017).

² Черноглазкин С. Ю. Воспитание труженика и прагматизм профессионального образования // Мир образования — образование в мире. 2009. № 2. С. 241—248.

человека в процессе успешной профессиональной деятельности, в результате чего происходит их позитивное взаимовлияние.

Выпускник системы профессионального образования — это, прежде всего, субъект профессиональной деятельности. Именно субъект, т.е., с одной стороны, не слепой исполнитель и не человек-функция, придаток к технологическому процессу или конкретному станку, с другой — не имитатор, отбывающий на работе повинность ради заработка. В первом случае в работнике есть профессиональное начало, но нет личностного, во втором, наоборот, есть нечто личностное, но оно находится где-то далеко за пределами профессионального.

В понятии «субъектная позиция в труде» отражается единство личностного и профессионального начал в человеке и в его деятельности¹.

Цель — подготовка обучающегося к определенной профессиональной деятельности в сочетании с развитием профессионального мышления человека, его способности к самообучению и саморазвитию — недостижима без взаимодействия государства, образования и бизнеса.

У государства нет собственных представлений о технологиях и оборудовании, для работы с которыми нужно готовить кадры, о трудовых функциях и конкретных умениях, которыми должны владеть выпускники по определенной профессии, специальности. Эта информация есть только у работодателей. Таким образом, предприятия-работодатели выступают главными и непосредственными заказчиками профессиональных образовательных организаций, а экономическая сфера в целом — основным заказчиком всей системы профессионального образования.

У профессионального образования три основных заказчика, и его миссия может быть конкретизирована в трех взаимосвязанных целях:

- для экономической сферы — удовлетворение текущих потребностей в квалифицированных специалистах, рабочих и служащих, соответствующих современному уровню развития техники и технологий, обладающих достаточной профессиональной мобильностью и готовых к непрерывному образованию и самообразованию (реализацию этой цели обычно называют экономической функцией профессионального образования);

¹ Сама деятельность понимается при этом как фундаментальный способ существования человека в мире, представляющий собой целенаправленное преобразование и мира, и себя в этом мире. Таким образом, в деятельности главное — во-первых, ее *преобразующий характер*; во-вторых, ее *направленность* на определенный объект (вовне — на среду обитания человека или внутрь — во внутренний мир самого человека); в-третьих, ее *целенаправленность*, т.е. соответствие изначально поставленной цели, замыслу, проекту, существующему первоначально только в сознании человека.

- для государства и общества — подготовка социально активных и ответственных граждан, ответственных за судьбы своей страны, разделяющих принятую в обществе систему нравственных идеалов и ценностей, способных к конструктивному общению и взаимодействию с другими членами общества (социальная функция профессионального образования);

- для конкретного человека — создание условий для овладения им определенным видом профессиональной деятельности, получения квалификации (переквалификации), обеспечивающие его включение в экономическую деятельность общества в соответствии с его интересами и способностями, а также его социальную защиту и социальную устойчивость в условиях рыночной экономики.

У каждой из этих групп заказчиков — экономической сферы, государства и граждан — собственные образовательные потребности и ожидания и свои интересы, которые могут быть согласованы, а могут и противоречить друг другу. Например, работодатели заинтересованы в квалифицированных рабочих, а население желает дать своим детям престижные профессии экономического и юридического профиля. В этой ситуации важнейшим условием эффективности профессионального образования выступает **социальный диалог** — коммуникация и взаимодействие всех заказчиков друг с другом и с самим профессиональным образованием, с целью согласования позиций и достижения консенсуса либо компромисса по спорным вопросам. Как правило, организацию такого социального диалога берет на себя государство, в лице федеральных органов исполнительной власти (например на уровне взаимодействующих друг с другом Министерства науки и образования и Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации).

У государства есть и еще одна функция в управлении профессиональным образованием: оно обеспечивает единый в масштабах национальной образовательной системы подход к оценке качества профессионального образования. Эта задача приобретает особую значимость для такой большой страны, как Россия, где особенно сильны риски, связанные с разбросом по уровню качества подготовки в разных регионах. С целью обеспечения единого профессионального образовательного пространства в масштабах всей страны, созданы и функционируют Федеральные государственные образовательные стандарты, к рассмотрению которых мы будем неоднократно возвращаться в дальнейшем.

Центральным фактором, определяющим качество получаемого образования, является педагог (преподаватель, мастер, наставник). Психолого-педагогическая и содержательно-предметная подготовленность педагога, его умение общаться с

родителями, заинтересовать учащихся, организовать занятие, владеть информационными технологиями влияют на качество результатов образования существенно больше, чем условия обучения, учебники и другие обстоятельства.

1.2. Смыслы педагогической деятельности и условия ее эффективности

Что представляет собой деятельность мастера производственного обучения, работающего в системе профессионального образования? Каковы функции наставника, ведущего обучение на рабочем месте во время практики студентов? Что они должны знать и уметь, чтобы их деятельность осуществлялась на уровне современных требований, была качественной и высокопрофессиональной?

При ответе на эти вопросы, на первый взгляд, требуется разделить их на две части: деятельность и требования к функциям мастера производственного обучения и деятельность и требования к функциям наставника. Однако, несомненно, их функции довольно близки, взаимосвязаны и взаимодополняемы.

Статус наставника не определен ни в одном законодательном акте Российской Федерации, несмотря на то, что первые лица нашего государства неоднократно обращали внимание на роль наставничества. Президент Российской Федерации Владимир Путин в выступлении 23 декабря 2013 г. на совместном заседании Государственного совета и Комиссии по мониторингу достижения целевых показателей развития страны прямо говорил о необходимости возрождения института наставничества: «Многие из тех, кто сегодня успешно трудится на производстве, уже проходили эту школу, и сегодня нам нужны современные формы передачи опыта на предприятиях... Эффективная система мотивации для наставников должна быть создана, и это должно быть эффективное современное наставничество, передача опыта, конкретных навыков...». В пункте 5 Поручений Председателя Правительства Российской Федерации Дмитрия Медведева Министерству образования и науки, Министерству промышленности и торговли и Министерству труда Российской Федерации от 7 сентября 2016 г. говорится о «необходимости внесения изменений в законодательство в целях совершенствования института наставничества при организации обучения на производстве». Однако на данный момент этого не произошло.

По-разному в различных регионах и на разных предприятиях определяются круг обязанностей и прав наставника, требования к его образованию, решается вопрос о подготовке таких специалистов и оплате их труда.

Во многих регионах России институт наставничества достаточно хорошо развит на крупных предприятиях. По мнению представителей их учебных и образовательных центров, отделов технического обучения, наставник — это высококвалифицированный

работник, действующий специалист, владеющий современными технологиями, специально подготовленный к организации и проведению индивидуального практического обучения. На этих предприятиях нет сомнений, что наставничество — основа для создания условий производства качественной продукции, конкурентоспособности компании, а вслед за этим и страны.

В ряде регионов существует позитивная практика подготовки и поддержки наставников, многие крупные предприятия считают такие расходы выгодными. В Свердловской области, Республике Татарстан, Пермском крае, Волгоградской области и многих других развивается взаимопомощь между профессиональными образовательными организациями и организациями работодателей по повышению квалификации преподавателей, мастеров производственного обучения и наставников на производстве. Этот опыт позволил подготовить и опубликовать Типовое положение о наставничестве¹ в рамках Методических рекомендаций по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров, разработанных совместно Агентством стратегических инициатив, Министерством образования и науки России и Федеральным институтом развития образования².

Наряду с дуальной формой обучения в практико-ориентированной парадигме профессионального образования используются и другие формы: организация практики на рабочем месте в рамках образовательной программы (например, на предприятиях-партнерах базовых или «якорных» работодателей); обучение на специально оборудованных рабочих местах в структурных подразделениях образовательных организаций (в мастерских, лабораториях, учебных фирмах, на полигонах, в ресурсных центрах и т.д.) — на базе кампуса образовательной организации.

Несомненно, что в последнем случае наставник и мастер производственного обучения — это практически синонимы.

Говоря о деятельности мастера производственного обучения, мы будем опираться на *профессиональный стандарт* «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом № 608н Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08 сентября 2015 г.

При описании требований к деятельности наставника на производстве в Типовом положении о наставничестве также использовался текст профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и

¹ Проект документа.

² URL: http://prof-mayak.ru/training_center/teacher/literature/268/ (дата обращения: 22.02.2017).

дополнительного профессионального образования» в части характеристики деятельности мастера производственного обучения, где она может быть применима к деятельности наставника на производстве: характеристика требований к организации и осуществлению профессионального обучения, педагогической поддержки обучающихся, информирования и консультирования их по вопросам профессионального самоопределения, создания условий для личностно-профессионального развития и т.п.

Профессиональный стандарт (профстандарт, ПС) — документ, в котором содержатся консолидированные представления профессионального сообщества о требованиях к тому или иному виду профессиональной деятельности.

Профессиональные стандарты разрабатываются представителями профессионального сообщества — экспертами в данном конкретном виде профессиональной деятельности, затем проходят обсуждение в профессиональном сообществе и утверждаются объединениями профессионалов и (или) органами исполнительной власти (федеральной или региональной).

Узловая точка любого профессионального стандарта — формулировка основной цели данного вида профессиональной деятельности. На основе цели формулируются *обобщенные трудовые функции* (ОТФ), каждая из которых конкретизируется в наборе более узких *трудовых функций* (ТФ). Например, для мастера производственного обучения перечень ОТФ и ТФ может выглядеть следующим образом (табл. 2.1). К каждой трудовой функции привязан определенный перечень *трудовых действий*, который в рамках этой функции совершает работник, а также умений и знаний, которыми он должен для этого владеть.

Таблица 2.1

Перечень трудовых функций мастера производственного обучения профессиональной образовательной организации¹

Обобщенные трудовые функции	Трудовые функции
-----------------------------	------------------

¹ В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Организация и проведение учебно-производственного процесса при реализации образовательных программ различного уровня и направленности	Организация учебно-производственной деятельности обучающихся по освоению программ профессионального обучения и (или) программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих
	Педагогический контроль и оценка освоения квалификации рабочего, служащего в процессе учебно-производственной деятельности обучающихся
	Разработка программно-методического обеспечения учебно-производственного процесса
Организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам СПО	Создание педагогических условий для развития группы (курса) обучающихся по программам СПО
	Социально-педагогическая поддержка обучающихся по программам СПО в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии
Проведение профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями (законными представителями)	Информирование и консультирование школьников и их родителей (законных представителей) по вопросам профессионального самоопределения и профессионального выбора
	Проведение практико-ориентированных профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями (законными представителями)

Сравнение табл. 2.1 и самого профстандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» показывает, что набор ОТФ и ТФ, содержащийся в профстандарте, значительно объемнее, чем содержание таблицы. С чем это связано?

Дело в том, что профессиональные стандарты — это не стандарты конкретных должностей. Они содержат набор трудовых функций «с запасом», из которых, как из деталей детского конструктора, можно «собирать» должностные обязанности конкретного работника. Таким путем, пользуясь профстандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», мы «собрали» должностные обязанности мастера производственного обучения профессиональной образовательной организации. При необходимости из того же исходного набора можно «собрать» должностной функционал любой другой

педагогической должности, существующей в системе профессионального образования — например, доцента или преподавателя СПО. Возможно составить и перечень функций наставника на производстве.

Стандарт определяет некий идеальный образ профессиональной деятельности. В практике работы каждого конкретного педагога он может быть использован по-разному, в зависимости от того, какая *стратегия профессиональной жизнедеятельности педагога* реализуется: на основе «модели адаптивного поведения» или «модели личностно-профессионального развития»¹.

Модель адаптивного поведения

В поведении педагога, реализующего эту стратегию, преобладает тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам. Самосознание требует от преподавателя развитого умения «вписаться», приспособиться. Некритично принимаемые социальные требования, нормы (в том числе те, которые зафиксированы в профессиональном стандарте в форме знаний и умений) и ожидания непосредственного окружения и полностью главенствуют над личностью. В профессиональной деятельности такой преподаватель пользуется, главным образом, заимствованными из чужого опыта алгоритмами решения педагогических ситуаций, превращенных в штампы, шаблоны, стереотипы. Возможно, он даже любит читать методическую литературу, но не для того, чтобы усовершенствовать свою деятельность, а для того, чтобы найти какую-нибудь образовательную «чудо-технологию», которая разом поможет решить ему все проблемы. Такой подход по понятным причинам иногда называют «рецептурной педагогикой». В результате педагогическая деятельность превращается в *педагогическую имитацию*.

Характеристики преподавателя, жизнедеятельность которого строится на основе модели «профессиональной адаптации», напоминают известные «Вредные советы» Григория Остера: чтобы стать успешным, продуктивным и удовлетворенным работой педагогом, нужно действовать от противного. Перечислим некоторые из этих характеристик:

- *страх перед неудачей* у такого преподавателя сильнее стремления к успеху, причем любой риск, любое ничтожное препятствие способны совсем парализовать его деятельность. Отсюда — тактика избегания неудач и установка «не высовываться»;
- *недовольство собой*, глубокая внутренняя дисгармония и неуверенность в себе; неверие в свои способности и силы; неостребованность самим собой собственных достоинств, особенно творческого потенциала;
- *заикленность на своем опыте неудач и на отрицательных переживаниях*, пессимизм и патологическая боязнь думать и говорить о хорошем. Даже если день принес 99%

¹ Впервые эти модели были выделены и описаны Л. М. Митиной. См.: Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М. : ИЦ Академия, 2004.

хорошего и 1% дурного, то такой преподаватель найдет это дурное и будет оценивать день как неудачный, о чем, вне всякого сомнения, еще и расскажет друзьям. Восприятие себя как постоянно недооцененного, вечного неудачника;

- *мнительность*, болезненное отношение к своим неудачам, неприятие критики (особенно со стороны учащихся), отсутствие чувства юмора;
- *приземленность идеалов*, отсутствие крупных жизненных целей, стремление уйти от мира в раковину серости, домашней суеты, сплетен, бытовых разговоров и мелочных интересов;
- отсутствие реализма и *жизнь в мире мифов*, т.е. того, что принято и условлено в мире людей; страх и неспособность вырваться за рамки этих условностей, постоянная оглядка на других в каждом начинании;
- *недоверие к окружающему миру* и постоянное ожидание чего-то недоброго;
- *жизнь заботами* о завтрашнем дне и неспособность остановить внимание на ощущениях текущего момента, из-за чего возникает утрата ощущения простых радостей жизни.

Модель личностно-профессионального развития

Педагог способен выйти за пределы непрерывного потока практики, посмотреть на себя со стороны и увидеть свой профессиональный труд в целом. И тогда он становится полноправным *автором*, конструирующим свое настоящее и будущее. Такой преподаватель не «хватает» первые попавшиеся подсказки, советы или методики, а тщательно отбирает их, а если не находит ничего подходящего — конструирует собственные приемы работы. Решающий элемент — *возможность делать осознанный выбор*, а значит, ощущать в единстве свободу и ответственность за происходящее (как на своих занятиях, так и в сознаниях и душах своих воспитанников).

Особенность профессиональной деятельности в этом случае состоит в том, что педагог становится *субъектом* этой деятельности. *Субъект* — это не просто исполнитель, а автор своей деятельности. Он совершает действия, несвойственные обычному исполнителю: во-первых, самостоятельно *ставит цели* деятельности, во-вторых, сам осуществляет ее *осмысление, анализ и оценку*.

Развивающийся педагог (преподаватель, мастер производственного обучения, наставник на производстве), выступая автором своей профессиональной деятельности, формирует свою индивидуальную (авторскую) педагогическую концепцию.

Включенное личностное начало мастера производственного обучения, наставника на производстве становится одним из ведущих мотиваторов учебно-познавательной деятельности, выступает как «образ успешной взрослости» — пример для подражания, способствующий формированию у студента самостоятельного опыта «быть личностью».

Миссия мастера производственного обучения, наставника на производстве заключается в создании условий для личностно-профессионального развития

обучающихся, формирования самостоятельности и ответственности в работе, достижения высокой личной результативности в профессиональной деятельности.

Сложность выполнения такой миссии в том, что для ее успеха недостаточно одного только педагогического инструментария, как внешнего (набора технологий, методов и средств обучения и воспитания), так и внутреннего (психолого-педагогических знаний, умений и владения методиками); необходимо еще и обладать определенными личностными качествами. В числе таких качеств личностная зрелость (отсутствие инфантильности), готовность самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность, определенная жизненная позиция. И обратите внимание: в названии модели личностно-профессионального развития «личностное» поставлено на первое место. Личностное развитие всегда первично, оно «вытягивает» за собой профессиональное развитие. Но и личностное развитие часто нуждается в поддержке.

Важнейшей формой поддержки личностно-профессионального развития мастера производственного обучения или наставника на производстве выступает его профессиональное самообразование. В числе ресурсов самообразования можно назвать:

- все виды литературных источников (включая электронные публикации), а также профильные сайты, форумы и конференции в Интернете;
- взаимодействие с методистами, преподавателями-наставниками и другими более опытными педагогами, которые могут выполнять функции консультанта, эксперта, тренера и т.д.;
- деятельность цикловых комиссий (методических объединений, кафедр, учебных центров и отделов технического обучения) по разработке общей методической темы, по обсуждению и согласованию методических подходов и др.;
- работу над своим методическим портфолио;
- участие в мероприятиях профессиональной образовательной организации по повышению квалификации педагогического персонала в формах семинаров, семинаров-практикумов, тематических педсоветов, тренингов, приглашений внешних экспертов и т.д.;
- методические и научно-практические семинары, круглые столы, конференции для педагогов, проводимые на различном уровне (от муниципальных до федеральных);
- программы дополнительного образования различной направленности, осваиваемые преподавателем по своей инициативе (в том числе краткосрочные программы тренингов, дистанционные курсы и т.д.);

- собственную исследовательскую и экспериментальную работу, связанную с проектированием и апробацией программ и (или) методик.

Факторы, препятствующие профессионально-личностному развитию

Процессу профессионально-личностного развития препятствует целый ряд внутренних и внешних факторов, главные среди которых — страх и вызванные им механизмы психологической защиты; общественное сознание, с его установками и мифами; профессиональные стереотипы преподавателя.

Страх — эмоциональное состояние, отражающее защитную реакцию человека при переживании реальной или мнимой опасности для его здоровья и благополучия.

По классификации потребностей, предложенной выдающимся американским психологом *Абрахамом Харольдом Маслоу* (1908—1970), потребность в безопасности является важнейшей базовой потребностью человека. Лишенный чувства безопасности, т.е. находящийся в состоянии постоянного страха, человек не способен к адекватному проявлению потребностей «более высоких этажей» пирамиды Маслоу: в любви и привязанности, признании и оценке, самореализации. Хроническое состояние страха (тревога, переходящая в особое личностное свойство — *тревожность*) приводит к неврозу и крайне отрицательно сказывается на продуктивности деятельности. Представьте себе: вы идете на занятие, озабоченные, например, лишь одной мыслью о том, что над вашим внешним видом будут смеяться. Как пройдет это занятие? А ведь для множества педагогов, увы, тревога — самое обыкновенное состояние!

Источниками тревоги и страха могут быть самые различные обстоятельства

- *реальные опасности*, объективно угрожающие здоровью и благополучию личности;
- *мнимые опасности*, объективно не угрожающие человеку, но воспринимающиеся как угроза благополучию. Сюда относится, например, известный комплекс «страхов отличника», нередко сопровождающий человека всю его жизнь. Этот хронический страх сделать что-либо недостаточно хорошо, называется *перфекционизмом*. Даже относительно успешные люди, страдающие перфекционизмом, ощущают себя неудачниками, так как у них слишком большой внутренний уровень притязаний. К тому же, перфекционизм обходится человеку очень дорого: чтобы сделать дело на удовлетворительном уровне качества, нужно примерно в четыре раза меньше времени и сил, чем для того, чтобы довести его до блеска, и там где иной человек успевает сделать пять дел, перфекционист завершает только одно;
- *опасности престижного характера*, угрожающие поколебать авторитет личности в обществе или другим образом изменить ее положение в неблагоприятную сторону. Ситуация, постоянно встречающаяся в повседневной практике: промолчу, отсижусь, перетерплю неудобства, даже пойду на непорядочность лишь бы не портить отношения. Отсюда знаменитый принцип жизни в трудовом коллективе: «Не высовывайся!» И «не

высовываются» именно потому, что *страшно*. К этой же категории относится и уже упоминавшийся страх за свой внешний вид. Обобщающей формой престижного страха является *страх собственной личностной (культурной и мировоззренческой) несостоятельности*. Преподаватель, который не знает, что такое *iPad* и не умеет пользоваться электронной почтой, может испытывать такой страх с полным основанием: скорее всего, он станет предметом насмешек со стороны студентов;

- *условно-рефлекторный страх* возникает в результате испытанной ранее неприятной ситуации. Классический случай: одна из групп сорвала первое же занятие, так как подростки решили устроить новому преподавателю «проверку на герметичность». Даже опытный педагог на второе занятие в этой группе пойдет настороже, проникнутый ощущением возможной опасности. Очень неприятным явлением является условно-рефлекторный *страх неудачи*, который, повторяясь от раза к разу, может превратиться в выученную беспомощность. Характерный пример: преподаватель, который боится студентов, на занятиях общается доской и мелом, а студенты — друг с другом. Другой пример того же порядка — учитель, постоянно устрашающий детей (он делает это исключительно потому что сам их боится);

- *страх перед новым, неизвестным, неиспытанным, непривычным* обычно называется «робость». Этого вида страха (проявлявшегося сознательно или подсознательно) не избежал никто из впервые приступавших к педагогической деятельности. Самая яркая черта этого страха — тормозящее влияние на поведение и действия человека (скованность в движениях и речи, мышечные зажимы, сужение объема внимания). Еще один вариант — *страх перед будущим*, который в наше нестабильное, непредсказуемое время иногда называют «*травмой постмодерна*». Именно об этом говорит известная древнекитайская поговорка: «Не дай вам Бог жить в эпоху перемен». Нередко люди готовы выдержать любую диктатуру, лишь бы она обещала навести порядок и стабильность и дала гарантии предсказуемости завтрашнего дня.

Мифы общественного сознания — ложные мнения, господствующие в обществе исключительно в силу того, что с ними удобнее и проще жить.

«Тьмы низких истин нам дороже нас возвышающий обман», — сказал о таких мифах великий Пушкин. В общем смысле, социальные мифы — это отрицание очевидности. Сознание современного человека в значительной степени мифологизировано, мифы пронизывают все пласты его жизни от общественно-политического до бытового.

В педагогической среде существует немало мифов, например:

- технократический миф о том, что существуют (или могут быть изобретены) такие педагогические технологии, которые сами по себе (независимо от квалификации, профессионально-личностных особенностей и даже прилагаемых усилий педагога) позволят

достичь некоего гарантированного результата в обучении;

- другой технократический миф, согласно которому дистанционное обучение обеспечивает (или будет со временем обеспечивать) не меньшую педагогическую результативность, чем традиционный образовательный процесс, и поэтому неизбежно вытеснит обычное обучение;

- гуманистический миф о том, что центром учебно-воспитательного процесса является ребенок с его абсолютными и неприкосновенными атрибутами — Личностью, Свободой, Правами и т.д., вокруг которого, как вокруг Солнца, должны вращаться педагоги, учебное содержание, методы и средства обучения, подстраиваясь под его персональные педагогические запросы;

- романтические мифы начинающих педагогов о преобладании интимно-доверительных отношений между учителем и классом над деловыми, о преобладании в работе педагога творческой деятельности над рутинной и т.п., а в некоторых случаях — миф о собственном педагогическом всемогуществе начинающего педагога, способности самостоятельно и с ходу решать педагогические задачи любой сложности. Эти мифы опасны последствиями их крушения, когда, сталкиваясь с реальностью, преподаватель терпит поражение за поражением.

Но, наверное, самый распространенный педагогический миф выражен всем известной формулировкой «Советская школа была лучшей в мире!» Этот миф очень удобен тем, что вместо трудного и мучительного поиска новых педагогических подходов, работоспособных в современных условиях, ориентирует на возврат к старому и хорошо известному — «сами так учились». (При этом «старое» никак не соответствует современным условиям, о чем миф умалчивает). Самым активным сторонникам советской системы образования предлагаем взглянуть на нее беспристрастно и ответить на несколько вопросов.

1. Какую именно советскую школу считать «лучшей в мире»? Трудовую школу 1920-х гг, или «сталинскую гимназию» 1930х — начала 1950-х гг.? Хрущевскую «школу, связанную с жизнью» конца 1950-х — начала 1960-х, или академическую школу с всеобщим естественнонаучным уклоном конца 1960-х — 1970-х гг.? Или, наконец, школу 1980-х гг., проникнутую духом широкого общественно-педагогического движения и педагогики сотрудничества? Это были совершенно разные школы!
2. Как быть с тем, что талантливые советские люди, создавшие ядерный щит и начавшие освоения космоса, в большинстве своем учились совсем не в той советской школе, которая обычно подается как образец (школа 1970—1980-х гг.), а в запрещенной Сталиным и отвергнутой педагогическим и родительским сообществом «трудовой школе» 1920-х гг., а нередко и в дореволюционной?
3. Почему советская школа постоянно реформировалась (непрерывные реформы 1920-х гг., затем контрреформы 1930-х, реформа 1958 г., контрреформа 1965—1966 гг., реформа 1984 г.), а результаты реформирования обычно вызывали чувство неудовлетворенности как у руководства, так и у общественности (о чем сейчас забывают)?

4. Почему именно выпускники «лучшей в мире» системы образования в итоге оказались неспособны сохранить Советский Союз, активно поддержав вестернизацию страны в начале 1990-х гг.?

Деятельность учителя, отягощенного мифами, в конечном счете перестает быть педагогической. Вместо того чтобы выявлять и решать реальные педагогические проблемы в рамках процессов воспитания и обучения, такой учитель в лучшем случае борется с ветряными мельницами, а в худшем — бесплодно решает собственные проблемы за счет учеников. Противоположностью мифологическому сознанию является *педагогический реализм*, опирающийся на элементарную логику в сочетании с опытом (это сочетание известно как *здравый смысл*).

Один из принципов реалистического мышления — так называемая *брита Оккама*, формулируемая следующим образом: не умножайте сущности без необходимости. Это значит, что если какому-то событию можно дать вполне понятное и логичное объяснение, то не нужно пытаться объяснить это же событие с привлечением разного рода мифологических персонажей, заговоров и т.д.

Далее мы не раз будем возвращаться к мифам, господствующим в современной России и связанным с деформированными представлениями об образовании и о мире труда и профессий. Это мифы о престижности определенных профессий; о том, что единственная цель любой профессиональной деятельности — заработать деньги, а цель жизни — максимизация материального благосостояния и статусного положения; о незыблемом превосходстве высшего образования над средним профессиональным; о том, что главная цель обучения в школе — подготовка к ЕГЭ и к поступлению в вуз и т.д. Эти мифы уже настолько укоренены в общественном сознании, что воспринимаются как нечто вполне очевидное, и бороться с ними в лоб, как правило, оказывается невозможно.

Стереотипы — это устойчиво сохраняющиеся в сознании образы или представления, которые эмоционально окрашены предубеждением или пристрастием, т.е. устойчивой оценкой.

Укоренившись в сознании, стереотипы однозначно препятствуют профессионально-личностному развитию, творческому познанию и способствуют негативному отношению к другим мнениям, а заодно и к самим «инакомыслящим». Ложные и устаревшие стереотипы мышления блокируют ум человека от восприятия новых идей, препятствуют системному осмыслению им профессиональной деятельности.

Психологический механизм действия стереотипа примерно таков. Всякая новая для нас информация, в особенности, неожиданная или противоречащая тому, что было принято и усвоено ранее, что стало достоянием нашего внутреннего мира, вызывает нарушение равновесия уже сложившейся системы ценностей и привычек. Такое нарушение — вещь субъективно очень неприятная. Нужно потратить много энергии, чтобы отказаться от привычной, удобной и уже

«родной» схемы действий, и немало мужества, чтобы признать ее непригодной.

Естественно, что стереотипы приносят и значительную пользу. Так, они повышают скорость реагирования в типовых ситуациях. Там, где молодой педагог «затормозит», педагог опытный быстро разберется, так что только позавидуешь. — «Да вы что! Это я так, «на автомате», дело-то пустяковое, подумаешь, за курение в туалете пропесочить!»

Но множество стереотипов более чем сомнительны. К их числу относятся, например, так называемые стереотипы группового восприятия. Мы нередко видим другого человека не столько как личность, сколько как представителя какой-либо группы («молодежь», «гастарбайтеры», «чиновники» и т.д.). Еще одна группа вредных стереотипов связана с восприятием внешности другого человека. Если толстый, значит, добродушный. Если в очках — более умный, образованный, интеллигентный. Если улыбающийся — дружелюбно настроенный. (А вот у граждан США на этот счет другой стереотип: улыбающийся — более умный!). Исследования показывают, что современному российскому образованию вообще свойственен интеллектуальный порок: упрощение по принципу наклеивания ярлыков.

Существуют и другие стереотипы, распространенные в педагогической деятельности:

- акцент в педагогическом общении на поведении учащихся, а не на их деятельности;
- склонность преподавателей к однозначным, раз и навсегда заданным определениям;
- стремление сохранить привычный (иногда со времени собственной учебы) подход к изложению материала и преподаванию в целом;
- превалирование на занятиях любого типа (в том числе семинарских, лабораторных, практических) собственной активности преподавателя, стремление еще раз все рассказать, разъяснить, повторить;
- стремление по преимуществу обращаться с вопросами по содержанию предмета к тем ученикам, которые сидят на первых партах, особенно непосредственно перед педагогом (кроме того, эти студенты оцениваются преподавателем при прочих равных условиях более высоко);
- стремление реализовать методические рекомендации, не вдумываясь в логику их обоснования (ожидание, что метод подействует сам по себе);
- использование любых возможностей для создания у студентов лишних трудностей, так как это «не даст им расслабляться»;
- расчет на заведомо нечестное поведение студентов на экзаменах и т.д.

Откуда педагогические стереотипы берутся в таком множестве? Дело в том, что педагог нередко отличается самоограниченностью. *Самоограниченность* — это отсутствие потребности в сомнениях, критичности, постоянном переосмыслении своей деятельности и учебного материала. В итоге преподаватель руководствуется не научными знаниями и не здравым смыслом, а лишь собственным хаотичным житейско-профессиональным опытом, в котором основную часть занимают именно стереотипы. Его деятельность становится закрытой, замкнутой. Он не склонен ни учиться у других, ни делиться с ними своим профессиональным опытом (давать открытые

уроки, выступать на педсоветах, участвовать в профессиональных конкурсах и т.д.). Такой педагог убежден в том, что его восприятие, его картина мира — если не единственно возможная, то, во всяком случае, единственно правильная, а все остальные нуждаются в коррекции. Ограниченное число стереотипов он использует во всех возможных жизненных ситуациях. Знаком ли вам, например, такой стереотип, которым оправдывается низкое качество педагогической деятельности: «Если нам будут больше платить, мы будем лучше работать»?

Результаты педагогической деятельности, основанной по преимуществу на стереотипах, печальны. Если преподаватель живет в основном в системе репродуктивных ценностей, остановился в собственном развитии, то чего же ждать от детей? И если в душе педагога не живет радостное ощущение — я живу, я двигаюсь, я развиваюсь! — то ему нечем увлечь и зажечь детей.

Центральным инструментом профессионального саморазвития, позволяющим успешно преодолевать все опасности, связанные со страхами, мифами и стереотипами в педагогической деятельности, является рефлексия.

Рефлексия — обращение внимания субъекта на самого себя, на свою деятельность, на состояние своего внутреннего мира и т.д. с целью их осмысления и переосмысления.

Если в процессе деятельности внимание обращено на *предмет деятельности* (например, на тему учебного занятия), то в моменты рефлексии оно переключается на *саму деятельность* (Правильно ли я использую приемы и методы обучения? Не попался ли я в процессе работы в ловушку того или иного стереотипа? Не слишком ли я напряжен? и т.д.). Именно в ходе рефлексии могут открыться невидимые ранее причины и обстоятельства. Отдельно выделяют еще *саморефлексию* — обращение сознания на самое себя.

Рефлексия (точнее, *рефлексивность*) — глубоко личностное качество. Психологи утверждают, что именно рефлексия делает человека человеком, позволяя ему адекватно оценивать себя, свои мысли и действия, управлять своим поведением. Иными словами, рефлексия позволяет человеку, его сознанию и самосознанию увидеть себя со стороны.

Какую роль предстоит сыграть рефлексии в вашей педагогической деятельности? Самое главное — она позволит вам без чьей-либо помощи выработать самостоятельную стратегию профессиональной деятельности в условиях, когда невозможно использовать свой прежний опыт, когда-то накопленный в роли ученика, потому что все стало другим — и цели образования, и молодежь, и мир в целом. Этот опыт нужно переосмыслить. Но

главное, что мир не просто изменился, он стал *динамичным* и продолжает меняться, требуя от человека того, о чем раньше никто не задумывался: способности всю жизнь учиться и переучиваться, менять профессии, перерабатывать огромные потоки информации и др. А в школе и в институте (часто и в семье) по-прежнему готовят к жизни в стабильном мире, где все «раз и навсегда». В стабильном мире можно обойтись без рефлексии, одной лишь адаптацией. В динамичном — нельзя.

Как научиться рефлексии? В общих чертах, это примерно то же самое, что научиться осознанности собственной деятельности. Освоить этот навык не так уж трудно. На первом этапе это означает ставить перед собой очень простые вопросы: «*Что* я делаю или делал(а)? *Как* я это делаю или делал(а)? *Почему* я действую или действовал(а) в этом случае так, а не иначе?» — и отвечать на них.

Здесь действуют два механизма — «остановка» и «фиксация».

Остановка: необходимо прекратить поток деятельности и как бы выйти за ее пределы. Это не всегда просто — выкроить несколько свободных минут посреди рабочего дня и чуть больше вечером. А иногда приходится выходить сознанием за пределы деятельности, не прекращая ее (ситуация текущей рефлексии). Вы ведете занятие, объясняете приемы деятельности, демонстрируете их, и вдруг видите, что какие-нибудь не самые худшие дети заняты чем-то своим. У вас наступает «раздвоение сознания»: вы продолжаете объяснять и одновременно задаете себе вопросы: «Что случилось? Может быть, моя речь слишком монотонна? (Это уже *фиксация* сознания на деятельности). Что предпринять? Сделать замечание? Или сознательно допустить ошибку, чтобы привлечь внимание всех? и т.д.» Примерно так и работает рефлексия.

Один из наставников компании «Фольксваген» в г. Калуга, рассказывая о похожей ситуации, сделал вывод: «Если я вижу, что внимание моих учеников рассеивается, они отвлекаются, я должен что-то сделать, чтобы изменить ситуацию и привлечь их внимание. Важно, чтобы они усвоили приемы деятельности, порядок действий. Это связано, в том числе, и с их безопасностью на рабочем месте. Значит, я должен сделать что угодно: подпрыгнуть, захлопать в ладоши — что угодно, но “встряхнуть” их, переключить внимание на меня».

На первом этапе перехода от нерефлексивной к рефлексивной педагогической деятельности рефлексия заметно мешает жить. Прделайте простой эксперимент. Попробуйте записать свое занятие на видео и затем посмотрите видеозапись. Ваша рефлексия включится одновременно с тем, как начнет проигрываться запись. Проанализируйте свои ощущения. Как правило, они примерно таковы: «Боже, неужели это я? Неужели у меня такой противный голос?».

Педагогическая деятельность без рефлексии бесплодна, но и проста. Ведь очень просто — что-то делать (по привычке или по шаблону), не задумываясь о том, *что, как и зачем* делаешь.

Главный вопрос: «Зачем?». «Зачем я работаю мастером, наставником?»

Не «почему?» («мне дополнительно платят за наставничество», «завод закрылся, предложили работу в техникуме», «не вижу другой возможности обеспечить семью»), а именно «зачем?» («чтобы реализовать себя, творить и развиваться», «чтобы, работая с молодежью, всегда самому оставаться молодым», «чтобы приносить пользу» и т.д. Раньше в педагогической среде был популярен и такой вариант: «Чтобы переделать мир к лучшему»). «Почему» в отличие от «зачем» не несет в себе смысла. Оно лишь указывает на причину. Если мастер или наставник знает, почему он работает мастером или наставником, но не знает, зачем он это делает, значит, его деятельность бесцельна и бессмысленна.

Другой важный инструмент саморазвития — анализ педагогической деятельности. Анализу может подвергаться как собственная деятельность, так и чужая.

Анализировать можно и педагогический факт, и педагогическое явление, и педагогический процесс, при этом необходимо придерживаться нескольких правил.

1. *Системность.* Системный анализ предполагает не «микроскопический», а скорее «телескопический» подход к рассматриваемому факту или явлению. Системный анализ — это комплексное рассмотрение всех вопросов, имеющих отношение к факту или явлению, а также внутренних и внешних связей этого факта (или явления).

Например, планирование учебного занятия должно начинаться не с формулировки его цели, а с определения места занятия в системе занятий по теме. (Предполагается, что ранее было определено место темы в системе тем по курсу и место курса в образовательной программе, и преподаватель свободно владеет этой информацией.)

2. *Анализу должны подвергаться в первую очередь факты и явления педагогической действительности,* а не наши «мысли по поводу...». Большое значение имеет анализ образцов деятельности других педагогов. Необходимы не только ориентиры, но и наборы образцов — прототипов действий: жестких, мягких, прямых, косвенных. Из таких наборов как из своеобразного конструктора начинается поэлементное строительство собственной педагогической деятельности.

3. *Личностная включенность.* Одна из важных сторон педагогического мастерства — умение преподавателя анализировать те события, активным участником которых является он сам, делать выводы и самостоятельно принимать адекватные решения.

4. *Высокая критичность (самокритичность) анализа.* Речь идет об умении

преподавателя по собственной инициативе испытывать свои идеи и представления наиболее сильными из всех возможных возражений, какие только могут быть выдвинуты против них (прием «*краш-тест*»). Нужно уметь видеть свои проблемы, не бояться думать о них, уметь расставлять их по степени срочности, значимости, разрешимости и т. д.

5. *Анализ прежде всего успехов, а не провалов.* К сожалению, культура нашего повседневного неформального общения как на работе, так и в быту, диктует обратное.

Только анализ успешного опыта преподавателя, группы педагогов, всего педколлектива позволит выявить, что именно помогло в предыдущий раз решить проблему!

Усвоив другой (позитивный) язык, можно начать не только по-другому говорить, но и видеть события в другом свете, иначе понимать их, по-другому реагировать, иначе к ним относиться.

Выбирая путь личностно-профессионального развития, педагог должен понимать, что этот путь отнюдь не будет прямым и гладким. Если он хочет достичь в профессиональной деятельности действительных высот, то ему предстоит пройти через ряд кризисов профессионального развития.

Под *кризисом в развитии* понимают острую, внутренне конфликтную фазу, связанную с переходом на более высокую ступень развития. Во время кризиса внутри человека разворачивается настоящая война между новыми (более зрелыми и совершенными) и старыми формами его мировоззрения, мышления, деятельности, оценки и т.д.

Чтобы личностно-профессиональное развитие было успешным, вам необходимо:

- 1) понимать значимость и конструктивную роль кризисов в процессе развития — а значит, не избегать (но специально и не обострять) их;
- 2) постоянно осуществлять саморефлексию и самоанализ для установления того, насколько актуальный уровень развития ваших профессионально значимых личностных качеств и личности в целом соответствует требованиям профессиональной деятельности;
- 3) выявив несоответствие, сознательно ставить цель его устранения;
- 4) максимально активно включаться в такие практики и формы работы, которые отвечают принципу развивающего дискомфорта и требуют от вас деятельности именно на таком высоком уровне, который вы хотите в результате сформировать (при этом соблюдая меру трудности);
- 5) использовать при этом доступные ресурсы профессионального самообразования;

- б) работая над собой, действовать последовательно и систематически, а не ожидать немедленных изменений.

По данным одного из современных исследований, главная психолого-педагогическая трудность, отмечаемая педагогами в их профессиональной деятельности — это *неудовлетворенность педагогов общением с учащимися*.

Из чего складывается эта неудовлетворенность?

- Дети и подростки не соответствуют представлениям о них педагога, ожиданиям, с которыми тот пришел работать в образовательную организацию;
- цели и интересы детей и педагога расходятся, но никто из них не умеет сделать шаг навстречу;
- педагог недоучился и не имеет достаточных знаний, чтобы понимать учащихся, видеть и правильно оценивать их возрастные и индивидуальные особенности;
- педагог понимает, что возможности его воздействия на учащихся ограничены, и это вызывает у него тревогу: он «боится детей».

Все эти проблемные моменты преодолимы, если педагог реализует стратегию личностно-профессионального развития, о которой мы говорили в предыдущем параграфе, т.е. занимает позицию субъекта в своей профессиональной деятельности и в образовательном процессе. Но этого мало. Другое важнейшее условие эффективности педагогической деятельности преподавателя — ***предоставление студенту возможности проявить субъектную позицию в образовательном процессе***. Этот принцип соответствует социальной миссии профессионального образования, которую мы постулировали ранее: «Подготовка человека как субъекта профессиональной деятельности».

Объект образовательного процесса *находится «внутри» обучающегося*: это те стороны обучающегося, те его характеристики и качества, которые подлежат развитию.

Применительно к профессиональному образованию это положение может быть конкретизировано следующим образом: *объект образовательного процесса — профессионально значимые личностные качества, профессиональные и общие компетенции, знания и умения студента, которые подлежат развитию*. Соответственно, смысл образовательного процесса в профессиональном образовании — содействие профессионально-личностному развитию студента, что мы уже неоднократно отмечали.

Часто мы слышим: «О каком таком личностном развитии вы говорите, если студенты просто-напросто не хотят учиться?»

Действительно, первая и главная проблема, с которой сталкивается любой педагог — *студенты не хотят учиться*. И тут перед вами встает очень важный вопрос: умеете ли

вы работать со студентами, у которых слабая учебная мотивация?

Это наиболее остро ощущаемый начинающими (и не только, опыт — далеко не всегда определяющий фактор) мастерами производственного обучения или наставниками на производстве набор трудностей, преодолеть которые может помочь психолого-педагогическое знание. Кроме него важно владеть методикой профессионального обучения: понимать особенности проектирования образовательного процесса, планирования обучения, его реализации и оценки результатов. Мы вместе начали разбираться во всех этих особенностях, осваивать пути решения педагогических задач, ведущих к цели.

Вопросы для самопроверки

1. Какова роль образования для человека и общества? Как соотносятся понятия «общее образование» и «профессиональное образование»?
2. Какие смыслы существуют у понятия «профессиональное обучение»? Как соотносятся профессиональное обучение и профессиональное образование?
3. Что такое практико-ориентированное профессиональное образование? Какова его основная цель и какую роль в ее достижении играет профессиональное обучение? Почему цель недостижима без взаимодействия государства, образования и бизнеса? Что дает достижение цели обучающемуся (выпускнику)?
4. Какие педагогические кадры необходимы для достижения цели практико-ориентированного профессионального образования? В чем заключается роль (миссия) мастера производственного обучения образовательной организации и наставника на производстве? Какие трудности могут встречаться в их работе? Как психолого-педагогическое и методическое знание может помочь в преодолении этих трудностей?

Глава 2. Проектирование профессионального обучения

ГЛАВНОЕ

Логика и «командный» характер проектирования основной профессиональной образовательной программы

1. Деятельность по проектированию включает четыре этапа:

- 1) создание рабочей группы по каждому элементу (программе профессионального модуля, учебной дисциплины) профессиональной образовательной программы;
- 2) определение целей (результатов) образования и обучения;
- 3) формирование содержания образования и обучения;
- 4) определение необходимых условий реализации всех элементов и профессиональной образовательной программы в целом (материально-технических, методических, кадровых).

2. При проектировании профессионального обучения в рамках профессиональных модулей мастера производственного обучения и наставники на производстве должны взаимодействовать между собой и с преподавателями профессиональной образовательной организации, так как при формировании профессиональных компетенций, составляющих квалификацию выпускников, мастеру и наставнику необходимо опираться на теоретическую часть обучения, стадию формирования первичных умений.

3. Решение реальных задач (заданий) требуют от студентов наличия умений, компетенций в соответствии с профилем профессии, специальности, результат их выполнения используется в производственном процессе. Если выполнение реальных задач (заданий) профессиональной деятельности нельзя осуществить в условиях реального производства, то его можно перенести в учебную мастерскую. И его успех зависит от четкости и ясности распределения функций в обучении между мастерами производственного обучения и наставниками на производстве.

4. Такое взаимодействие невозможно без договорных отношений между образовательной организацией и предприятием; создания рабочих групп (команд).

5. Результатом проектирования в профессиональном образовании является профессиональная образовательная программа, в которой определены результаты обучения, его содержание, условия и средства реализации программы. Содержание образования по профессии, специальности в целом фиксируется в образовательных программах; по конкретным курсам (профессиональным модулям, учебным дисциплинам) — в соответствующих рабочих программах.

6. Профессиональные образовательные программы подлежат ежегодному обновлению с учетом изменений, вносимых в соответствующие профессиональные стандарты, развития техники и технологий, динамики требований конкретных предприятий-работодателей.

Диагностическое целеполагание и разработка показателей оценки результатов

1. Последовательность проектирования элементов профессиональной образовательной программы заключается в следующем алгоритме:

- 1) разработка результатов освоения программы профессиональных модулей и средств их оценивания;
- 2) разработка программ практик;
- 3) формирование теоретического содержания программ профессиональных модулей;
- 4) формирование программ дисциплин различных циклов.

2. Самый главный этап проектирования — определение результатов. Диагностические цели (в образовании) — это цели, выраженные в форме таких ожидаемых результатов обучения, которые преподаватель или другой эксперт может опознать или оценить (диагностировать).

3. Результаты обучения — письменная формулировка того, что успешный студент будет в состоянии делать по итогам обучения. Источником для постановки целей служат задачи реальной профессиональной деятельности и особенности технологического (производственного) процесса.

4. Диагностично сформулированные цели (результаты) обучения позволяют выстроить ясную систему показателей оценки, что является доказательством того, что сформирована компетенция, освоено умение, усвоено знание. Показатели задают ориентиры для отбора содержания.

Проектирование содержания профессионального обучения

1. Центральное место в профессиональной образовательной программе занимает содержание практики (учебной и производственной).

2. В профессиональном модуле может быть либо только один вид практики (учебная или производственная), либо оба. При проектировании важно определить место и время их проведения, содержание работ (реальных производственных заданий и (или) заданий, готовящих к их выполнению). С формирования перечня работ практик начинается формирование содержания программы модуля.

3. Рабочая группа (команда модуля) должна четко представлять себе, как связан теоретический и практический материал модуля, в какой последовательности изучаются темы, выполняются практические занятия и лабораторные работы, проходят работы практик.

Проектирование условий реализации профессионального обучения

1. Условия реализации профессиональных образовательных программ включают в себя организационно-педагогическое, организационно-методическое, нормативно-правовое, кадровое, финансовое и материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

2. При разработке образовательной программы требования к условиям ее реализации конкретизируются с учетом особенностей организаций (образовательных и их партнеров), в которых она реализуется.

3. Главное условие реализации любой образовательной программы — взаимодействие всех субъектов реализации, педагогов и обучающихся, их взаимопонимание в отношении целей и мотивация к их достижению.

4. Центральное место в учебно-методическом обеспечении занимает система учебных заданий, составляющих деятельностную основу учебного процесса

2.1. Логика и «командный» характер проектирования основной профессиональной образовательной программы

Проектирование (от лат. *projectus* — брошенный вперед) — целенаправленная деятельность, ведущая к достижению эффективных решений по построению определенной системы. «Проектирование» — понятие, характерное для технической сферы, строительства, информационных технологий. Применительно к профессиональному образованию оно означает деятельность, нацеленную на построение продуманного образовательного процесса, системы профессионального обучения, ведущих к заданному результату — квалификации, профессионально-личностному развитию выпускника (см. главу 1).

Мы уже говорили ранее о характеристиках и условиях существования практико-ориентированного профессионального образования и ключевой роли при этом профессионального обучения (см. главу 1). Повторим, что к ним относятся:

- целеполагание, в основе которого лежит подготовка обучающегося к определенной профессиональной деятельности в соответствии с требованиями экономики или конкретного заказчика-работодателя;
- социальное партнерство, понимаемое как включенность в деятельность профессиональных образовательных организаций представителей экономической сферы — непосредственных заказчиков, потребителей и благополучателей результатов образования;

- первичность в образовательном процессе практических форм обучения, ориентированных на формирование конкретных, стандартных и стандартизуемых умений.

Можно сказать, что эти особенности задают общую рамку проектирования.

Проектирование направлено на ясное представление необходимых компонентов, элементов образовательного процесса, их взаимосвязи и предполагает предварительную оценку и принятие решений относительно конкретных целей, принципов, методов, ресурсов и инструментов предстоящей реализации обучения.

Результатом проектирования в профессиональном образовании является профессиональная образовательная программа¹, в которой определены результаты обучения, его содержание, условия и средства реализации программы².

Деятельность по проектированию включает четыре этапа:

- 1) создание рабочей группы по каждому элементу (программе профессионального модуля, учебной дисциплины) профессиональной образовательной программы;
- 2) определение целей (результатов) образования и обучения;
- 3) формирование содержания образования и обучения;
- 4) определение необходимых условий реализации всех элементов и профессиональной образовательной программы в целом (материально-технических, методических, кадровых).

Создание рабочей группы, включающей как представителей профессиональной образовательной организации, так и представителей работодателей, — *первый этап проектирования* профессионального обучения. Это обеспечивает согласование всех результатов разработки основной профессиональной образовательной программы, включая профессиональные модули, со всеми заинтересованными участниками.

¹ В соответствии со статьей 2 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.13, «образовательная программа — комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов».

² Образовательная программа (в профессиональном образовании):

- 1) специально организованный целенаправленный процесс по достижению заданных результатов профессионального образования (обучения, подготовки) определенного уровня и направленности (в смысле: «выпускник освоил образовательную программу»);

- 2) комплекс (комплект) организационно-методических и учебно-методических документов, определяющих содержание и организацию этого процесса.

Закон определяет, что образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются образовательными организациями (ст. 12.5). В связи с этим, образовательные программы можно рассматривать и как основной продукт (товар), с которым каждая образовательная организация выходит на рынок образовательных услуг, предлагая их различным группам потребителей.

Важнейшей частью профессиональной образовательной программы являются профессиональные модули (см. введение), а мастер производственного обучения и наставник на производстве — ключевые фигуры при проектировании модулей, так как им хорошо известны реальные задачи (задания) профессиональной деятельности, технологические процессы, особенности оборудования, которые должны найти отражение при формировании результатов освоения программ модулей, проектировании содержания и условий их реализации.

Мастеру и наставнику принадлежит и ведущая роль в формировании профессиональных компетенций, составляющих квалификацию выпускников. При этом понятно, что это формирование происходит постепенно, опирается на теоретическую часть обучения, проходит стадию формирования первичных умений и т.д. Это означает, что при проектировании профессионального обучения в рамках профессиональных модулей мастера производственного обучения и наставники на производстве должны взаимодействовать между собой и с преподавателями профессиональной образовательной организации.

Решение реальных задач (заданий) требует от студентов наличия умений, компетенций в соответствии с профилем профессии или специальности, результат их выполнения используется в производственном процессе. Если выполнение таких заданий нельзя осуществить в условиях реального производства, то его можно перенести в учебную мастерскую. При этом важно понимать, какой теоретический материал предшествует, сопровождает это обучение. Таким образом, наставники становятся полноправными членами рабочих команд, проектирующих и в дальнейшем реализующих профессиональную образовательную программу. И от четкости и ясности распределения в дальнейшем их функций в обучении с мастерами производственного обучения зависит успех этого обучения.

Без активного участия предприятия нет смысла говорить о практико-ориентированном профессиональном образовании. Такое взаимодействие невозможно без надлежащим образом оформленных договорных отношений между образовательной организацией и предприятием.

Образовательная программа имеет сложную структуру и состоит из большого количества разнородных разделов. В каком из них находится содержание образования? Только в одном — *в рабочих программах профессиональных модулей и учебных дисциплин*. Именно они представляют собой традиционный содержательный базис образовательной программы и одновременно — наиболее трудоемкую в разработке ее часть.

Все рабочие программы тесно взаимосвязаны между собой. Чтобы понять характер этой взаимосвязи, нужно вспомнить уже знакомую нам важную особенность практикоориентированного профессионального образования. А именно — первичность практической части обучения относительно теоретической. Если для фундаментального образования практика — это иллюстрация истинности теории, то для практикоориентированного образования наоборот: теория — «подсобное средство» для освоения практики.

Из этого следует, что:

- программы практик занимают центральное место в образовательной программе профессионального образования;
- разработка содержания профессионального образования начинается с разработки программ практик, на которых потом надстраиваются программы остальных структурных единиц образовательной программы, обеспечивающих теоретическое обучение (междисциплинарные курсы и учебные дисциплины);
- при формировании содержания теоретической части обучения отбираются только те знания и умения, которые необходимы для успешной практической деятельности по данной профессии (специальности).

Последовательность разработки элементов (программ профессиональных модулей и учебных дисциплин) ОПОП СПО выражается в следующем алгоритме:

- 1) разработка результатов освоения программы профессиональных модулей и показателей их оценивания;
- 2) разработка программ практик;
- 3) формирование теоретического содержания программ профессиональных модулей;
- 4) формирование программ дисциплин различных циклов.

2.2. Диагностическое целеполагание и разработка показателей оценки результатов

В современном образовании результаты — главный фокус всего образовательного процесса. Поэтому *второй и самый главный этап* проектирования — *определение результатов*¹.

¹ Ожидаемые результаты образования традиционно принято называть целями образования. Конечные результаты образования проявляются впоследствии в том, насколько успешно человек, получивший образование, справляется с исполнением основных жизненных ролей — гражданина, работника, защитника родины, грамотного потребителя и т.д. Результаты обладают особенностями, которые заметно отличают их от результатов, значимых для промышленного производства, и затрудняют их объективную оценку.

В англоязычных странах используется более конкретное понятие — «результаты учебы» (*learning outcomes*), которые известный европейский ученый С. Адам определяет следующим образом: «Письменная формулировка того, что успешный студент, как ожидается, будет в состоянии делать по итогам обучения». Обратим внимание: не «знать» или «уметь», а «делать». Источником для постановки целей профессионального образования и обучения являются задачи реальной профессиональной деятельности и особенности технологического (производственного) процесса. Это основа формирования требований к результатам практического обучения и отбору его содержания.

Фокусировка профессионального образования на результатах обучения позволяет принципиально изменить позицию студентов, сделать их активными субъектами собственной учебы. Для этого необходимо четко сформулировать ожидаемые от них результаты обучения и озвучить их перед началом учебного процесса. Ожидаемые результаты обучения становятся персональными образовательными целями студентов.

Подход к формулировке целей обучения как ожидаемых от обучающихся результатов, отличающийся технологичностью и повышенной инструментальностью, получил название «диагностичное целеполагание», а соответствующие цели — «диагностичные».

Правила формулирования результатов обучения при таком подходе аналогичны как для целой программы, так и для отдельных ее элементов и конкретных занятий.

Диагностичные цели (в образовании) — цели, выраженные в форме таких ожидаемых результатов обучения, которые преподаватель или другой эксперт может опознать или оценить (диагностировать). Как правило, это умения обучающихся, представленные как освоенные ими действия.

Считается, что цель поставлена диагностично, если соблюдены следующие правила:

- 1) дано настолько точное описание прогнозируемого результата обучения, что его можно безошибочно выявить среди любых других;
- 2) имеется способ, инструмент, критерий для однозначного выделения этого результата;
- 3) существует шкала оценок, опирающаяся на результаты измерений.

Каким образом эти правила отражаются в формулировках целей обучения, показано на конкретных примерах в табл. 2.1.

Таблица 2.1

Примеры диагностических и недиагностических целей обучения

Правило	Примеры формулировок учебных целей	
	Правильно (диагностично)	Неправильно (недиагностично)
1. Точность описания	Студент собирает устройство МБ-4А в полном соответствии с ГОСТ ¹ 2011-17 в установленный срок	Студент умеет собирать сложные устройства
2. Инструмент или критерий	Студент собирает устройство МБ-4А в полном соответствии с ГОСТ 2011-17 в установленный срок	Студент умеет собирать устройство МБ-4А
3. Измеритель	Студент собирает устройство МБ-4А в полном соответствии с ГОСТ 2011-17 в установленный срок	Студент собирает устройство МБ-4А в полном соответствии с ГОСТ 2011-17

Важнейшим правилом диагностического целеполагания является использование максимально ясного, конкретного языка для описания целей обучения, языка, понятного как преподавателю, так и студенту (последний заранее должен знать перечень умений или действий, которые ему надлежит освоить).

Диагностично сформулированные цели (результаты) обучения позволяют выстроить ясную систему показателей оценки, что является доказательством того, что сформирована компетенция, освоено умение, усвоено знание. *Показатели оценки* освоения умений, практического опыта, компетенций содержат характеристику видов работ, выполненных обучающимся во время практики. Они *задают ориентиры для отбора содержания в программе профессионального модуля* (табл. 2.2).

Таблица 2.2

Контроль и оценка результатов обучения в рамках практики (учебной или производственной)

Результаты обучения, умения, практический опыт; профессиональные и общие компетенции)	Виды работ	Основные показатели оценки результата

¹ ГОСТ – государственные стандарты.

1	2	3

Вторую колонку (см. табл. 2.2) можно не заполнять, она показывает ход рассуждений и носит вспомогательный характер. Считается, что результатами обучения для учебной практики являются умения, практический опыт студентов, для производственной — профессиональные и общие компетенции. Однако это не жесткое правило, умения и опыт — составляющие компетенций, некоторые наиболее сложные умения могут быть отработаны только во время производственной практики и это будет частью формирования компетенций. Результаты обучения рекомендуется группировать, так как вид работ практики — это в той или иной степени целостное, комплексное задание, связанное с реальной профессиональной деятельностью. Ни вид работ, ни показатель оценки и впоследствии оценочное средство для профессионального обучения не должны быть рассчитаны (и объективно не могут) на отдельное умение или компетенцию.оборот «в той или иной степени» следует понимать в смысле степени сложности задания, его приближенности к реальной задаче на рабочем месте. Понятно, что в рамках учебной практики виды работ будут представлять собой часть, фрагмент реального задания в будущем.

Подробнее о разработке показателей оценки результатов обучения пойдет речь в главе 4, здесь же мы хотим обратить внимание на необходимость разработки таких показателей на этапе определения результатов обучения. Проектирование результатов в то же время подразумевает точное понимание, как будут эти результаты оцениваться. Установка такой взаимосвязи в процессе проектирования позволяет обоснованно и целесообразно отбирать содержание обучения, продумывать задания, их иерархию (постепенное усложнение), выбирать методы обучения (см. главу 3).

В Федеральных государственных образовательных стандартах СПО формулируются именно такие диагностические цели обучения. Они отражаются в разделе «Требования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы по профессии/специальности СПО», как перечни профессиональных и общих компетенций, а также в более детализированных требованиях к его знаниям, умениям и практическому опыту¹.

¹ В утвержденных в 2016 г. ФГОС СПО по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям, требующим среднего профессионального образования, представлены только общие и профессиональные компетенции. Последние распределены по видам деятельности.

Источниками информации о требованиях к выпускнику (т.е. о его необходимых компетенциях) выступают:

1) Национальная рамка квалификаций РФ, содержащая требования к общим компетенциям выпускника соответствующего уровня квалификации (для СПО - 4-го, 5-го или 6-го);

2) профессиональные стандарты, содержащие (в виде описания трудовых функций, действий, знаний и умений) требования к работнику соответствующей квалификации, на основе которых можно сделать вывод о необходимых профессиональных компетенциях, уточнить и дополнить перечень их общих компетенций¹.

Если для данной профессии отсутствуют профессиональные стандарты, приходится вместо них использовать другие квалификационные характеристики, имеющие юридическую силу, описывающие требования к работникам, занимающим определенные должности, и их функциональные обязанности².

Почему нельзя взять и перенести требования к результатам освоения ОПОП (виды деятельности и компетенции) из ФГОС непосредственно в образовательную программу? На это есть две причины.

Первая причина — *региональный фактор*. Требования к выпускникам по одной и той же профессии или специальности в различных регионах России могут несколько различаться (например, из-за особенностей производственного оборудования и технологий, используемых на предприятиях данного региона). Это должно найти отражение в составе компетенций, а в ряде случаев — и в наборе видов деятельности (в вариативной части ОПОП может появиться дополнительный профессиональный модуль, отражающий региональную специфику).

Вторая причина — *временной фактор*. Образовательные стандарты СПО должны обновляться один раз в пять лет, профессиональные стандарты — ежегодно. Таким образом, требования к результатам образования, которые содержатся во ФГОС, принятых три-четыре года назад, вполне могли устареть.

Описание видов деятельности и компетенций выпускника во ФГОС, а в дальнейшем в ОПОП и в рабочих программах отдельных профессиональных модулей (МДК, практик), учебных дисциплин проводится на основе следующих правил:

- *правило автономности*: каждый основной вид деятельности может быть освоен отдельно от остальных; оценка его освоения на основе квалификационного экзамена также может быть проведена отдельно от остальных видов деятельности;

¹ Алгоритм работы с данными источниками для формирования требований к результатам см. Блинов В. И., Батрова О.Ф., Есенина Е.Ю., Факторович А. А. Методические рекомендации по разработке профессиональных образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов. — М. : Федеральный институт развития образования. М. : Издательство «Перо», 2014.

² В качестве таких дополнительных источников информации чаще всего используются общероссийские классификаторы: ОКВЭД (Общероссийский классификатор видов экономической деятельности), ОКЗ (Общероссийский классификатор занятий), ОКПДТР (Общероссийский классификатор профессий, должностей служащих и тарифных разрядов), а также ЕТКС (Единый тарифно-квалификационный справочник). В последнее время появился еще один источник информации — содержание компетенций *WorldSkills* Россия.

- *полноты*: готовность выпускника к реализации суммы всех основных видов деятельности равноценна необходимому для работодателя минимально допустимому уровню квалификации по данной профессии (специальности);
- *последовательной декомпозиции*: профессиональные компетенции по каждому виду деятельности определяются путем его декомпозиции (конкретизации, дробления). Не допускается повтор профессиональных компетенций в разных видах деятельности;
- *малых чисел*: как правило, каждому виду деятельности может соответствовать не более пяти — семи профессиональных компетенций. Не следует неоправданно умножать число компетенций, принимаемых для описания результатов образования, в том числе потому, что впоследствии придется проверять степень сформированности у выпускника каждой из них (см. главу 4). В случае если компетенций получается избыточно много, необходимо их укрупнить;
- *формулировки*:
 - а) описание вида деятельности дается через отглагольное существительное (например, «*контроль качества сварочных работ*»);
 - б) наименование любой компетенции дается через неопределенную форму глагола, т.е. путем ответа на вопрос «Что будет готов делать работник для выполнения данного вида профессиональной деятельности?» (Например, «*определять причины, приводящие к образованию дефектов в сварных соединениях*».)

При формулировании компетенций необходимо стремиться к тому, чтобы их состав и язык были понятными различным группам пользователей (работодателям, преподавателям, студентам) и однозначно воспринимались ими.

При проектировании результатов обучения необходимо учитывать, что этот процесс сопряжен с определенными рисками, среди которых:

- возможность получить ложную информацию о необходимых компетенциях от недостаточно квалифицированных представителей работодателя;
- ориентация работодателей на компетенции сегодняшнего дня, тогда как профессиональное образование обязано работать на будущее и формировать компетенции завтрашнего дня;
- ошибочное отождествление требований к квалификации выпускника с квалификацией работника. Последняя неразрывно связана с более или менее продолжительным опытом успешной профессиональной деятельности. Требования к компетенциям и профессиональному опыту выпускника, включаемые во ФГОС и ОПОП, должны учитывать этот момент, предполагая, что реальный профессиональный опыт выпускника ограничен объемом освоенных им производственных практик.

2.3. Проектирование содержания профессионального обучения

Третий этап проектирования — формирование содержания обучения. Содержание — тот элемент образовательной системы, который отвечает на вопрос «Что?». («Что именно должно быть изучено, освоено обучающимися?»)

В рамках ОПОП СПО предусмотрено два вида практик¹.

Учебная практика (по профессии, специальности) нацелена на *формирование у студентов умений, приобретение первоначального практического опыта* и реализуется в рамках профессиональных модулей для последующего освоения ими общих и профессиональных компетенций по избранной профессии, специальности. Учебная практика проводится, как правило, на базе профессиональной образовательной организации: в учебных (учебно-производственных) мастерских, на тренажерах, на специальных учебных полигонах и т.д.

Производственная практика проводится непосредственно на производственных предприятиях (в организациях) на основе договоров, заключаемых с ними образовательной организацией, и включает в себя следующие этапы:

- *практика по профилю специальности* нацелена на формирование у студентов общих и профессиональных компетенций, приобретение практического опыта и реализуется в рамках профессиональных модулей;
- *преддипломная практика*² нацелена на углубление первоначального практического опыта студентов, развитие общих и профессиональных компетенций, проверку его готовности к самостоятельной трудовой деятельности, а также на подготовку к выполнению ими выпускных квалификационных работ.

Таким образом, все практики, за исключением преддипломной, являются частью программ профессиональных модулей.

В условиях СПО количество и номенклатура профессиональных модулей, включаемых в состав ОПОП, определяется на основе ФГОС СПО и с учетом дополнительных требований работодателей, исходя из требований к результатам освоения программы. Аналогично определяется формируемый в рамках каждого модуля состав профессиональных компетенций и составляющих их знаний, умений и практического опыта.

¹ Приказ Минобрнауки России от 18 апреля 2013 г. № 291 «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования».

² В соответствии с ФГОС СПО в программах подготовки специалистов среднего звена предусмотрена преддипломная практика.

Перевод требований к результатам освоения программы профессионального модуля в содержательные единицы (виды работ, темы) может быть осуществлен с помощью вспомогательной табл. 2.3. В этой таблице:

- столбцы 1, 2 и 5 заполняются первыми на основе уточненных требований к результатам образования в рамках ОПОП, разработанных ранее с использованием ФГОС и профессиональных стандартов и с учетом требований работодателей;
- затем заполняются столбцы 3, 4 и 6, содержимое которых необходимо разработать.

Таблица 2.3

Определение необходимого содержания программы и элементов ее структуры

1	2	3	4	5	6
Результаты (освоенные профессиональные и общие компетенции)	Должен уметь, иметь практический опыт	Темы лабораторных работ, практических занятий	Виды работ на практике	Должен знать	Темы теоретической части обучения

Работа с табл. 2.3 дает возможность сформировать программы практик по модулю и обосновать отбор содержания его теоретической части.

Рабочая группа (команда модуля) должна четко представлять себе, как связан теоретический и практический материал модуля, в какой последовательности изучаются темы, выполняются практические занятия и лабораторные работы, проходят практики. В профессиональном модуле может быть только один вид практики (учебная или производственная), либо обе практики. При проектировании важно определить место и время их проведения, содержание работ (реальных производственных заданий и (или) заданий, готовящих к их выполнению).

Производственная практика в рамках ОПОП может реализовываться по двум моделям: линейной и концентрической.

Линейная модель организации практики предполагает ситуацию погружения студентов в *определенный вид* профессиональной деятельности. На практике это осуществляется следующим образом:

- практика (учебная и производственная) делится на ряд разделов, содержание каждого из которых строго ограничено рамками соответствующего профессионального

модуля;

- содержание практики не выходит за рамки всей совокупности профессиональных модулей, входящих в состав данной образовательной программы;
- последовательность изучения разделов практики полностью повторяет последовательность изучения профессиональных модулей;
- каждый раздел практики автономен и жестко не связан с другими разделами, поэтому общий учебный результат не зависит от последовательности прохождения разделов практики, и при необходимости учебный план может предусматривать изучение профессиональных модулей в любой последовательности.

Линейную модель организации практики (рис. 2.1) можно представить в виде формулы:

$$(ПМ_1+Пр_1) + (ПМ_2+Пр_2) + \dots (ПМ_n+Пр_n),$$

где: ПМ — профессиональный модуль; Пр — практика; 1, 2, n — виды профессиональной деятельности, подлежащие освоению в соответствии с ФГОС СПО.

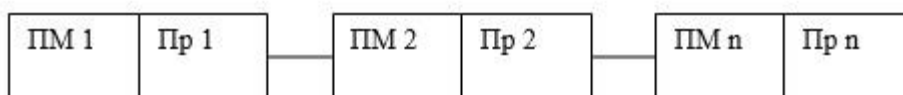


Рис. 2.1. Схема линейной модели организации практики

Первое преимущество линейной модели — наличие жесткого (содержательного) соответствия между структурой модульной (практико-ориентированной) части ОПОП и структурой практики. Это облегчает процесс составления программы производственной практики, поскольку содержание каждого раздела практики однозначно отражает содержание соответствующего профессионального модуля.

Второе преимущество — постоянная обратная связь между изучением теоретического материала, его освоением на практике, более глубоким теоретическим осмыслением и более прочным и осознанным закреплением на практике. Это важный источник для организации ситуаций успеха в учебном процессе (см. параграф. 3.3). Назначение обратной связи — предоставить студентам возможность взглянуть объективно на различные виды и отдельные элементы профессиональной деятельности, а также на то, что ими сделано в рамках практики, помочь им вынести из этого знания (как необходимый компонент формируемой профессиональной компетенции).

При реализации линейной модели в рамках каждого профессионального модуля возможны два способа организационного оформления практики.

1. Сквозная практика (рассредоточенный принцип организации): изучение профессионального модуля организовано как чередование теоретических и практических занятий. Недостаток — сложность согласования процесса обучения с технологическим процессом предприятия (организации, учреждения), выступающего базой для проведения производственной практики: занятия и этапы технологического процесса приходится

подгонять друг под друга, что не всегда возможно.

2. *Итоговая практика (концентрированный принцип организации)*. В этом случае структура профессионального модуля включает в себя два компактных элемента. Первый — теоретический, включающий аудиторные занятия, а также лабораторные и практические работы на базе образовательной организации. Второй элемент — учебная или производственная практика, завершающая освоение модуля. Важную роль в данном случае должны сыграть специально организованные ситуации обратной связи (установочные совещания и обсуждения по итогам дня, недели, другого отрезка практики, выполнения конкретного задания и т.п.).

Возможны и комбинированные варианты, например — проведение в рамках профессионального модуля итоговых микропрактик, завершающих освоение каждого МДК.

Концентрическая модель организации практики предполагает ситуацию погружения студентов *в общий контекст* профессиональной деятельности, включающий все ее виды, которые надлежит освоить в соответствии с ФГОС СПО. В этом случае разделы практики содержательно не связаны с изучаемыми профессиональными модулями. В то же время должна быть обеспечена гибкая (методическая) связь практики с изучаемым профессиональным модулем:

- 1) в процессе практики нужно ставить перед студентами такие учебно-практические задачи, которые были бы согласованы с изучаемым(и) в данное время профессиональным(и) модулем(и);
- 2) в процессе теоретического обучения в рамках каждого профессионального модуля, во время аудиторных занятий, необходимо рефлексивное обсуждение тех элементов профессиональной деятельности, осваиваемых в данный период в ходе производственной практики, которые соответствуют содержанию данного профессионального модуля.

Концентрическую модель организации практики (рис. 2.2) можно представить в виде формулы:

$$(ПМ_1 + ПМ_2 + \dots + ПМ_n) + (Пр_1 + Пр_2 + \dots + Пр_m),$$

где: ПМ — профессиональный модуль; Пр — практика; 1, 2, n — виды профессиональной деятельности, подлежащие освоению в соответствии с ФГОС СПО.

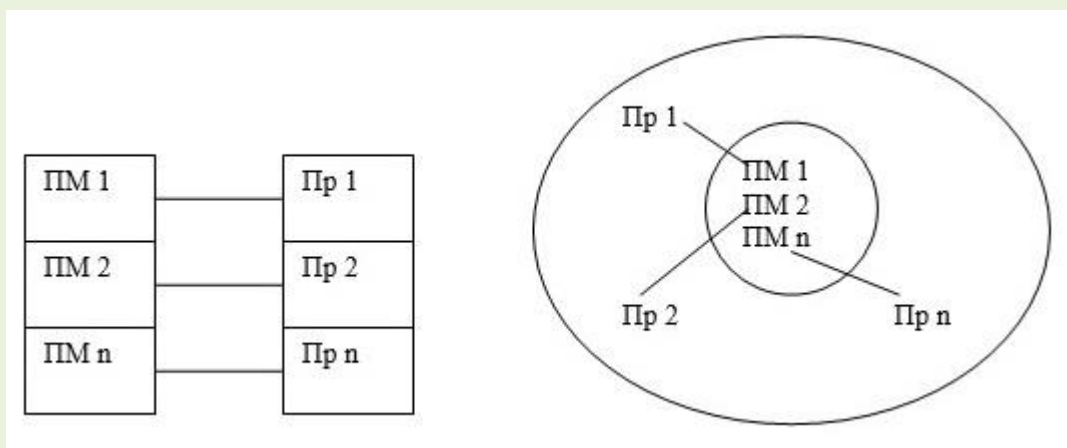


Рис. 2.2. Схема концентрической модели организации практики

В условиях концентрической модели, когда содержание практики отделяется от содержания конкретных профессиональных модулей, необходима разработка программ практик (учебных и производственных) как отдельных (относительно программ профессиональных модулей) частей ОПОП СПО.

При прохождении производственной практики на основе концентрической модели возможны две различные ситуации знакомства студента с элементами профессиональной деятельности.

1. Традиционный вариант: студент в ходе учебной (производственной) практики знакомится с элементом профессиональной деятельности в структуре технологического процесса уже *после того*, как состоялось его теоретическое знакомство с данным элементом профессиональной деятельности на аудиторных занятиях. В этом случае студент может получить производственное задание, нацеленное на формирование умения реализации данного вида профессиональной деятельности.
2. Опережающий вариант — студент в ходе практики знакомится с элементом профессиональной деятельности *до того*, как состоялось его теоретическое знакомство с данным элементом на аудиторных занятиях. В этом случае:
 - студент может получить задание, связанное с наблюдением за тем, как выполняет этот элемент профессиональной высококвалифицированный профессионал непосредственно в ходе технологического процесса. Потом, при теоретическом изучении данного элемента деятельности на аудиторном занятии, проводятся обсуждение, обобщение и анализ наблюдений, сделанных студентами;
 - в случае если данный элемент деятельности не очень сложен, и его реализация недостаточно квалифицированным работником не несет угрозы безопасности работающих и (или) срыва технологического процесса, студент может получить задание по типу «самостоятельной пробы». Потом, при теоретическом изучении данного элемента деятельности в аудиторной работе проводятся обсуждение, обобщение и анализ наблюдений «себя-в-работе», с выявлением типичных ошибок и их причин. После этого то же профессионально-практическое задание должно быть вновь повторено учащимися в процессе производственной практики, но уже на более высоком уровне.

Большое дидактическое достоинство концентрической модели практики — возможность организовать изучение внутренних взаимосвязей, существующих между различными видами и сторонами осваиваемой профессиональной деятельности. Этому могут способствовать комплексные профессионально-практические задания, нацеленные на одновременную реализацию нескольких групп компетенций и (или) умений, входящих в различные виды профессиональной деятельности (т.е. охватывающие сразу несколько профессиональных модулей), что особенно удобно в том случае, если несколько профессиональных модулей изучаются параллельно.

Концентрическая модель удобнее для развития у студентов общих компетенций. Этому способствует практическое обучение на основе последовательности профессиональных задач и ситуаций, реально возникающих в процессе профессиональной деятельности. Попадание студента в контекст реального производственного процесса, со свойственными ему своеобразными и многосторонними социальными взаимосвязями и взаимоотношениями, создает особую трениговую среду, способствующую развитию всех общих компетенций, имеющих социальный характер (в отличие от профессиональных компетенций, которые могут и не иметь такого характера).

Линейная и концентрическая модели организации практики имеют различные *циклы обучения*.

Цикл обучения — типичная последовательность организационных этапов обучения и соответствующих им стадий формирования профессиональных компетенций. Как правило, один цикл обучения отражает овладение одной профессиональной компетенцией — от первичного ознакомления до полного и осознанного овладения.

Цикл практико-ориентированного обучения включает в той или иной последовательности чередование теоретических и практических этапов, этапов работы в сотрудничестве и самостоятельной работы студента.

Цикл обучения *при линейной модели организации практики*:

- 1) теоретическое знакомство студента с новым для него трудовым действием;
- 2) осмысленное наблюдение изучаемого трудового действия в процессе профессиональной практики;
- 3) обсуждение опыта наблюдения и проектирование собственной пробы;
- 4) реализация собственной пробы изучаемого трудового действия в процессе производственной практики. Как правило, этот этап имеет сложную структуру: первая проба — обсуждение — анализ — проектирование — вторая проба — обсуждение... и т.п.

Цикл обучения *при концентрической модели организации производственного обучения*:

- 1) освоение конкретного нового опыта (практическое знакомство с новым трудовым действием);
- 2) рефлексия, в процессе которой осуществляется первичное осмысление нового опыта. Преподаватель поддерживает процесс обсуждения: предоставляя видеозаписи выполнения задания, обращаясь к мнению других участников (старших студентов или профессионалов в данном виде деятельности), предлагая необходимые техники самооценки и т.д.;
- 3) концептуализация — обобщение, которое состоит в размышлении студентов о том, что они изучили и чему научились. Концептуализация основана на интерпретации событий (явлений), установлении и осмыслении

- связей между ними. На этом этапе преподаватель вводит теоретические понятия, которые используются как основа для упорядочения и объяснения действий;
- 4) активное экспериментирование для проверки теории и получения нового опыта, в процессе которого полученные знания, умения и опыт применяются в новых ситуациях. Задача преподавателя заключается в организации таких ситуаций.

Именно на третьем этапе проектируется содержание профессионального обучения. Это содержание охватывает виды работ практик, но базируется на материале лабораторных работ (ЛР) и практических занятий (ПЗ). Они тесно связаны с темами теоретической части обучения. Можно рекомендовать команде модуля составить таблицу (табл. 2.4).

Таблица 2.4

Содержание обучения по профессиональному модулю _____

Наименование раздела профессионального модуля	Теоретическая часть (Темы МДК, ЛБ; ПЗ)	Объем часов	Практическая часть (вид практики: учебная или производственная; наименования видов работ)	Объем времени (недели обучения, часы)
Всего:		****		****

Такое оформление содержания обучения по профессиональному модулю делает прозрачной связь теории и практики, распределение зон ответственности между преподавателями, мастерами производственного обучения и наставниками на производстве и наглядно демонстрирует преемственность их деятельности в образовательном процессе.

В дальнейшем при организации обучения такая таблица (см. табл. 2.4) может быть дополнена конкретными временными периодами, датами по месяцам и годам (если модуль осваивается больше одного семестра). На основании такой таблицы легко выстраивается календарный учебный график и график перемещения студентов во время практики (см. главу 5).

Возможно иное оформление содержания обучения по модулю (табл. 2.5). Отличие состоит в том, что содержание излагается последовательно, тогда как в табл. 2.4. —

параллельно. В дальнейшем также возможно дополнение ее конкретными датами.

Таблица 2.5

Содержание обучения по профессиональному модулю _____

Наименование разделов профессионального модуля (ПМ), междисциплинарных курсов (МДК) и их тем, практик	Содержание учебного материала, лабораторные работы и практические занятия, самостоятельная работа обучающихся; виды работ практик	Объем часов
Всего:		

Если практическая часть обучения в рамках каждого модуля сосредоточена в практике, то за теоретическую часть обучения в составе модуля отвечает **междисциплинарный курс (МДК)**. Правда, к теоретической части его можно отнести достаточно условно, поскольку каждый МДК интегрированный и включает элементы как чисто теоретические (фундаментальные), так и практико-ориентированные (прикладные) элементы, соотношение которых может различаться. В рамках одного МДК органически должны быть соединены:

- фундаментальная часть (лекции, семинары, занятия по закреплению знаний, комбинированные занятия);
- прикладная часть (занятия по применению знаний, деловые и ролевые игры, практические и лабораторные работы);
- самостоятельная работа студентов (работа в библиотеках и компьютерных классах, выполнение проектов, исследовательская работа, ведение портфолио);
- консультации.

Подробное описание методики разработки программы профессионального модуля и макет его программы можно найти в «Методике разработки основной профессиональной образовательной программы СПО»¹. Там же есть и подробная информация по проектированию программ учебных дисциплин. Здесь мы не будем детально рассматривать этот материал, так как мастера производственного обучения и наставники на производстве участвуют в проектировании, прежде всего, профессиональных модулей. Им необходимо иметь представление об образовательной

¹ Блинов В. И. Методика разработки основной профессиональной образовательной программы СПО : методические рекомендации / В. И. Блинов, О. Ф. Батрова, Е. Ю. Есенина, Е. А. Рыкова, А. А. Факторович. М. : Перо, 2014.

программе в целом и о программах учебных дисциплин, особенно в части практических занятий и лабораторных работ, которые тесно связаны с видами работ учебной практики. Им необходимо участвовать в обсуждении содержания учебных дисциплин, обмениваться информацией относительно содержания практик в профессиональных модулях. Этому должны способствовать координаторы рабочих групп по проектированию и реализации модулей и дисциплин, а также администрация профессиональной образовательной организации, руководители учебных центров, отделов технического обучения на предприятиях.

Чтобы образовательная деятельность была эффективной, весь массив информации по программе должен быть тщательно структурирован: содержание необходимо распределить по учебным дисциплинам, по годам обучения, по разделам и темам (см. главу 5). Такая работа проводится на основе дидактических принципов возрастосообразности и доступности, систематичности и последовательности и др.

Принцип возрастосообразности и доступности требует отбора содержания, соответствующего возрастным особенностям обучающихся, и его приведение в такой вид, который был бы посилен для учащихся данного уровня развития, уже освоивших содержание предыдущих ступеней (классов, курсов). Принцип систематичности и последовательности (называемый также принципом преемственности) нацелен на такое упорядочение содержания образования, которое обеспечивает последовательное наращивание, развитие и совершенствование вырабатываемых «зунов» путем выведения одних понятий на основе других, закрепления знаний в соответствующих умениях, формирования более сложных умений на основе ранее сформированных более простых и т.д. (подробнее об этом пойдет речь в главе 3).

2.4. Проектирование условий реализации профессионального обучения

Результаты обучения задают и условия его реализации. В широком смысле под *условиями* понимается все, что оказывает влияние на данный объект или предмет (в нашем случае на процесс реализации образовательной программы, т.е. на образовательный процесс). Именно ожидаемые результаты определяют, какое оборудование, какие технологии, учебные пособия, педагогические кадры должны быть задействованы в образовательном процессе, чтобы он привел к этим результатам. При проектировании условий определяется порядок чередования практического и теоретического обучения, необходимость параллельного изучения дисциплин и модулей и т.д.

Условия реализации программы выводятся непосредственно из компетентностной модели выпускника и характеристики профессиональной деятельности, к которой он

должен быть подготовлен (включая требования к практическому опыту (трудовым действиям), умениям и знаниям, содержащиеся в соответствующих ФГОС СПО и (или) профстандартах).

Набор условий должен быть достаточен (но не избыточен) для достижения ожидаемых образовательных результатов освоения данной программы.

Очевидно, что одни условия инвариантны для всех ОПОП СПО, другие существенным образом зависят от конкретной образовательной программы, например, учебно-методическое обеспечение. Но и в последнем случае, как правило, существуют общие требования¹.

Наиболее значимые инвариантные требования к условиям реализации ОПОП СПО, которые нормированы действующими образовательными стандартами.

1. Организационно-педагогические и организационно-методические условия.

Максимальный объем учебной нагрузки студента, который включает в себя все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы по освоению ОПОП, а также факультативных дисциплин, не обязательных для изучения обучающимися, составляет 54 академических часа в неделю. Под академическим часом понимается продолжительность одного занятия (как правило, 45 мин.), в отличие от астрономического часа (60 мин).

Обязательная учебная нагрузка (максимальный объем обязательных аудиторных занятий) при очной форме получения образования составляет 36 академических часов в неделю.

Библиотечный фонд должен быть укомплектован учебными изданиями основной литературы по обязательным общепрофессиональным дисциплинам, *изданными за последние десять лет*. (Заметим, что в условиях динамично обновляющихся технологий и требований рынка труда это условие носит выраженный компромиссный характер. Учебные издания по основным общепрофессиональным дисциплинам должны, как правило, обновляться значительно чаще, но на практике сохраняется их дефицит, и в отдельных случаях образовательные организации за неимением лучшего пользуются изданиями 20—30-летней давности, вынужденно нарушая тем самым требования ФГОС.)

¹ Закон об образовании фиксирует единые требования к библиотекам и библиотечному фонду организаций, осуществляющих образовательную деятельность независимо от их типа (см. 273-ФЗ, ст.18.1).

Соответствующий раздел ФГОС СПО фиксирует:

- 1) организационно-педагогические и организационно-методические условия:
 - общие требования к структуре учебной недели, учебного года;
 - требования к организации практики;
 - учебно-методическое и информационное обеспечение образовательного процесса;
- 2) нормативно-правовые условия:
 - общие требования к правам и обязанностям обучающихся;
 - общие требования к правам и обязанностям образовательного учреждения;
- 3) кадровое обеспечение образовательного процесса;
- 4) финансовое обеспечение образовательного процесса;
- 5) материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

2. Нормативно-правовые условия.

Образовательная организация:

- самостоятельно разрабатывает ОПОП на основе соответствующих ФГОС, с учетом потребностей рынка труда и ПроПОП;
- ежегодно обновляет ОПОП с учетом запросов работодателей, особенностей развития региона, развития науки, техники и технологий;
- создает социокультурную среду (см. параграф 4.5) и все необходимые условия для всестороннего развития личности каждого студента.

Студентам предоставляется право участвовать в процессе оценивания содержания, организации и качества образовательного процесса. Это является важной составляющей системы *независимой оценки качества профессионального образования*, которую мы рассмотрим в главе 4.

3. Кадровое обеспечение.

Для преподавателей, отвечающих за освоение обучающимся профессионального цикла, обязательным условием является *опыт деятельности в организациях соответствующей профессиональной сферы*. Кроме того, преподаватели *должны проходить стажировку* в профильных организациях не реже одного раза в три года.

4. Материально-техническое обеспечение.

Независимо от профессии или специальности СПО, по которой осуществляется подготовка, образовательная организация должна предусмотреть в рамках образовательного процесса выполнение студентами практических заданий *с использованием персональных компьютеров*.

В условиях реализации модульно-компетентного подхода к учебно-методическому и информационному обеспечению предъявляется ряд особых требований:

- своевременное обновление учебно-методической литературы, обеспечивающее ее адекватность современному состоянию техники, технологии, науки и требованиям рынка труда;
- возможность использовать учебно-методическое обеспечение совместно с активными и интерактивными методами обучения (см. главу 3), а также для организации самостоятельной работы студентов;
- широкое использование информационных технологий в образовательном процессе для развития профессиональных и общих компетенций студентов;
- включение в систему информационного обеспечения ресурсов Интернета, принадлежащих профильным предприятиям-работодателям и отражающих их требования к кадрам и другие содержательные стороны их деятельности;
- привлечение внешних учебно-методических и информационных ресурсов на основе использования механизмов сетевого сотрудничества и государственно-частного партнерства.

Под «внешними ресурсами» понимаются образовательные ресурсы, принадлежащие

другим образовательным организациям, а также партнерским предприятиям-работодателям.

При разработке ОПОП СПО требования к условиям реализации образовательной программы уточняются с учетом конкретных особенностей данной образовательной программы и специфики образовательной организации, в которой она реализуется. В том числе:

- в ОПОП СПО может быть приведена дополнительная информация о требованиях к *кадровому обеспечению*: доля педагогических работников, совмещающих работу в организации, осуществляющей образовательную деятельность, с профессиональной деятельностью по специальности (от общего числа педагогических работников, участвующих в реализации ОПОП), доля руководителей и работников профильных организаций, участвующих в реализации ОПОП (от общего числа педагогических работников, участвующих в реализации ОПОП) и др.;
- требования к *финансовому обеспечению* (размеры минимальных нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации ОПОП СПО) может отличаться от примерных нормативов, содержащихся во ФГОС, в зависимости от требований нормативных актов субъектов РФ, а также применения сетевых форм, образовательных технологий, специальных условий получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и других особенностей организации и осуществления образовательной деятельности.

При разработке программ профессиональных модулей и учебных дисциплин необходимо учитывать следующие моменты.

1. При описании требований к *материально-техническому обеспечению* приводится перечень необходимых учебных помещений с указанием количества рабочих мест для каждого учебного помещения. Основные характеристики учебных помещений:

1) принадлежность:

- собственная база профессиональной образовательной организации;
- помещения, используемые по договорам;

2) соответствие требованиям:

- обеспечения безопасности;
- реализации образовательной программы;

3) виды (кабинеты, лаборатории, мастерские, полигоны, бизнес-инкубаторы, салоны, тренажеры, студии, спортивный комплекс — спортивный зал, открытый стадион; залы — актовый зал и читальный зал библиотеки, оборудованный выходом в Интернет).

Для каждого предусмотренного помещения указываются необходимые средства обучения, включая тренажеры, модели, макеты, оборудование, технические средства, в

том числе аудиовизуальные, компьютерные и телекоммуникационные и т.п. (без указания их количества). Для программы профессионального модуля, кроме того, указывается *оборудование и технологическое оснащение рабочих мест для производственной практики по профилю специальности.*

При описании требований к *информационному обеспечению обучения* (учебных изданий, интернет-ресурсов, дополнительной литературы) оформление перечней источников осуществляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. «Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления».

В качестве требований к *организации образовательного процесса* описываются организация занятий, самостоятельной работы и консультационной помощи обучающимся.

В качестве требований к *кадровому обеспечению образовательного процесса* указываются для программы:

- учебной дисциплины — требования к квалификации педагогических кадров, осуществляющих обучение по дисциплине;
- профессионального модуля — отдельно требования к квалификации педагогических кадров, обеспечивающих обучение по МДК и требования к квалификации педагогических кадров, осуществляющих руководство практикой (включая, при наличии: преподавателей, мастеров производственного обучения, руководителей практики и (или) наставников из числа работников организации, на базе которой проводится практика).

Несмотря на активное развитие информационно-коммуникационных технологий, центральное место в системе средств обучения по-прежнему занимает учебная литература¹.

¹ • учебник — основной, ведущий вид учебной литературы, учебный материал в котором систематически изложен в соответствии с учебной (примерной) программой и, как правило, снабжен системой заданий, необходимых для организации обучения по определенному учебному курсу;

• учебное пособие — дополнительный, по отношению к учебнику, вид учебной литературы, которое может охватывать лишь часть примерной программы (при этом раскрывая его более глубоко или более ракурсно, чем учебник, а также с использованием не только апробированных, общепризнанных знаний и положений, но и частных мнений по той или иной проблеме);

• методическое пособие — книга для учителя, содержащая описание методики обучения того или иного курса, раздела, темы (такое описание может быть представлено либо системно либо ракурсно — например, на основе определенной педагогической технологии);

• учебно-методический комплект (комплекс), УМК — комплекс, состоящий из согласованных друг с другом учебника (либо учебного пособия) и методического пособия по одному определенному курсу. УМК может включать в себя и другие элементы, например, рабочую тетрадь для учащихся, компакт-диск с учебными видеофрагментами и т.д.

Практико-ориентированное профессиональное образование предъявляет принципиально иные требования к учебникам и учебным пособиям. Эти требования можно выразить следующей формулой: *учебник должен говорить студенту, прежде всего, не о том, что ему предстоит узнать, а о том, что и как он будет делать*. Такой учебник должен содержать, как минимум, три части.

1. *Набор учебных текстов* (традиционно называемый «основной материал») — дидактически адаптированные основы изучаемого содержания, распределенные в соответствии с тематической структурой образовательной программы. Текст основной части учебника должен быть построен и написан таким образом, чтобы стимулировать у учащихся интерес к профессиональной деятельности либо дисциплине (или, во всяком случае, не отбить у них возможный интерес). Этой цели служат важные детали, которые часто считаются формальностями или мелочами, и не придают им значения. К ним можно отнести: качественно выполненные, уместные, современные иллюстрации; чистый, доступный, точный и умеренно образный язык; включение наиболее современных фактов и ситуаций; общую аккуратность и эстетику оформления, современный дизайн; наконец, отсутствие языковых, фактических и технических ошибок.

Помимо сказанного, акцент на деятельностном содержании практико-ориентированного профессионального образования предполагает, что в фокус учебника будет та информация, которая *непосредственно* связана с будущей профессиональной деятельностью обучающегося, с профессиональным контекстом, в котором эта деятельность осуществляется. Помимо фундаментальных оснований и общих принципов деятельности, очень важны указания на характерные для нее практические тонкости и нюансы.

2. *Методический аппарат* — набор вопросов и заданий к каждому структурному разделу, призванных решить довольно большой набор дидактических задач:

- проконтролировать степень освоения материала студентами;
- обеспечить закрепление пройденного, а затем применение на практике полученных знаний и умений;
- реализовать развивающую функцию обучения (развитие устной и письменной речи, различных типов мышления, рефлексии и др.);
- стимулировать учащихся к обучению (стимулами, как известно, являются и контроль знаний, и задания повышенной сложности, и особенно нестандартные и творческие задания);
- формировать ценностное (как минимум серьезное) отношение к изучаемому содержанию.

3. *Справочный материал* в форме схем, таблиц, графиков и диаграмм, цитат, документов и фрагментов документов, описаний ситуаций, алгоритмов деятельности, критериев оценки изучаемого процесса или явления и т.д. Такого рода материал может быть в ряде случаев скомпонован в виде кейсов к определенным заданиям методического аппарата. Однако везде, где это возможно, необходимо пользоваться ссылками на внешние источники, в противном случае учебник неоправданно «разбухнет».

Умение составлять методический аппарат учебника, как и более широкое умение генерировать вариативный набор обучающих заданий разных типов (репродуктивных, проблемных, поисковых, исследовательских, проектировочных, прикладных, продуктивных, творческих) относится к числу важнейших в педагогической деятельности.

Перечислим некоторые *типы обучающих заданий*, которые отвечают современным представлениям о том, как должно быть построено учебно-методическое обеспечение обучения по программам СПО. Этой типологией в равной степени могут пользоваться в работе как преподаватели дисциплин и МДК, так и мастера производственного обучения и наставники на производстве.

1. *Проблемный вопрос*. Любой проблемный вопрос — это, прежде всего, вопрос на понимание. Отвечая на него, учащийся не просто воспроизводит материал, а тем или иным образом структурирует его, выстраивает новые связи (между ранее изученными и новыми понятиями; фактами и закономерностями; причинами и следствиями; изученным материалом и личным опытом и т.д.). Проблемные вопросы могут быть сформулированы самым разнообразным образом. (Почему... ? Какова причина... ? Что изменилось бы, если бы... ? Чем отличается... от... ? Что объединяет... и... ? Чем можно объяснить... ? Какой вывод можно сделать? и т.д.)

2. *Задание на постановку задачи* — усложненный вариант проблемного вопроса: в данном случае предполагается постановка проблемного вопроса не перед обучающимся, а самим обучающимся. На основе подобных заданий формируется важное практическое умение выделить задачу (проблему) из фона.

3. *Задание на поиск соответствия*. Такое задание несмотря на внешнюю простоту позволяет: систематизировать и отрефлексировать (осмыслить и переосмыслить) полученные знания непосредственно в ходе его выполнения; применить полученные знания в новой (хотя и чисто учебной, формальной) ситуации; оценить не только запоминание, но и понимание изученного. Помимо этого выполнение подобных заданий развивает способность действовать в ситуациях неопределенности, поскольку искомые соответствия могут быть неоднозначными: одни элементы задания могут быть включены сразу в несколько соответствий, тогда как другие могут вообще не

иметь соответствий в рамках задания. Эти моменты неопределенности учащийся должен самостоятельно распознать и учесть в ходе выполнения задания.

4. *Поисковое задание* требует от учащихся деятельности, направленной на поиск, во-первых, определенной информации и, во-вторых, способа разрешения поставленной задачи. Необходимая информация и способ разрешения задачи в явном виде в тексте задания либо в тексте параграфа не содержатся и не подразумеваются по умолчанию. Например, задание, выполнение которого требует привлечение внешних источников (справочников, поисковых систем Интернета, специалистов-консультантов и др.); задача с избыточными условиями; задача, решение которой требует актуализации, использования ранее изученных способов деятельности (в различной комбинации или последовательности); задание, требующее представить несколько вариантов решения поставленной задачи и др.
5. *Задание-экспертиза* предполагает оценку на основе определенных критериев той или иной ситуации, изделия, сценария развития, варианта решения и т.д. Критерии могут быть установлены заранее или сформулированы по определенным правилам непосредственно в ходе выполнения задания. В зависимости от предмета оценки, критерии могут быть более жесткими или более гибкими, вплоть до возможности субъективной оценки эксперта (в роли которого выступает обучающийся) на основе его собственного, субъективно окрашенного мнения. В ходе выполнения задания осуществляется развитие рефлексивно-оценочных (самооценочных) умений.
6. *Задание-кейс*. Кейс — это пакет материалов, содержащий более или менее исчерпывающую характеристику той или иной ситуации (цифры, факты, описание предложенных решений и т.д.). Задание связано с поиском разрешения представленной в кейсе задачи или проблемной ситуации (более подробно с педагогической технологией кейс-стади мы познакомимся в главе 3).
7. *Исследовательское задание (мини-исследование)* предполагает действия на основе следующего алгоритма: «осмысление задачи — определение источников и сбор информации — анализ — оценка — выводы», т.е. является той или иной комбинацией предыдущих типов заданий. Исследовательские задания наиболее уместно использовать в качестве завершающих при изучении крупных разделов.
- 8 *Задание-проект* отличается от предыдущего типа заданий выраженной целевой направленностью на решение актуальной, практически значимой проблемы. Учебный проект отличается от других видов учебной работы тем, что в результате его выполнения учащийся создает некий более или менее самостоятельный *продукт*. Разнообразие таких продуктов практически бесконечно. Однако при разработке заданий такого типа, как

правило, следует изначально учитывать, что должен или может представлять из себя готовый продукт, как он должен (может) выглядеть. Задания данного типа, как и предыдущего, требуют достаточно сложного комплекса освоенных знаний, умений и компетенций, а также значительного количества времени. Их так же уместно использовать как завершающие по итогам изучения большого раздела.

Представленные типы заданий, при всем их многообразии, имеют общую основу: все они предполагают осмысление, обсуждение или накопление опыта, что вполне отвечает идеологии компетентностного подхода. Дихотомию этим заданиям составляют *репродуктивные* (воспроизводящие) вопросы и задания, которые используются для контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) низшего уровня усвоения учебного материала («запомнил — не запомнил», «знает — не знает»).

В практике работы немецких педагогов и методистов, работающих в системе профессионального образования, используются следующие общие правила разработки учебных заданий проектного характера:

- задания должны быть понятны как и обучающимся, так и преподавателям;
- задание проектируется преподавателем на основе алгоритма «законченного действия», включающего в себя шесть этапов:
 - 1) составление концепции задания (цели и задачи; описание конечного продукта; навыки и знания, которые будут получены в процессе работы; компетенции, которые будут использованы);
 - 2) планирование задания для обучающихся (предоставление информационных и рабочих материалов; планирование помощи преподавателя);
 - 3) организация выполнения задания обучающимися (выбор методов работы; требования к материалам; использование оборудования, инструментов и устройств; взаимодействие в команде и распределение обязанностей);
 - 4) ход выполнения задания (определение требований к обучающимся и к преподавателям, а также ожидаемых трудностей; поощрение взаимопомощи);
 - 5) организация контроля и оценивания (описание ожидаемого результата; подготовка листов контроля; уточнение критериев оценки);
 - 6) оценивание результатов (оценка компетенций и навыков, продемонстрированных в ходе выполнения задания; лист оценки; обсуждение результатов);
- определяются междисциплинарные аспекты содержания (в том числе включение знаний и умений по технике безопасности и экологии, измерений и математических расчетов, экономических оценок, чтения и изготовления чертежей);
- при выполнении задания предусматривается использование общих компетенций

(работа с информацией, самостоятельная и командная работа, работа с клиентами, презентация продукта и т.д.);

- предварительно определяются и обсуждаются ожидаемые проблемы и трудности при выполнении задания (как для студентов, так и для преподавателя — технические, организационные, юридические, временные и пр.);

- перед началом работы над заданием формируется пакет необходимых информационных и рабочих материалов для преподавателя и студентов (например, технических чертежей, книг, таблиц, электронных ресурсов и др.).

- основа заданий, их источник — реальная профессиональная деятельность.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое «проектирование профессионального обучения»? Что должно быть результатом проектирования?
2. В какой степени мастер производственного обучения, наставник на производстве должны владеть методикой проектирования и почему? Почему взаимодействие образовательной организации и предприятия является главным условием проектирования? В чем заключается взаимодействие мастера и наставника при проектировании учебно-производственного процесса?
3. Каков алгоритм проектирования, его этапы?
4. Как определить результаты обучения? Почему задачи реальной профессиональной деятельности и особенности технологического (производственного) процесса лежат в основе формирования требований к результатам практического обучения и отбору его содержания? О каких нормативно-правовых источниках требований к результату обучения нужно знать и как их учитывать при проектировании обучения?
5. Почему показатели оценки результатов обучения определяют его содержание?
6. Какова взаимосвязь результатов обучения и условий его реализации? Как обеспечить соответствие между ними?

Глава 3. Организация и ведение профессионального обучения

ГЛАВНОЕ

Особенности организации образовательного процесса

1. Образовательный процесс строится на основе принципов: единства (синхронизации) теоретического и практического обучения; междисциплинарности; единства формирования общих и профессиональных компетенций.

2. Образовательная среда — система возможностей, предоставляющая обучающемуся необходимый (избыточный) набор ресурсов (информационных, предметно-пространственных, человеческих, деятельностных) для обучения и личностно-профессионального развития. Корпоративная культура предприятия также является составной частью образовательной среды, обеспечивающей развитие не только профессиональных, но и общих компетенций студентов, их профессионально-личностный рост.

3. В условиях профессионального образования помимо собственно учебной реализуется учебно-профессиональная деятельность, особенность которой — выполнение учебных заданий непосредственно в условиях профессионального контекста.

4. Неотъемлемые этапы образовательного процесса: целеполагание; планирование; реализация; анализ и рефлексия. Такая схема применима как к процессу обучения по дисциплине, модулю в целом, так и к системе занятий по отдельным разделам, конкретным учебным занятиям.

5. В работе мастера производственного обучения, наставника на производстве используются различные виды планирования:

- перспективное (на год, семестр);
- текущее (по разделу, теме);
- оперативное (планирование занятия).

6. Важнейший и необходимый этап организации образовательного процесса — рефлексия. Она обеспечивает качество образовательного процесса, профессиональное развитие педагогов и профессиональное становление студентов (выпускников).

7. Стратегия общения, грамотно выстроенные отношения между мастером, наставником и студентами, основанные на принципах взаимного уважения, развивают самостоятельность и творческую активность студентов, способствуют выработке у них собственного стиля деятельности, свободного от подражания кому-либо.

Сценарий занятия. Методы обучения

1. Общая дидактическая схема занятия определяет основные этапы его сценария:

- 1) постановка задачи;
- 2) выработка плана решения;
- 3) выбор средств;
- 4) решение (действие);
- 5) самооценивание;
- 6) внешнее оценивание.

2. Эффект закрепления умений на основе полученных знаний достигается через совместно выстроенный план решения поставленной задачи, выполнение действий по ее решению, самооценку и оценку результатов. Важнейшей задачей в соблюдении этой схемы при проведении занятий является освоение до продуктивного уровня (самостоятельности и ответственности деятельности) учебного материала каждым обучающимся.

3. Основные характеристики современных педагогических технологий: соотнесенность с определенным временным циклом; диагностичность целей обучения; наличие четких критериев оценки результата; обязательность итоговой рефлексии обучающихся и преподавателя. В то же время четкой границы между методами и технологиями обучения не существует.

4. Современные методы и технологии обучения, эффективные в системе профессионального образования: метод кейсов; деловые и ролевые игры; метод проектов; тренинг; в профессиональном обучении особенно важны метод иллюстрации и демонстрации, метод упражнений, организации самостоятельной работы обучающихся.

Учет возрастных особенностей студентов. Управление учебной мотивацией

1. Природа учебной деятельности такова, что она не предполагает субъектную позицию учащегося, поскольку, в отличие от других видов деятельности, основана на внешнем

целеполагании. Для того чтобы студент стал субъектом образовательного процесса, необходимо вводить иные виды деятельности — учебно-профессиональную и профессиональную, проектную, исследовательскую, имитационно-игровую, организационную, творческую.

2. Возрастные и индивидуальные особенности обучающихся СПО тесно связаны с этапами (стадиями) профессионального развития. Возраст контингента абитуриентов и студентов СПО (15—24 года) — это период, в который происходит профессиональный выбор, профессиональная идентификация и профессиональная адаптация, овладение профессиональной деятельностью и окончательное решение остаться в той или иной профессии.

3. Типичные возрастные характеристики студентов: формирование мировоззрения, социально-гражданской позиции и отношения к будущей профессии; снижение авторитета старших на фоне проблемной семейной ситуации. Черты «цифрового поколения»: бедность чувственного опыта, «клиповое» мышление, в то же время способность параллельно обрабатывать различные потоки информации; «цифровая» коммуникабельность и самообучаемость.

4. Для многих студентов, обучающихся по программам СПО характерна низкая учебная мотивация, вызванная «комплексом неудачника». Для управления учебной мотивацией студентов преподавателю необходимо использовать комплекс методов, важнейшие среди которых — постановка конкретных целей, ситуация успеха, построение перспективы.

5. Общая логика работы с учебной мотивацией студентов предполагает отказ от признания единственно правильными познавательных мотивов учебы. Первым делом необходимо проанализировать направленность мотивационно-потребностной сферы отдельных учащихся, всего контингента учащихся и определить преобладающий тип потребностей, чтобы затем использовать соответствующую ему группу приемов формирования мотивации.

Педагогическое общение

1. Педагогическое общение — профессиональное общение педагога с обучающимися, направленное на решение задач обучения, развития, воспитания. Включает словесный (вербальный) и бессловесный (невербальный) компоненты.

2. Невербальный компонент — это три так называемых бессловесных действия: мобилизация, вес, пристройка. Вербальный компонент: одиннадцать простых словесных действий, таких как инструменты целенаправленного воздействия на внимание, мышление, память, воображение, чувства, волю.

3. Педагогическое общение может строиться педагогом (целенаправленно и осознанно, но часто и бессознательно) на основе одного из трех стилей: авторитарного, демократического или либерального. Ни один из них не является «единственно верным» или «наиболее эффективным». Педагог должен уметь общаться в каждом из трех основных стилей, используя их в зависимости от ситуации.

4. Эмпатия — способность понимать, чувствовать другого человека. Проявление эмпатии начинается с заинтересованности делами, настроением, трудностями и успехами студента.

Разрешение конфликтов

1. Конфликтоген — любые слова, действия или бездействие, которые могут привести к конфликту. Группы конфликтогенов: превосходства, агрессивности, эгоизма.

2. Большинство конфликтогенов, исходящих со стороны студентов, — это подростковые и юношеские (возрастные).

3. Наиболее эффективная стратегия для того, чтобы сделать общение со студентами конструктивным, — искреннее уважение к личности каждого из них.

4. Логика работы с педагогическим конфликтом: на первом этапе снимается эмоциональный накал противостояния, на втором — осуществляется совместный поиск конструктивных путей решения проблемы, вызвавшей конфликт.

3.1. Особенности организации образовательного процесса

Работа на этапе проектирования программы уже приводит к изменению взаимодействия преподавателей, мастеров производственного обучения и наставников на производстве. В дальнейшем командный принцип работы реализуется на всех этапах: от планирования учебных курсов до интегрированной аттестации.

Из принципа *модульности* вытекает два других важных принципа:

- синхронизации теоретического и практического обучения;
- междисциплинарности.

Содержание модуля строится как оптимальное сочетание теоретической информации и видов работ практики, которые, дополняя друг друга, позволяют повысить мотивацию обучающегося (он ясно представляет себе назначение каждого элемента содержания обучения и их взаимосвязь) и, как следствие, достичь цели обучения — овладения компетенциями (готовности применять полученные умения и знания для успешного решения профессиональных задач).

При этом теоретическая часть носит именно междисциплинарный характер, что стало объективно значимо в современных условиях на всех ступенях образования.

Междисциплинарность понимается как способность применять теоретические сведения разных дисциплин для решения практических задач.

Следствие междисциплинарности — *принцип единства формирования общих и профессиональных компетенций и их оценивания*. Профессионально значимые качества работника формируются непосредственно в процессе его профессиональной деятельности, к которой максимально приближены условия реализации профессионального модуля и в процессе которой возможно объективно и достоверно проверить их сформированность.

Практико-ориентированное обучение требует по-новому определить роль преподавателя¹ (мастера производственного обучения, наставника на производстве). Зависимость обучающихся должна быть хотя бы частично замещена или дополнена самоорганизацией. Преподаватель занимает позицию не столько в центре самого действия, сколько организует ситуацию обучения. При этом он по-прежнему отвечает за

¹ Здесь и далее в данной главе термин «преподаватель» используется как обобщающий, синонимичный к понятию «педагог» во избежание постоянного повтора «мастер производственного обучения, наставник на производстве». В то же время, материал главы может быть адресован всем категориям работников, участвующих в образовательном процессе по программам СПО.

образовательный процесс в целом, но часть ситуативной ответственности передается обучающимся.

Преподаватель должен понимать, что он не «производит» знание и не «загружает» его в головы обучающихся. Его роль в образовательном процессе несколько иная.

Преподаватель:

- делает возможным и поддерживает процесс самостоятельного приобретения и развития студентами их компетенций;
- разрабатывает процесс обучения и способствует его успешному протеканию с использованием обучающих вопросов и заданий;
- консультирует обучающихся в ходе планирования и выполнения практико-ориентированных задач;
- указывает на возможные действия и задает вопросы о вероятных альтернативах;
- делает источники информации доступными, систематически их подготавливает, обновляет;
- указывает на критерии проверки и консультирует в ходе проверки результатов работы в рамках рабочего обсуждения.

Преподаватель всегда следует принципу минимальной помощи: помогать как можно меньше, оказывать поддержку только в необходимом объеме. Таким образом, преподаватель вмешивается в изучение, планирование и рабочий процесс, только если обучающиеся не могут самостоятельно разработать решения в разумные сроки.

Студенты приобретают более активную позицию, они планируют и действуют. Основные характеристики учебной деятельности студентов в условиях практико-ориентированного обучения: мотивированность; осмысленность; самостоятельность. Достижение этих характеристик требует кропотливой, серьезной работы преподавателя по выбору методов, средств, форм обучения. В целом, практико-ориентированное обучение является сложной и трудоемкой задачей как для преподавателя, так и для обучающихся.

Ведущее место в системе профессионального образования занимает учебно-профессиональная (учебно-производственная) деятельность — профессиональное обучение. Именно этот вид деятельности направлен на освоение квалификации как главного результата обучения.

Главный принцип — *ориентация на действие* в условиях профессиональной деятельности (формирование компетенции действия). Она формируется только посредством типичных для профессиональной деятельности действий. Обучение с ориентацией на действие для этой цели осуществляется, по возможности, на типичных

для профессии, специальности заданиях. Отрабатываются компетенции, необходимые для успешного и выполняемого на профессиональном уровне конкретного задания.

Весьма условно можно считать, что собственно учебная деятельность характерна для студентов в процессе теоретического обучения по дисциплинам, междисциплинарным курсам (МДК), учебно-профессиональная деятельность осуществляется во время практических и лабораторных занятий, учебной и производственной практики. Однако эти виды образовательной деятельности очень тесно переплетены и связаны. Их общие характеристики (мотивированность, осмысленность, самостоятельность) подразумевают, что студент обучается способам профессиональной деятельности, за счет чего развивается способность к самообразованию. В то же время теоретические сведения (знания) подкрепляют умения и компетенции, осваиваемые во время практики.

Одни из важнейших задокументированных результатов проектирования образовательного процесса по программе СПО — учебный план и календарный учебный график¹. Они содержат важные характеристики образовательного процесса: набор учебных элементов (профессиональных модулей, включая практики, и дисциплин), их объем, последовательность и календарное время освоения, формы и время аттестационных (оценочных) процедур в целом по программе.

На основе этих согласованных между всеми участниками проектирования и реализации образовательного процесса документов строится *организация профессионального обучения*. Она предполагает четыре этапа:

- 1) целеполагание;
- 2) планирование, включая отбор и структурирование содержания;
- 3) реализация профессионального обучения;
- 4) рефлексия (анализ результатов и коррекция процесса обучения).

Как уже отмечалось выше, образовательный процесс, процесс профессионального обучения представляет собой единство обучения, воспитания, развития квалифицированного специалиста, профессионала. В связи с этим в дидактике с некоторой долей условности принято выделять *воспитательные, развивающие и обучающие задачи* образовательного процесса, отдельной дисциплины, модуля, их части, а также каждого конкретного занятия. Три обозначенные задачи всегда составляют неразделимое целое и дополняют друг друга.

¹ Все формы документов, составляющих ОПОП СПО (макеты программ учебных дисциплин, профессиональных модулей, учебного плана, календарного учебного графика и т.д.) носят рекомендательный характер. Так, например, формы см.: Актуальные вопросы развития среднего профессионального образования : практ. пособие / В. И. Блинов [и др.] ; под общ. ред. А. Н. Лейбовича. М. : ФИРО, 2016. С. 180—240.

Целеполагание — первый и один из важнейших и сложных этапов в организации образовательного процесса. Это связано с тем, что цель (ОПОП, дисциплины или модуля, конкретного занятия) — это результат, которого достигнут обучающиеся после определенного этапа обучения. Так, определяя цель конкретного занятия, необходимо ответить на вопросы, зачем нужно то или иное занятие вообще; зачем оно нужно обучающимся; что не состоялось бы без этого урока в знаниях, умениях студентов, в их интеллектуальном, профессиональном развитии, в формировании их личностей.

Цели и задачи любого учебного занятия в профессиональном образовании должны быть *практикоориентированными* и *диагностичными* (о диагностичном целеполагании см. в главе 2). Они должны идти «от действия» и формулироваться в форме глагола, характеризующего деятельность студента. Примеры глаголов: воспроизводить, узнавать, определять, формулировать, наблюдать, изображать, раскрывать, показывать, зарисовывать, комбинировать, применять, решать, строить и т. п. Эти глаголы в формулировке цели и задач учебного занятия будут основными. Глагол, характеризующий действия преподавателя, имеет второстепенное значение и может быть либо вовсе опущен, либо изменен в соответствии с парадигмой: «Сформировать умение наблюдать...», «Содействовать развитию умения наблюдать...» и даже «Воспитать умение наблюдать...».

Специфика воспитательных задач в том, что они редко поддаются формулировке применительно к конкретному занятию. Разумнее выделить воспитательные цели, задачи каждого большого раздела или даже всего курса изучаемого модуля, дисциплины, МДК (на год, семестр) в соответствии с миссией курса обучения (учебной или производственной практики). В профессиональном образовании воспитательные цели обучения должны быть соотнесены прежде всего с формируемым у обучающихся набором общих компетенций. Кроме того, воспитательные цели могут быть соотнесены с формированием и развитием ценностно-смысловой сферы обучающихся (формирование ценностных отношений к чему-либо (например, к результату своего труда), развитие учебной мотивации, сопровождение процесса профессионального самоопределения и т.д.).

Цель занятия может быть сформулирована после того, как все три задачи (обучающие, развивающие, воспитательные) прояснены двумя путями:

- как смысловое обобщение трех задач;
- как тождественная той из трех задач, которая доминирует на занятии.

При непосредственной подготовке к занятию задачи подлежат конкретизации, т.е. привязке к особенностям ситуации, конкретной группы, отдельных учащихся. Например,

воспитательной задачей конкретного занятия может стать: «Закрепление ситуации учебного успеха А. Синицыной и Б. Журавлевой».

Формулировке обучающих задач обязательно должно сопутствовать *определение уровней освоения, усвоения умений, знаний*, т.е. умения выполнить сложное действие с определенной степенью самостоятельности и ответственности. Для характеристики уровня освоения учебного материала используют следующие обозначения:

- 1 — *ознакомительный* (узнавание ранее изученных объектов, свойств);
- 2 — *репродуктивный* (выполнение деятельности по образцу, инструкции или под руководством);
- 3 — *продуктивный* (планирование и самостоятельное выполнение деятельности, решение проблемных задач).

Работа по целеполаганию позволяет в дальнейшем продуманно и обоснованно структурировать содержание учебного материала, выстроить логические связи между разделами и темами, теоретической частью и практическими занятиями, лабораторными работами, видами работ практики; выстроить последовательность всех элементов, единиц программы. Эта работа — часть второго этапа организации образовательного процесса, планирования.

В работе преподавателя (мастера производственного обучения, наставника на производстве) используются различные виды планирования:

- перспективное (на год, семестр);
- текущее (по разделу, теме);
- оперативное (планирование занятия).

Перспективное планирование — подготовка к полному курсу обучения (на год или весь срок обучения).

На этом этапе мастеру производственного обучения, наставнику на производстве важно уяснить для себя основные принципы построения программы, ее идейную направленность, связь теории с практикой, последовательность обучения, его логику. Необходимо ясно представлять объем и содержание теоретических сведений, которые получают студенты, понимать перечень приемов, операций, действий, видов работ, которыми на основе этой теории должен овладеть студент на практике (учебной, производственной).

Хорошая подготовка мастера производственного обучения, наставника обеспечит правильную и качественную организацию профессионального обучения, грамотное целеполагание, выбор эффективных методов обучения.

В целом такую подготовку можно представить следующим образом:

- 1) изучение учебно-методической документации (учебный план, программы профессиональных модулей и учебных дисциплин, связанных с модулями; учебники и учебные пособия, методические пособия);
- 2) определение объема и содержания учебного материала, входящего в процесс профессионального обучения на год, семестр, определенную тему; построение совместно с преподавателями учебных дисциплин, междисциплинарных курсов взаимосвязи между теоретическим и практическим обучением;
- 3) определение необходимого материально-технического обеспечения (оборудования, инструментов, рабочих мест и т.д.);
- 4) составление календарно-тематического плана и распределение всего материала по темам и планирование времени на их изучение;
- 5) подбор необходимой литературы и заданий.

Текущее планирование (подготовка к обучению по теме) включает:

- 1) определение места данной темы в полном курсе обучения;
- 2) изучение методической литературы по теме, определение форм и методов подачи материала;
- 3) распределение учебного материала на подтемы и отдельные занятия (уроки), определение времени на их изучение;
- 4) подбор технической, инструкционно-маршрутной документации;
- 5) составление плана контрольных работ;
- 6) подбор, составление упражнений, задач, заданий;
- 7) подготовка сценариев занятий.

В ***оперативное планирование*** (подготовка к конкретным занятиям) входит:

- 1) анализ предыдущего занятия;
- 2) определение цели и задач очередного занятия;
- 3) разработку сценария занятия, определение последовательности работы и времени на каждый этап занятия (см. далее);
- 4) подбор рабочих мест;
- 5) подбор наглядных пособий (образцы изделий, справочные материалы, инструкционные карты и т.д.);
- 6) определение методов и приемов работы на занятии;
- 7) подбор упражнений, задач, заданий;
- 8) продумывание возможных вопросов обучающихся, их затруднений;
- 9) продумывание выводов.

На этапе планирования необходимо собрать и систематизировать, структурировать

весь содержательный материал, имеющий отношение к процессу обучения: информационный (теоретический); практический; методический.

К *информационному материалу* относится теоретическая часть обучения, в том числе учебники и учебные пособия, научные статьи, методические рекомендации к лабораторным работам, самостоятельной работе студентов и т.д.

К *практическому материалу* — система заданий (типовые, комплексные, ситуационные, проблемные и т.п.), практических, лабораторных работ.

К *методическому* — выбор форм, методов, средств обучения, комплекты контрольных, проверочных заданий для текущего контроля и оценки (в том числе, диагностирующей и мотивирующей)¹, зачетные, экзаменационные материалы для рубежного контроля, промежуточной аттестации. А также продумывание необходимого материально-технического обеспечения.

В этап планирования также входит работа по взаимодействию с коллегами — преподавателями, работающими по программе этого же модуля, смежной дисциплины (об этом шла речь ранее). Кроме этого, важно заранее познакомиться с информацией о студентах по материалам личных дел, медицинских карт. Это первичная информация, которая пополнится при личном знакомстве и общении.

Третий этап организации образовательного процесса — непосредственная его реализация. Материал данной главы будет связан преимущественно с этим этапом.

Но надо отметить, что есть еще один, *четвертый значимый этап* — рефлексия, анализ реализации образовательного процесса. Этот этап относится как к отдельному занятию и к работе преподавателя в течение семестра, года, так и к работе команды модуля или дисциплины. Важно систематически проводить совещания, совместно обсуждать возникающие проблемные ситуации, обмениваться информацией о студентах, их успехах и трудностях, опытом работы. Необходимо находить время для посещений занятий друг друга, обсуждения их. В целом такая работа позволит оперативно корректировать деятельность каждого участника реализации образовательного процесса, а также делать выводы по коррекции деятельности всего педагогического коллектива на следующий семестр, год и т.д., определять возможные потребности в повышении квалификации, развитии и самосовершенствовании как отдельных педагогов, так и коллектива в целом.

Продумывая организацию профессионального обучения как на этапе планирования, так и на этапе рефлексии преподаватель должен продумывать и стратегию

¹ Подробнее см. в главе 4.

общения со студентами. Особенностью профессионального образования и обучения является их направленность на подготовку обучающихся к профессиональной деятельности в определенной сфере, к выполнению работы по определенным профессиям и специальностям, т.е. на получение профессиональной квалификации. Другая особенность профессионального образования состоит в том, что оно обеспечивает единство профессионального и личностного развития обучающихся.

При организации обучения преподаватели должны понимать, что главный смысл их деятельности заключается в помощи студентам научиться анализировать результаты их труда, осмысливать ход выполнения задания, мобилизоваться для достижений целей и нести ответственность за порученное дело.

Стратегия общения, грамотно выстроенные отношения между преподавателем и студентами, основанные на принципах взаимного уважения, развивают самостоятельность и творческую активность студентов, способствуют выработке у них собственного стиля деятельности, свободного от подражания кому-либо.

Почти сто лет назад советский педагог и психолог, выдающийся исследователь профессиональной деятельности *Алексей Капитонович Гастев* (1882—1939) в работе «Социальное знамя ЦИТа»¹ заявлял: «Мы говорим каждому рабочему: знай, в тебе, в каждом сидит Форд»². Его последователи поясняли: «Именно так: не заставлять гениальных музыкантов во имя равенства петь в унисон, а стремиться к тому, чтобы в каждом не умер Моцарт»³.

Таким образом, при планировании профессионального обучения необходимо продумывать место и время для рефлексии со студентами: для обсуждения планов работы на определенный отрезок времени, профессионального роста в перспективе, трудностей и путей их преодоления. Этот этап очень важен для работы по мотивации студентов к обучению.

Итак, организация образовательного процесса включает четыре крупных этапа — целеполагание; планирование; реализацию; анализ и рефлексия — среди которых центральное место занимает «реализация».

3.2. Сценарий занятия. Методы обучения

Важнейшим элементом реализации обучения является занятие. В его общей структуре можно выделить несколько шагов:

- 1) актуализация (активизация внимания, определение ожидаемых результатов);

¹ ЦИТ — Центральный институт труда.

² *Гастев А. К.* Социальное знамя ЦИТа // Как надо работать. Практическое введение в науку организации труда. М. : Экономика, 1972. С. 170.

³ *Гастев А. К.* Трудовые установки. М. : Экономика, 1973.

- 2) объяснение нового материала;
- 3) первичное закрепление;
- 4) комплексное применение умений и знаний;
- 5) обобщение и систематизация знаний, способов деятельности;
- 6) оценка и коррекция.

Такая схема применима как к процессу обучения по дисциплине, модулю в целом, так и к системе занятий по отдельным разделам, конкретному занятию комбинированного типа. В то же время эта схема — не единственная. В ситуации практико-ориентированного обучения может быть использован иной *сценарий занятия*, в схеме которого можно выделить следующие шаги:

- 1) постановка задачи;
- 2) выработка плана решения;
- 3) выбор средств;
- 4) решение (действие);
- 5) самооценивание;
- 6) внешнее оценивание.

В этой схеме явно прослеживается активная роль обучающегося. Выстраивая сценарий занятия, преподаватель должен представить себе группу, в которой ему предстоит его вести, особенности тех или иных обучающихся, их возможную реакцию на определенном этапе работы, продумать свои приемы работы с ними — именно поэтому используется термин «сценарий», а не более традиционное понятие «конспект».

Приведенная схема сценария называется *общей дидактической схемой занятия*. Через выстроенный совместно с обучающимися (а затем обучающимися самостоятельно) план решения поставленной задачи, выполнение действий по ее решению, самооценку и оценку результатов достигается эффект закрепления умений на основе полученных знаний. Важнейшей задачей в соблюдении этой схемы при проведении занятий является *освоение до продуктивного уровня* (самостоятельности и ответственности деятельности) *учебного материала каждым обучающимся*.

Существуют несколько *типов занятий*, в рамках которых различные этапы дидактической схемы реализуются в разных сочетаниях и в различной последовательности. Традиционно среди типов занятий выделяют:

- урок;
- лекцию;
- семинар;

- практическую работу;
- лабораторную работу;
- консультацию;
- экскурсию.

Урок характеризуется определенными временными рамками (как правило, 45 мин; возможны спаренные уроки, или «пары», — 90 мин с пятиминутным перерывом). Для уроков типичны специально отведенное место проведения (кабинет, лаборатория, мастерская и т.п.), постоянный состав учащихся и определенная дидактическая структура.

Уроки можно классифицировать по этапам обучения и, соответственно, ведущим дидактическим целям: вводные; первичного ознакомления материалом; образования понятий, установления законов и правил; применения полученных правил на практике; повторения и обобщения; контрольные; комбинированные.

Комбинированный урок направлен на достижение комплексной цели. Самая распространенная структура комбинированного урока вбирает в себя элементы всех этапов процесса обучения:

- 1) постановка цели и задач урока; интрига урока, несущая на себе также мотивационную задачу;
- 2) актуализация ранее освоенных умений и знаний, значимых для решения задач данного урока (возможно обсуждение выводов, полученных в ходе выполнения домашнего задания, самостоятельной работы; решение учебных задач на повторение, закрепление материала; контрольные задания)
- 3) постановка проблемы, связанной с освоением нового материала, организация процесса ее решения;
- 4) первичное закрепление освоенного материала;
- 5) подведение итогов урока, рефлексия обучающихся (самооценка своей работы, работы группы, класса; что удалось, что остается сложным и т.д.) и постановка целей домашнего задания.

Может быть сделан акцент на той или иной части данной структуры (закреплении, контроле, освоении нового), но важно сохранить обязательные части занятия (урока) — постановку цели и задач и подведение итогов.

Лекция — занятие, на котором излагается значительная часть теоретического материала, требующего подробного объяснения, иллюстраций, демонстраций для достижения лучшего понимания и усвоения обучающимися. Лекции бывают вводные, установочные, текущие и обзорные. По характеру изложения материала лекция может быть информационной, объяснительной, интерактивной (лекцией-беседой). В любом случае важно добиться активности восприятия обучающимися. Это обуславливает ее структуру:

- создание проблемной ситуации при постановке темы, цели и задач лекции;
- ее разрешение при реализации намеченного плана лекции (возможен вариант, когда

решение проблемы становится заданием для самостоятельной работы обучающихся, на лекции совместно строится план их действий);

- выделение, структурирование опорного материала лекции с помощью таблиц, условных обозначений, схем и т.п.;
- выводы и постановка вопросов для самоанализа (что усвоено, что непонятно и т.д.).

Семинар характеризуется двумя основными чертами: обучающиеся готовят к нему определенное задание (материал) заранее, на семинаре происходит обсуждение этого материала и систематизация выводов. Это занятие, на котором обучающиеся учатся делать доклады, презентации, устные сообщения, спорить и доказывать свою точку зрения. Формами семинара могут быть конференция, диспут и т.п.

Семинар проводится с группой (классом). Преподаватель заранее определяет тему, цель и задачи; формулирует план занятия (основные и дополнительные вопросы по теме); распределяет задания между учащимися с учетом их индивидуальных возможностей; составляет список рекомендуемой литературы; при необходимости заранее проводит групповые и индивидуальные консультации; проверяет конспекты.

Практическое занятие направлено на освоение умений на основе усвоенных знаний. На таких занятиях чаще всего используют групповые или парные формы работы. Для таких занятий преподаватель готовит инструкции, функциональные карты и т.д.

Учебная экскурсия направлена на обогащение знаний обучающихся; установление связи теории с практикой, с жизненными явлениями и процессами; развитие творческих способностей учащихся, их самостоятельности, организованности, мотивации. По содержанию экскурсии делятся на тематические и комплексные, ознакомительные. На таких занятиях могут использоваться различные формы, например, «пресс-конференция» с участием представителей предприятия, учреждения, музея и т.п., теле- и видео-экскурсия с опорными вопросами и т.д. Необходимо заранее подготовить групповые или индивидуальные задания для обучающихся; важными этапами такого занятия является постановка целей и подведение итогов.

Консультация проводится целенаправленно для обобщения и систематизации учебного материала, помощи в выполнении самостоятельной работы, развития определенных знаний и умений. Консультации могут проводиться по той или иной теме, наиболее сложным вопросам темы, для подготовки к семинару, лабораторной, контрольной работе, зачету, экзамену. Их могут проводить для всей группы (класса), по микрогруппам, индивидуально.

В профессиональном обучении традиционно используются следующие типы уроков:

1) *вводный урок* — занятие ознакомительно-информационного характера, связанное с правилами поведения в мастерской и на предприятии, со спецификой предстоящих работ и т. п. Проводится обычно в начале года;

2) *урок изучения трудовых приемов и операций* — занятия по формированию у

обучающихся первоначальных профессиональных умений;

3) *урок выполнения комплексных работ* — занятия, на которых при выполнении простых и сложных работ комплексного характера формируются, закрепляются и совершенствуются умения, характерные для профессии;

4) *контрольно-проверочный урок* — занятие для проверки уровня знаний, умений и навыков обучающихся.

Виды уроков, особенно нетрадиционных, могут быть различными, например, урок — конкурс профессионального мастерства, зачет, практикум (самостоятельная работа обучающихся), семинар производственного обучения, производственная конференция, производственная экскурсия, урок инструктирования, урок с участием новаторов производства, урок изобретательства и рационализации, аукцион ученических изделий, отчет, деловая игра и т. д. Выбор вида урока зависит от формы организации учебной работы, типа урока, его целей, задач, используемых педагогом форм и методов¹.

Форма организации деятельности обучающихся на уроке зависит от его типа, от запланированных видов деятельности² (табл. 3.1).

Таблица 3.1

Формы организации учебной работы

Формы организации учебной работы	Особенности, признаки	В каком случае выбираем ту или иную форму?
Фронтальная (групповая)	Мастер работает сразу со всей группой. Учебная цель для всех учащихся общая. Учащиеся слушают, смотрят, запоминают. Мастер следит за вниманием	1. В ходе вводного инструктажа, когда объясняется впервые незнакомый материал. 2. В ходе текущего инструктажа, когда многие сделали одну и ту же ошибку, мастер останавливает работу и проводит инструктаж для всех. 3. В ходе заключительного инструктажа, когда оцениваем работу группы в целом и отдельных

¹ Особенности организации урока производственного обучения : метод. рекомендации / сост. Н. В. Конькова. Курск : ОБОУ СПО «КАТК», 2012.

² Особенности организации урока производственного обучения. – ВПЕРВЫЕ ВИЖУ ТАКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ПОВТОРЯЮЩЕЙСЯ СНОСКИ

		учащихся и т.д.
Индивидуальная	<p>Все работают самостоятельно, в индивидуальном темпе, каждый на своем рабочем месте, возможны разноуровневые задания. Мастер работает с учащимися по очереди, проводит индивидуальный инструктаж. И только когда у всех одинаковые ошибки (типичные), останавливает работу и проводит фронтальный (для всех) инструктаж</p>	<p>1. В ходе вводного инструктажа, когда проводится письменный опрос, индивидуальная беседа с целью контроля знаний. Остальные учащиеся в это время выполняют какое-либо задание или слушают.</p> <p>2. В ходе практической работы, когда все выполняют одинаковые или совсем разные задания, но работа каждого не зависит от другого и т.д.</p> <p>3. В ходе заключительного инструктажа. Такая форма практикуется при самоанализе</p>
<p>Парная (ведущий — ведомый) Ролевая (мастер — учащийся)</p>	<p>Когда мастер организует работы парами: сильный учащийся — слабый учащийся, два равных по успеваемости.</p> <p>Когда мастер проводит индивидуальный инструктаж (пара мастер — ученик), организует взаимоконтроль</p>	<p>1. В ходе вводного инструктажа, когда предстоящая практическая работа требует серьезного осмысления. Пары учащихся обсуждают предстоящее задание.</p> <p>2. В ходе текущего инструктажа возможна организация взаимоконтроля и взаимопомощи.</p> <p>3. В ходе заключительного инструктажа возможна организация оценки работ друг друга, в паре и т.д.</p>
<p>Коллективная (работа в малых группах: бригадах, звеньях, командах и т.п.)</p>	<p>Цель общая только для членов команды (бригады, звена). Задачи в бригаде могут быть разные, также возможно разделение труда и кооперация.</p> <p>В таких коллективах возникают отношения взаимной ответственности и зависимости. Поэтому и</p>	<p>1. В ходе вводного инструктажа могут быть организованные бригады, звенья, игровые команды для обсуждения проблем, поиска решения.</p> <p>2. В ходе текущего инструктажа могут быть организованы постоянные бригады, звенья для выполнения работ, требующих</p>

	контроль частично осуществляется членами коллектива (за мастером остается ведущая роль)	кооперации или разделения труда. 3. В ходе заключительного инструктажа может быть организована деловая игра, когда команды оценивают уровень знаний и умений по итогам рабочего дня, дискуссия по выявлению причин и т.д.
--	--	--

Важно предусмотреть и правильно распределить время на самостоятельную работу обучающихся. Ход занятия и его успешность зависят не только от подготовки мастера или наставника, но и от подготовки студентов. Они должны знать, как в соответствии с заданием расположить нужные инструменты, заготовки, материалы, определить, с помощью каких приемов будет выполняться работа, подготовить свое рабочее место и оборудование к работе, выбрать необходимые инструкции, чертежи и т.п. Должны уметь сами оценить результат своей работы и убрать рабочее место.

Чтобы добиться такой работы студентов, преподаватель должен тщательно продумывать свои действия на каждом занятии, подавая пример, и отбирать целесообразные методы и приемы обучения, исходя из содержания материала, уровня подготовленности студентов и сложности работ на занятии. Постепенно усложнять задания, ориентируясь на современный уровень развития производства.

Обдумывая сценарий вводного, текущего, заключительного занятия, преподаватель должен заранее для себя проработать все этапы: как он будет знакомить с оборудованием, правилами его использования, как проведет первоначальный показ работы, продемонстрирует и объяснит методы и приемы работы, организации рабочего места, правила техники безопасности, как подведет итоги занятия. При этом важнейшую роль играет выбор методов обучения.

Наряду с термином «метод» в современной педагогике часто используется термин «технология». Понятия «метод» и «технология» достаточно близки. Можно предположить, что «метод» как термин и понятие сформировался раньше, чем термин и понятие «технология».

Метод обучения¹ — способ организации взаимодействия между педагогом и обучающим(и)ся, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений

¹ В общем случае, под методом понимают способ, путь решения определенных задач.

и навыков и (или) освоение практического опыта, предусмотренных содержанием обучения¹.

Существует также понятие «прием». **Прием обучения (обучающий прием)** — кратковременное взаимодействие между преподавателем и учениками, направленное на решение локальной задачи учебного процесса (например, на передачу и усвоение конкретного знания, умения, навыка).

Метод и прием довольно близки по смыслу. Можно считать, что прием — составная часть метода. Метод имеет длительный характер, он основан на определенной методологии, философии педагогической деятельности.

В русле новой образовательной парадигмы становятся актуальными идеи ученых прошлого — А. К. Гастева и С. Я. Батышева, посвятивших научную деятельность теории и практике профессионального образования.

Кибернетика как наука о закономерностях получения, хранения и преобразования информации в сложных управляющих системах (машинах, живых организмах, обществе) — на этой идее А. К. Гастев основывал установочный метод, который считал более эффективным для профессионального образования по сравнению со школьным. «Школьный метод, — писал ученый, — свое внимание уделяет не столько навыкам, сколько знаниям, и эти знания дает по определенной системе. Но основой системы являлась не данная профессия, а по существу — данная школьная дисциплина, данная наука... Установочный метод... стремится... к точнейшей

¹ Классификации методов и технологий весьма многочисленны и разнообразны и проводятся по разным основаниям: по источнику учебного материала — словесные, наглядные, практические методы; по этапам процесса обучения — методы формирования (получения) новых знаний, закрепления, оценивания и т.д.; по характеру учебной деятельности — репродуктивные, проблемные, исследовательские, поисковые, объяснительно-иллюстративные, эвристические методы и т.д.

В последнее время отдельно выделяют две особые группы методов обучения — активные и интерактивные (наряду с традиционными или пассивными). Основание этой классификации — степень активности участия обучающихся в учебной деятельности. В то же время в широкой палитре методов обучения вряд ли можно найти хотя бы один по-настоящему не-активный метод. Если обучающиеся пассивны, они ничему не научатся.

Воспроизводящая деятельность организуется на основе объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов обучения. И в процессе этой деятельности обучающиеся не могут быть не активны, это противоречит сущности самого понятия «деятельность». Не исключается активность студентов и при репродуктивном методе обучения — они учатся приемам выполнения действий, операций, решению определенных профессиональных задач. Это важный метод, используемый на этапе закрепления материала. Проблемный, эвристический (частично-поисковый), исследовательский методы обучения подразумевают, соответственно, деятельность обучающихся по выстраиванию логических связей в учебном материале, умению строить доказательства и выводы; в овладении приемами анализа материала, постановки проблемы и поиску ее решений; освоении приемов самостоятельной деятельности и самооценки.

Активные методы строятся по принципу равнозначного участия преподавателя и студента в процессе обучения. Интерактивные — подразумевают взаимодействие не только преподавателя и студентов, но и студентов друг с другом (и с образовательной средой, в которую они погружены). Преподаватель в этом случае выступает только как помощник, консультант. Интерактивным методом является, например, метод проектов.

дозировке передачи знаний и умений, привести в полнейшее и точное соответствие с данным рабочим заданием»¹. Гастев настаивал на алгоритмизации обучения в логике самой деятельности, дозировании информации, необходимой для этой деятельности. Эффективность дидактики профессионального обучения, таким образом, рассматривалась им в опоре на профессиональную педагогику в сочетании с теорией труда.

Значительно позже, в 1984 г., в книге «Производственная педагогика» видный отечественный педагог, ученый и практик, Герой Советского Союза *Сергей Яковлевич Батышев* (1915—2000), напишет о необходимости использования реальных технологических операций в обучении; анализа результатов; формирования ответственности за них; осмысления хода выполнения задания и тем самым пробуждения интереса к деятельности².

Эти же идеи отражаются в современных принципах «обучение через действие», «обучение через процесс», лежащих в основе учебной деятельности, направленной на формирование «компетенции действия», о чем велась речь ранее.

Этот подход отражается и в общей дидактической схеме занятия. Требуется способ (метод) обучения, который будет технологичным, т.е. воспроизводимым и ведущим к конкретному результату.

Рассмотрим несколько наиболее часто встречающихся и эффективных методов относительно именно профессионального образования.

Самым старым методом обучения считается «обучение через подражание». Преподаватель показывает, как выполнять задачу, и обучающийся просто ее повторяет. Таким образом простые навыки могут быть легко усвоены. Для выполнения более комплексных задач данный метод не подходит.

Следующим был разработан четырехшаговый или пошаговый метод обучения:

- 1) подготовка;
- 2) выполнение преподавателем;
- 3) повторение обучающимся;
- 4) применение и совершенствование.

Этот метод показал себя эффективным в придании навыков выполнения довольно простой ручной работы и будет, так же как и обучение через подражание, оставаться необходимым и применяться выборочно.

Метод руководства, или опорного текста, ориентирован на независимое приобретение умений и знаний. Он дает обучающимся возможность планировать, выполнять и анализировать задачи самостоятельно. Самостоятельность при обучении поддерживается письменными документами — руководствами, инструкциями, функциональными картами — и следует этапам законченного действия (информирование, планирование, принятие решений, выполнение,

¹ Гастев А. К. Трудовые установки. С. 307.

² Батышев С. Я. Производственная педагогика : учебник для работников, занимающихся профессиональным обучением рабочих на производстве. М.: Машиностроение, 1984.

проверка, оценка). Этот метод осваивается самим обучающимися путем повторения вышеперечисленных шагов несколько раз на разных этапах работы таким образом, чтобы его можно было применить при решении других сложных задач. Руководство, с которым обучающиеся выполняют работу, включает в себя различные методические средства, такие как, например, наводящие вопросы и руководящие принципы работы. Преподавателем должны быть тщательно подготовлены рабочий план и перечень материалов и инструментов. В материалах, предоставленных обучающемуся, должны быть определены критерии оценки результатов работы. Метод руководства способствует развитию самостоятельности обучающихся в получении знаний «действия». Более того, он систематично поддерживает предварительное и целенаправленное мышление и действие, и предоставляет возможность для совместных методов обучения. Таким образом, метод руководства подходит для работы над сложными задачами.

Основными методами обучения, соответственно, для вводного, текущего и заключительного занятия являются: методы иллюстраций и демонстраций; методы упражнений в выполнении трудовых приемов, операций и комплексных работ; методы самостоятельного наблюдения и самостоятельной работы.

Главной особенностью методов иллюстраций и демонстраций является приобретение обучающимися знаний путем непосредственного чувственного восприятия. Рассказ, сопровождающий демонстрацию, при этом служит средством для верного восприятия смысла действий. Используют расчлененные (показ отдельных элементов движений и приемов), замедленные (наиболее распространены, это показ движений из которых состоит прием), реальные¹ демонстрации (показ работы в настоящем рабочем темпе).

Чтобы научиться правильно выполнять приемы профессиональной деятельности, необходимо многократно их повторять, повторять действия в процессе самой деятельности. Упражнения способствуют закреплению умений, но практически не служат источником накопления новых умений и знаний. Для совершенствования умений упражнения подбирают с учетом их связи с определенной технологией. Успех упражнений зависит от целесообразного их распределения во времени и многократности повторов. Различают упражнения для закрепления, проверки правильности выполнения и комплексных работ или последовательного выполнения обучающимися реального производственного задания.

Методика выполнения упражнения такова: ознакомление с сущностью, назначением, техникой выполнения операции или процесса, самостоятельная работа после

¹ У С. Я. Батышева встречается термин «натуральные».

инструктажа.

Метод упражнений используется на всех этапах обучения — освоение, совершенствование умений. Важное значение имеет последовательность и систематичность в подборе тематики упражнений и подготовка рабочего места.

Последовательность и систематичность выполнения работ имеет воспитательный потенциал. Так формируется самостоятельность и ответственность в работе, происходит *развитие общих компетенций*. Необходимо требовать от обучающихся неукоснительного выполнения следующего алгоритма:

- 1) ознакомиться с заданием, продумать план работы, изучить чертеж, технологическую карту и т.п.;
- 2) обратить внимание на точность работы, временные параметры ее выполнения;
- 3) проанализировать план выполнения и наметить пути экономии времени;
- 4) продумать возможность совмещения некоторых операций, действий;
- 5) определить пути экономии материала, электроэнергии и т.п.;
- 6) определить наиболее рациональную организацию труда на рабочем месте;
- 7) продумать меры предосторожности и безопасности при работе;
- 8) использовать имеющиеся в свободном доступе на рабочем месте правила и инструкции для облегчения выполнения работы;
- 9) продумать выбор инструментов, приспособлений, приборов и т.п.;
- 10) при необходимости посоветоваться с более опытными работниками, мастером производственного обучения, наставником на производстве о способах выполнения работы.

Важно правильно подбирать задания для упражнений. Задача состоит в том, чтобы были освоены все необходимые умения и компетенции, выполнены все виды работ практики. Нужно обучать даже трудным заданиям, действиям, несмотря на то, что у обучающихся может не хватать умений и знаний на определенный момент. Необходимо давать возможность обучающимся почувствовать сложность работы и найти способы ее выполнения самим. Направлять, но не делать за студента, подсказывать, но не часто и в самом крайнем случае, когда иначе студент не справится.

Важно вовремя прийти на помощь обучающемуся, уметь предупредить ошибки, чтобы они не стали привычкой. В то же время вовремя усложнить задание, если определенная степень сложности уже не представляет труда для студента, чтобы мотивировать его работу, предотвратить «зазнайство».

Необходимо подчеркнуть, что способам и приемам самостоятельной работы

студентов *необходимо специально обучать*. В профессиональном обучении доля внеаудиторной самостоятельной работы невелика, она проводится в присутствии и при общем руководстве мастера производственного обучения, наставника на производстве. В то же время, важно, чтобы значительная часть процесса обучения была посвящена именно самостоятельной работе студентов по отработке приемов, способов профессиональной деятельности.

Грамотный менеджер (профессиональная деятельность педагога во многом близка профессиональной деятельности менеджера) управляет не людьми, а их *деятельностью и условиями*, в которых та происходит. Это можно хорошо проследить на примере урока самостоятельной работы учащихся (табл. 3.2) (такой урок, если не является имитацией, требует работы мастера производственного обучения именно на ступени менеджмента.

Таблица 3.2

Возможные модели организации урока самостоятельной работы

Параметры	Хороший урок	Имитационный урок
Декларируемые цели	Закрепление (практическое применение, контроль) знаний, умений, навыков по теме. Развитие умений и навыков самостоятельной работы	
Реальная цель	Формирование различных навыков учебной самостоятельности. Возможно, что мастер, кроме этого поставил частные цели по формированию или коррекции определенных учебных умений и навыков у отдельных «проблемных» обучающихся	<i>Один из вариантов:</i> Экономия времени учителем, чтобы успеть проверить работы, выполненные другой группой
Роль мастера	Явная — консультант; скрытая — дирижер (организатор)	Контролер
Преобладающие словесные действия ¹	«Объяснять», «ободрять»	«Отделяться»
Собственная деятельность преподавателя	1) Управление временем в соответствии со сценарием занятия; 2) помощь и поддержка учащихся, не имеющих развитых навыков самостоятельной работы;	Контроль занятости обучающихся и оценка выполненных заданий

¹ О словесных действиях см. далее в параграфе 3.4.

	<p>3) содержательное консультирование учащихся;</p> <p>4) организация взаимооценивания и самооценивания;</p> <p>5) фасилитация</p>	
Организация деятельности учащихся	Организация в соответствии со сценарием занятия, смена форм и видов деятельности (индивидуальная — парная — групповая; репродуктивная — поисковая — творческая и т.д.). Студенты могут перемещаться по классу, образовывать группы сменного состава, брать с полки справочную литературу, пользоваться компьютером, различными инструментами; эти действия контролируются и координируются мастером	Однотипная деятельность по выполнению однотипных заданий
Что размещено (написано) на доске?	<p>До начала занятия: основные правила, формулы, алгоритмы деятельности, решение типовых заданий, мнемонические ассоциации и т.д..</p> <p>В ходе занятия: результаты групповых обсуждений, идеи отдельных учащихся, относящиеся к выполнению заданий, фрагменты выполненных заданий и т.д.</p>	<p>До начала занятия: список заданий из учебника, которые надо решить в течение урока.</p> <p>В ходе занятия: решения, выполненные обучающимися у доски</p>
Что находится на партах?	Рабочие листы (инструкции, функциональные карты), подготовленные мастером; возможно — схемы и алгоритмы. Заполненные рабочие листы будут проверены преподавателем и затем возвращены ученикам для вклейки в тетрадь или для размещения в портфолио	Учебник, тетрадь, ручка

Подбор работ для упражнений должен соответствовать следующим требованиям:

- работы соответствуют целям (результатам) обучения;
- они типичны для профессии, специальности;

- они разнообразны: способствуют применению умений, знаний, развитию компетенций в различных условиях;
- работы направлены на совершенствование умений, знаний, компетенций, помогают осваивать новые методы деятельности, передовые технологии;
- время выполнения работ постепенно приближается к реальному, требующемуся в профессиональной деятельности.

Вопрос о нормировании учебных работ студентов находится в тесной связи с их мотивацией к обучению. В начале обучения особое внимание уделяется не количеству, а качеству. Нормирование работ по времени и количеству сделанного не ведется. Но когда студент доходит до этапа выполнения комплексных работ, нормирование необходимо. Оно стимулирует его деятельность.

Огромное значение на занятиях имеет подготовка рабочих мест и их обслуживание. Рабочее место — зона трудовых действий, где решаются вопросы повышения производительности труда, сокращения его затрат, повышения качества. Необходима работа с администрацией предприятий, цехов в целях предоставления рабочих мест, материалов, инструмента и т.д.

В дополнение к вышеизложенному рассмотрим некоторые *современные педагогические технологии*, доказавшие свою эффективность в практике профессионального образования.

Метод кейсов (кейс-стади (*case-study*), задачный метод) — осмысление (обсуждение), анализ и поиск решения конкретной ситуации, описание которой представлено в кейсе. Кейсы базируются на реально бывших проблемных ситуациях (или приближены к реальной ситуации).

Кейс составляется по определенным правилам:

- описывается проблемная ситуация, требующая разрешения;
- эта ситуация не имеет однозначного решения;
- приводится набор данных (цифры, факты, иные сведения, либо ссылки на источники, где они содержатся), позволяющих выработать решение задачи;
- решение проблемы, описанной в кейсе, требует активного использования тех или иных компетенций (а в ряде случаев — приобретения новых знаний или умений).

Работа с каждым кейсом предполагает целый комплекс действий (ценностно-ориентировочных, поисковых, проектировочных, имитационно-практических,

рефлексивно-самооценочных), что обеспечивает «прокачку» различных компетенций, значимых для профессионального самоопределения.

Разбор кейсов, как правило, осуществляется при работе в малых группах, что обеспечивает обсуждение процесса и результатов совместных действий всех участников по решению поставленной задачи.

Кейсы имеют множество разновидностей.

По комплектации:

- комплектные — содержат все необходимые для решения задачи материалы и данные;
- поисковые — требуют самостоятельного поиска (например, перед *экскурсией* на предприятие школьникам предлагается принять участие в решении поискового кейса — *производственной задачи*, для чего они в ходе экскурсии должны провести исследование на территории предприятия);
- вероятностные — содержат неполную или вариативную информацию (поиск ответа должен осуществляться в различных направлениях, результат получается неоднозначным).

По направленности:

- закрытые — цель деятельности в рамках кейса определена условиями задачи;
- открытые — в предложенной ситуации обучающийся должен самостоятельно ответить на вопрос «Что делать» и сформулировать цели деятельности.

По способу реализации:

- текстовые или цифровые — решение осуществляется на бумажных или электронных носителях информации;
- игровые или коммуникативные — решение осуществляется путем проигрывания определенных ситуаций в группе;
- практические или полевые — решение осуществляется посредством практической (профессиональной, квазипрофессиональной) деятельности, в том числе в условиях реального профессионального контекста.

«Обратный кейс» — задача на формирование кейса, требующая подбора необходимых материалов исходя из заданного типа ситуации и способа решения.

Игровые технологии. Развивающие игровые среды во всем мире становятся реальным конкурентом школьного образования. Поскольку дети и подростки вне школы играют практически постоянно, школе становится крайне сложно без игровых элементов

удерживать их мотивацию на учебу. Однако за этим процессом стоят и более глубокие тенденции.

Всю современную цивилизацию называют не только «информационной», но и «игровой». Все больше взрослых людей интересуются различными видами игр и посвящают им досуг. Согласно одной из гипотез, в поведении «играющего» человека проявляется запрос на восстановление значимой роли игры в обществе, утраченной в индустриальную эпоху. По мере выхода человека из сферы физической и интеллектуальной рутины жизнь будет становиться все более игровой. Предполагается, что распространение виртуальных миров и превращение их в часть повседневной жизни будет способствовать широкому распространению игровых моделей, наступлению эпохи «тотальности игры».

Отечественный мыслитель и государственный деятель Е. Ф. Сабуров в начале наступившего столетия констатировал: «Наслаждение от создания (классический тип) ... сменилось наслаждением от познания и внушения знания другим (романтический тип), а сейчас уступает место наслаждению от выигрыша и решения задач (игровой тип)... Вызов образованию со стороны общества заключается в требовании не снабдить учащегося еще большими объемами информации, но научить его играть и выигрывать, используя информацию как дополнительный механизм для выигрыша»¹. Знаниевая стадия жизни сменяется игровой. Возникают педагогические концепции «игровой дидактики» (термин Е. Ф. Сабурова), которая должна обеспечивать ученикам многообразные пространства для самоопределения и самореализации, связанные с возможностью пробовать, строить собственные стратегии, менять виды деятельности, работать с избыточной и недостаточной информацией, выбирать и отвечать за свой выбор, преодолевать барьеры и выигрывать.

Ролевая игра — педагогическая технология, реализуемая в форме группового взаимодействия, в котором каждый игрок выбирает одну из предложенных социальных ролей и взаимодействует с остальными участниками в соответствии с заранее определенными правилами игры. *Социальная роль* — образ поведения, типичный для человека, занимающего данную социальную позицию (статусную, профессиональную, семейную, медийную и т.д.).

Главный признак и ведущее условие эффективности ролевой игры — *наличие заранее разработанных четких правил игры*, с которыми предварительно ознакомлены все участники. Правила ролевой игры включают в себя:

¹ Сабуров Е. Ф. Власть отвратительна. М. : ГУ ВШЭ, 2003. С. 37.

- вводную информацию о каждой роли (имя, легенда, характер, игрового персонажа, его компетенции и функции и т.д.);
- правила поведения игроков в конкретных игровых ситуациях;
- основную сюжетную канву;
- конечную общую цель игрового процесса.

Деловая игра — метод обучения, отличающийся от ролевой игры тем, что основное внимание сосредоточено на инструментальном (функциональном, технологическом) аспекте, а не на межличностных отношениях. Предметным содержанием деловой игры является имитация конкретных условий и процессов профессиональной деятельности, поведения и отношений занятых в ней людей (отсюда еще одно название — *имитационные игры*). Проигрывание профессиональных и деловых отношений особенно важно для детей и молодежи, когда реальный жизненный и особенно профессиональный опыт еще не велик, а свойственные этому возрасту фантазия и гибкость позволяют подчас выработать оригинальные, конструктивные и эффективные подходы к разрешению деловых проблем.

Один из типичных вариантов сюжета деловой игры моделирует конфликтную ситуацию, в которую вовлечены различные стороны с различными, нередко противоречивыми интересами (например, руководитель и его подчиненные; продавец и клиент; деловые партнеры и т.д.). Игровая цель — конструктивное разрешение производственного конфликта в интересах дела, которое должно быть доведено до конца.

Тренинг (в общем случае) — интенсивная форма обучения в группах, обеспечивающая введение, практическую отработку и закрепление навыков за короткий промежуток времени. Педагогическая основа тренинга — создание у участников *обучающего опыта* — опыта практических действий, который немедленно осмысливается, оценивается и при необходимости корректируется. В ходе тренинга каждый учится на своем опыте и на опыте других участников.

Стандартный состав группы — 6—12 человек. Задача тренера — используя набор активных форматов организации учебной, игровой и коммуникативной деятельности, дать импульс участникам, чтобы те сами смогли найти решение в той или иной (аналогичной) ситуации, освоить и закрепить необходимые навыки и компетенции. В ходе тренинга все взаимодействуют со всеми, выполняя последовательность различных заданий.

В рамках тренинга могут использоваться такие варианты работы, как мозговой штурм, групповая дискуссия, решение кейсов, ролевые игры, групповая самооценка и т.д. Иногда применяется видеосъемка, позволяющая участникам увидеть со стороны себя и свое поведение в учебных и игровых ситуациях.

Проект (в широком смысле) — это последовательность шагов по эффективной реализации задуманной идеи в конкретные сроки с привлечением оптимальных средств и ресурсов.

Проектная деятельность обучающихся (метод проектов) — педагогическая технология, особенностью которой является два уровня целей: практическая цель (изготовление полезного продукта) и педагогическая цель (развитие компетенций участников проекта)¹. Для достижения практической цели учащимся оказываются необходимы определенные знания, умения и компетенции, которые осваивают в процессе выполнения проекта.

У любого учебного проекта свой жизненный цикл, состоящий из определенной последовательности этапов. При этом каждый этап имеет собственный практический результат или «выход» (табл. 3.3).

Таблица 3.3

Этапы технологии организации проектной деятельности

Этап проекта	«Выход» этапа
«Запуск» проекта (планирование, проектирование)	Паспорт проектной работы (см. далее)
Поиск (сбор информации)	Данные (пакет собранной информации)
Конструктив (разработка решения на основе собранной информации)	1. Подготовленный продукт проекта. 2. Подготовленная презентация
Презентация (представление, защита и (или) «продажа» проекта экспертному жюри и (или) заказчику)	Внешняя оценка проекта
Последействие (рефлексия)	Самооценка проектантов

Метод проектов имеет множество разновидностей, которые можно классифицировать:

- по целям: *учебные* (приоритетно направлены на развитие определенных компетенций); *социальные* (имеют главной целью решение социально значимых проблем, при этом учебно-развивающие цели проекта могут быть замаскированы);

¹ О методе проектов подробнее см.: *Сергеев И. С.* Как организовать проектную деятельность учащихся. М. : АРКТИ. — Любое изд. — 80 с.

бизнес-проекты (нацелены на разработку коммерческого продукта и путей его реализации).

- По типу доминирующей деятельности: *информационные, исследовательские, практикоориентированные, творческие, ролевые (игровые), комплексные.*
- По количеству участников: *индивидуальные* и *групповые*. Оптимальный состав проектной группы — от двух до семи человек. Особенности группового проекта:
 - подготовка к выполнению проекта включает обязательный этап — распределение ролей в проектной группе;
 - возможно формирование в проектной группе двух-трех микрогрупп, в которых независимо друг от друга (на соревновательной основе) вырабатывается проектный замысел (пути решения проблемы, идеи, гипотезы, точки зрения), с последующим выбором лучшего варианта или объединением лучших в один общий;
 - в разновозрастной проектной группе наиболее опытный участник может выполнять роль внутреннего координатора (руководителя проектной группы) без привлечения помощи взрослых.
- По масштабу и характеру контактов между участниками проекты могут охватывать рамки группы (курса), образовательной организации, микрорайона или муниципальной территории, региона. Кроме того, *телекоммуникационные проекты* могут быть межрегиональными и международными.

Учебные проекты

В практике немецкого профессионального образования широко используются учебные проекты. Здесь они известны так же, как «Модель законченного действия» — термин, который вполне соотносится с представлением о полном жизненном цикле проекта. Проектные задания помогают обучающимся изучить процесс принятия решений, овладеть определенным набором трудовых действий, самостоятельно оценивать проделанную работу.

Использование проектных заданий предполагает определенную последовательность шагов.

1. Информирование — «Что должно быть сделано?» Прежде всего, обучаемый должен собрать всю доступную информацию о задаче, ее предпосылки и существующие базовые условия. Понять специфику проекта и его этапов помогают специально подготовленная техническая документация и другие образовательные материалы. Кроме того разрабатываются специальные наводящие вопросы, которые помогают обучающимся определить нужные *при выполнении проекта* навыки и информацию. По окончании данного этапа обучающийся должен обладать

всей информацией для выполнения проекта.

2. *Планирование* — «Как мы можем действовать?» Обучающийся заполняет специальный лист «Рабочий план», внося в него последовательность отдельных этапов работы (с указанием планового времени), перечень необходимых инструментов, оборудования и пособий. При этом используется информация, собранная на предыдущем этапе.
3. *Принятие решения* — «Какой подход самый лучший?» Часто есть несколько способов решить задачу. Цель данного этапа — выбор лучшего варианта с учетом используемых материалов и инструментов, отведенного времени и применяемых навыков. После того как решение принято, рабочий план и ответы на наводящие вопросы обсуждаются с преподавателем. Обучающийся должен обосновать выбранный подход к выполнению плана работ. Затем преподаватель и обучающийся вместе определяют лучший вариант выполнения проектной работы. Такая дискуссия позволяет объединить при выполнении проекта знания обучающегося и опыт преподавателя.
4. *Выполнение задания* — «Действие». Проектная работа выполняется в последовательности, принятой на третьем этапе. На данном этапе преподаватель не вмешивается в выполнение работы. Его задача иная: наблюдать за обучающимся и делать заметки о процессе его работы (правильно ли был выбран инструмент, соблюдается ли рабочий план, правильность выполнения технологических операций и т.д.). Данная информация используется преподавателем при оценке работы на шестом этапе. Непосредственное вмешательство преподавателя допускается только в случае, если происходит нарушение техники безопасности.
5. *Проверка* — «Было ли задание выполнено профессионально?» Обучающийся проверяет, соответствует ли полученный результат установленным требованиям, заполняя «Лист осмотра и оценки», который содержит критерии оценки. Отдельно и независимо от обучающегося оценку его деятельности осуществляет преподаватель, используя тот же набор критериев. Комбинация самооценки и внешней оценки на основе единых критериев делает оценку максимально объективной.
6. *Оценка* — «Что должно быть улучшено в следующий раз?» Результат работы, а также «Лист осмотра и оценки», обсуждаются обучающимся вместе с преподавателем. Это закрепляет опыт, накопленный в ходе реализации проекта и сводит к минимуму возможные ошибки в будущем. Кроме того, обучающийся должен задокументировать, что **он** узнал в ходе выполнения проекта и какие навыки приобрел.

Краш-тест (педагогическая технология) — метод, позволяющий оценить степень надежности предлагаемого решения (разработанного продукта) путем его усиленной критики.

Первый этап — презентация (идеи, проекта, продукта, выбора и т.д.) в форме краткого изложения сути дела.

Второй этап — испытание на прочность: все остальные участники краш-теста, либо

специально назначенные оппоненты, подвергают сомнению качество презентуемого объекта. При этом могут использоваться следующие приемы:

- *обоснованные возражения* с целью выявить объективно слабые места испытываемой идеи, проекта — строятся на строго логической основе. Краш-тест, проводимый в русле «объективных возражений» использует заранее определенный набор критериев, на соответствие которым и проверяется испытываемая идея (проект). Например, могут использоваться те или иные варианты перечня критериев достойной цели, разработанный в рамках концепции ТРИЗ¹, в том числе:
 - 1) общественная полезность;
 - 2) новизна;
 - 3) конкретность;
 - 4) согласованность с более высокими уровнями;
 - 5) отражение специфики, индивидуальных особенностей;
 - 6) субъективная, личностная значимость;
 - 7) наличие внятного образа конечного результата;
 - 8) предвидение и прогнозирование того, как будет достигаться цель;
 - 9) наличие достаточных средств для воплощения идеи (проекта);
 - 10) возможность корректировки замысла;
- *поток критики* — множественные замечания и возражения, авторы которых не особенно заботятся об аргументации. Главная цель — заставить испытываемого сдаться на эмоционально-психологическом уровне, отказаться от презентуемых положений и признать свою неправоту;
- *создание искусственных препятствий* — акцент на наиболее неблагоприятных сценариях, допущение о вмешательстве противодействующих факторов, как объективных, так и субъективных (сопротивление со стороны определенных людей (социальных групп));
- *доведение до абсурда* — развитие испытываемой идеи с гипертрофированием тех или иных ее сторон;
- *провокация* — развитие испытываемой идеи в заведомо ложном направлении (либо попытка использовать ее для решения неподходящей задачи), с целью увлечь ее автора и сбить с пути.

Общая цель второго этапа — убедить автора идеи (проекта) и всех

¹ Теория решения изобретательских задач

присутствующих в том, что его предложения не представляют ценности и интереса, выдвинутые положения ошибочны и не подлежат развитию и реализации.

Третий этап — ответ автора на представленные возражения, критику (может быть по времени совмещен со вторым этапом). Задача автора — аргументированно отстоять свой замысел, отразив как можно большее число критических замечаний. Результатом краш-теста может быть либо укрепление автора в своей позиции, либо ее корректировка (или отправка на доработку), либо признание ее целиком ошибочной. Классическая разновидность краш-теста — *защита* (проекта, исследования и т.д.).

Особую группу технологий, методов и средств обучения принято обозначать термином «**информационно-коммуникационные технологии**» (ИКТ — аббревиатура, которая иногда расшифровывается как «информационно-компьютерные технологии», что, по сути, синоним).

ИКТ при грамотном их использовании позволяют не просто повысить качество обучения, но и осуществить принципиально новый подход к построению всего образовательного процесса.

Благодаря техническому потенциалу и дидактическим свойствам компьютер может выступать в качестве эффективного средства обучения. Его использование позволяет реализовать принципы новой модели развивающего обучения: деятельности (учителя и обучающегося); развития; системности, целостности образования; вариативности содержания и способов деятельности; рефлексивности, самостоятельности в рамках учебной деятельности; диалогичности; дифференциации и индивидуализации.

Телекоммуникационный проект — проект, осуществляемый с участием двух и более территориально разделенных проектных групп, согласованно работающих над общей проблемой с использованием информационно-коммуникационных технологий. Такие проекты всегда носят интегративный характер, при этом интеграция может пониматься в самых различных аспектах:

- как междисциплинарность и межпредметность;
- единство теоретических и практических аспектов проекта;
- межрегиональная и межгосударственная (а также межнациональная и межкультурная интеграция) интеграция участников проекта.

3.3. Учет возрастных особенностей студентов. Управление учебной мотивацией.

Работа с мотивацией студентов тесно связана с методами обучения и их обоснованным выбором с учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов.

Профессиональную деятельность мастер производственного обучения, наставник

на производстве должен строить, учитывая *возрастные и индивидуальные особенности обучающихся*. Эти особенности тесно связаны с *этапами (стадиями) профессионального развития*, которые охарактеризованы в трудах отечественных и зарубежных ученых — Е. А. Климова, А. К. Марковой, Д. Сьюпера, Ф. Хейви́гферста и других. Они сходятся в одном: возраст от 15 до 20—24 лет — это период, в который происходит профессиональный выбор, адаптация относительно этого выбора (обучение, первые шаги в профессии), овладение профессиональной деятельностью и окончательное решение остаться в той или иной профессии.

Таким образом, возраст абитуриентов и студентов СПО — очень важный период в их профессиональном становлении, определении жизненной позиции. Тем важнее понимать типичные и индивидуальные особенности своих учеников, умение грамотно выстраивать процесс общения с ними. Среди таких особенностей могут быть выделены: общие особенности, характерные для российской молодежи в целом; частные особенности, ограниченные определенными возрастными рамками (как правило, 14—20 лет); специфические особенности, характерные для контингента обучающихся, осваивающих программы СПО.

Нельзя упускать из внимания тот факт, что старший подростковый и ранний юношеский период (от 14 до 18—20 лет) характеризуются интенсивными, но преходящими процессами физиологической перестройки организма. Следствием этого становятся психопатологические и социопатические реакции, которые нередко вызывают ложное впечатление легкообратимых, устраняемых естественным ходом взросления. Чтобы предупредить или скорректировать подобные отклонения, требуются квалифицированные социальные, а иногда и медицинские воздействия. Далеко не всегда можно справиться в одиночку с проблемами отклоняющегося (девиантного) поведения того или иного студента, и ему оказывается необходима помощь медицинского работника и (или) педагога-психолога.

Кратко рассмотрим наиболее типичные возрастные характеристики студентов, обучающихся по программам СПО.

1. *Формирование мировоззрения, социально-гражданской позиции и отношения к будущей профессии*. Для студентов, обучающихся по программам СПО и вступающих в период ранней юности, характерно прежде всего активное развитие *мотивационной сферы личности*. Студенты задумываются о своем месте в жизни; у них формируется мировоззрение, что неизбежно влияет на их учебную деятельность, самосознание и моральное сознание. Формируется *внутренняя позиция* личности: молодой человек (юноша, девушка) на основе предшествующего опыта, своих возможностей, ранее

возникших потребностей и стремлений строит отношение к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время — и какое положение он хотел бы занимать сейчас и в будущем. Именно эта внутренняя позиция обуславливает определенное его отношение к действительности, к окружающим и к самому себе. Это отношение может быть, например, выражено формулой: «Я многого хочу, и я многого добьюсь!» или, наоборот: «Я — неудачник». («Комплекс неудачника» студента как отдельную особенность мы рассмотрим дальше.)

Одновременно, в образовательном процессе происходит формирование познавательных и профессиональных интересов молодого человека, его способности строить жизненные планы и вырабатывать нравственные идеалы, которые в свою очередь влияют на становление внутренней позиции студента. Эти факторы способствуют эффективности личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе профессиональной образовательной организации.

Однако на практике все это входит в противоречие с принципом «отрицательного отбора», на основании которого на протяжении уже многих десятилетий формируется контингент профессиональных образовательных организаций. Школы «сливают» им наиболее слабых и пассивных учащихся, а также подростков «группы риска», отличающихся склонностью к девиантному поведению. Это неизбежно сказывается на системе ценностей и идеалов студентов СПО, которых привлекают высокий заработок, развлечения, престижные возможности.

Нужно заметить, что подобные деформации характерны, в той или иной степени, не только для студентов СПО. Вся иерархия ценностей молодежи носит выраженный индивидуалистический характер: работа рассматривается с точки зрения интересности, престижности, продвижения по службе, материального вознаграждения, предоставляемых возможностей для личной свободы, а не с точки зрения общественной пользы или возможностей для личностного духовного развития.

Разумеется, прагматичный взгляд на свое профессиональное будущее нельзя трактовать однозначно негативно. У каждого человека есть право строить для себя достойную жизнь, ориентируясь на представления о материальном благополучии, социальном статусе и самореализации и собственной значимости. Вопрос в том, в какой степени эти цели сбалансированы, во-первых, владением реальными инструментами для их достижения, а, во-вторых, содержательным интересом к самой профессиональной деятельности, осознанием ее социальной миссии и стремлением к профессионально-личностному саморазвитию.

Ведущим мотивом деятельности учащегося профессионального колледжа

(техникума, лицея), как правило, является мотив стремления к будущему материальному благополучию благодаря полученной профессии. Подобное отношение проецируется и на отношение к собственному образованию: часто студенты готовы получить положительную оценку любой ценой, не беспокоясь о качестве образования. Юноши стремятся получить отсрочку от армии, для них это становится мотивом учебной деятельности.

Напротив, мотивы самореализации и саморазвития, такие как «вести постоянный поиск и реализовывать новые, интересные идеи», занимают у студентов мотивы их учения— «Быть более конкурентоспособным в условиях безработицы», «Повышать уровень своего образования», «Организовывать работу других».

Таким образом, учащиеся, которые поступили в колледж (техникум, лицей) после школы, не ориентированы на практическую деятельность в условиях рынка труда и явно недооценивают роль собственной конкурентоспособности в современных социально-экономических условиях. Мотив творческой и предпринимательской деятельности, а также стремление стать лидером они не считают важными для профессионального становления и престижа. Желание добиться материального благосостояния (в понимании учащихся это означает и социальную защищенность, и жизненный успех) не подкреплено пониманием путей достижения этой цели.

В то же время общая негативная характеристика профессионально-личностной и социально-гражданской позиции студенческого контингента, обучающегося по программам СПО, его отчуждение от участия в событиях политической, экономической и культурной жизни» страны являются лишь одной, наиболее заметной стороной. На самом деле современная молодежь активно ищет коммуникативные пространства, открывающие широкие и разнообразные возможности общения. Другой предмет ее поиска — видимые перспективы профессионального роста, получения социального и управленческого опыта. С этой точки зрения важно, какой подход к организации внеаудиторной работы (формальный или активный, творческий) преобладает в образовательной организации; какие именно формы активности предложены студентам; каковы характеристики воспитательной среды.

2. *Снижение авторитета старших* — еще одна характеристика современных подростков и молодежи. Исследования показали, что начиная с позднесоветских времен, степень внушаемости обучающихся упала с 80 до 4% и стала соответствовать тому, что наблюдается в экономически развитых странах Запада. Субъективно это явление воспринимается учителями и преподавателями негативно: «Дети перестали слушаться, делают, что хотят!». На деле, у современных подростков рано развиваются рефлексия и

критическое мышление. В ряде случаев более эффективным, чем внушение, становится *убеждение*, т.е. поиск рациональных доводов с опорой на личный опыт ребенка и вполне взрослой аргументацией.

Дети и подростки перестают быть ведомыми, т.е. не готовы следовать за педагогом как за моральным авторитетом. Это вызвано и распространяющимся в семьях новым отношением к учителям как к «поставщикам услуг», и реальным отставанием стареющего учительства в инструментально-технологическом отношении, особенно в части владения новыми информационно-коммуникационными технологиями.

3. *Особенности семейной ситуации.* В большинстве случаев семьи студентов профессиональных образовательных организаций можно охарактеризовать как проблемные. Это неполные семьи, семьи, где отец не родной, пьющие. Дети из таких семей эмоциональны, повышено возбудимы. Отсюда вытекают многие сложности и проблемы учебно-воспитательного процесса, необходимость решения не только воспитательно-развивающих, но и коррекционно-развивающих задач.

Результаты одного из исследований, проведенного в начале 2000-х гг., свидетельствуют, что около трети обучающихся по программам квалифицированных рабочих воспитываются в неполной семье (без отца). Невысок образовательный ценз родителей: у 38% родителей среднее специальное образование, у 37% — полное среднее. Каждый пятый из родителей не имеет и основного общего образования. Социальный состав родителей объясняет низкий уровень благосостояния обучающихся.

К семейному фактору добавляется фактор высокого уровня социальной (в том числе межнациональной) напряженности в молодежной среде, социальной незащищенности.

К сожалению, приходится констатировать, что значительная часть студентов СПО характеризуется такими особенностями, как невысокие образовательные амбиции и несформированные жизненные планы; распространенность различных форм молодежной субкультуры; недостатки в развитии познавательных процессов, интеллектуальная пассивность («умственная лень»), индивидуально-типологические особенности, способствующие неуспеваемости; низкий уровень физического развития, связанный с распространением курения, алкоголизма и наркомании; высокий уровень преступности.

4. *Особенности мотивации. Комплекс неудачника.* Российские семьи в преобладающем большинстве выбирают для своих детей высшее образование. Этот факт, подкрепляемый статистическими данными, стал общим местом во множестве современных публикаций. Безусловно, в нашей стране уже существует и активно развивается новая генерация работодателей, например группа компаний Челябинского

трубопрокатного завода (ЧТПЗ), где чистота, позитивные яркие цвета стен в цехах, создающие атмосферу труда, современнейшее оборудование, развитая инфраструктура, внимание к молодым кадрам от активного участия в их обучении до предоставления возможности заниматься проектной, рационализаторской деятельностью под руководством ведущих специалистов металлургической отрасли, прозрачность карьерного роста. Есть и другие крупные компании и заводы в разных регионах России, работать на которых молодежь считает престижным. Но все это, скорее, исключения из общего правила. Для большинства семей поступление ребенка в колледж чаще всего — запасной вариант, диктуемый либо школьной неуспеваемостью, либо материальной безысходностью.

Развитие информационных технологий и их высокая доступность уже сейчас привела к появлению нового поколения детей, которое нередко называют «цифровым поколением», «детьми процессора», «детьми-планшетниками» и т.д. Воспитанные с рождения в среде электронных гаджетов, такие дети обладают определенными особенностями развития:

- резким дисбалансом между продвинутым интеллектуальным и отстающим личностным развитием («информационная акселерация»);
- бедностью чувственного опыта: у детей, привыкших жить «в обнимку с планшетом», формируется упрощенная картина реальности;
- в ходе постоянного общения в Интернете ребенок и подросток схватывает лишь отдельные фрагменты многообразной разрозненной информации, что приводит к формированию мозаичного, «клипового» мышления;
- «плавающей картиной мира»: в ситуации, когда главной развивающей средой для ребенка становятся виртуальные миры, а основная система мотивации строится на получении игровых достижений, возникает крайне неустойчивая и искаженная система представлений о мире, включая представления о морали и этике.

В то же время, у «цифрового поколения» есть и свои сильные стороны.

Развитие IT-технологий и социальных сетей обеспечивает возросшие возможности общения, в том числе межкультурного, межнационального и межгосударственного. В сетевом пространстве границ нет. Можно жить в Москве, а общаться с друзьями в Зимбабве, Амстердаме или Париже, это позволяет делать в реальном времени, например, *Skype*, причем абсолютно бесплатно.

С ростом технологий и развитием социальных сетей, международного общения возрастают возможности обучения, сейчас почти любой ребенок способен разобраться в технологии работы гаджетов без подготовки. Развитие Интернета приводит к

возможностям в сфере самообучения, ведь сегодня каждый ребенок можно найти обучающее видео на *Youtube* по любой теме, от астрономии до молекулярной химии.

Благодаря развитию технологий формируется новая система мышления. Это приводит к новым путям синтеза и анализа информации. «Цифровое» поколение способно анализировать информацию и принимать решения гораздо быстрее и эффективнее многих представителей старшего поколения. Особенность мышления «цифровых детей» — способность параллельно обрабатывать различные потоки информации. Это существенно отличает их от предыдущих поколений — носителей последовательного (линейного) мышления, характерного для отечественной и европейской традиции.

Новая модель мышления у детей отлично перекликается с последними трендами обучения. На данном этапе развития человечества становится ясно, что профессионалами будут те люди, которые способны быстро адаптироваться к новой информации и продолжать учиться на протяжении всей жизни.

В работе с таким непростым и разнообразным контингентом важнейшим инструментом становится владение комплексом приемов и методов мотивации.

Мотивация — совокупность стойких мотивов¹, побуждений, определяющих направленность и характер какой-либо деятельности личности, ее поведения в рамках этой деятельности.

Особое место в жизни студентов и преподавателей занимает учебная мотивация — система мотивов, побуждающих студентов к учебе. Таких мотивов на практике очень много, при этом у разных студентов преобладают различные мотивы, каждый из которых является либо внутренним («я хочу»), либо внешним («меня заставляют», «меня вынудили»).

Общая логика работы с учебной мотивацией студентов предполагает отказ от признания единственно правильными познавательных мотивов учебы. Первым делом необходимо проанализировать направленность мотивационно-потребностной сферы отдельных учащихся, всего контингента учащихся и определить преобладающий тип потребностей, чтобы затем использовать соответствующую ему группу приемов формирования мотивации. Как правило, это один из следующих вариантов, когда преобладают потребности:

- социальные (коммуникативные, статусные);

¹ Мотивы — источники активности человека (инстинкты, влечения, потребности, эмоции, установки, интересы, идеалы и т.д.).

- социальные и прагматические (статусные);
- профессионально-прагматические;
- познавательные (возможно, в сочетании с другими группами).

Или же внутренняя мотивация практически отсутствует, в этом случае становятся особенно необходимыми «приемы внешней организации и принуждения».

Некоторые типичные мотивы, свойственные студентам профессиональной образовательной организации, приведены в табл. 3.4.

Таблица 3.4

Возможные мотивы студентов профессиональной образовательной организации

1. Мировоззренческие мотивы
<p>Стремления:</p> <ul style="list-style-type: none"> — определить свое место в мире; — разобраться в жизни, в определенных мировоззренческих вопросах, осмыслить их и иметь свое мнение; — убедиться в истинности и обоснованности своих мнений; — упорядочить свои взгляды, мнения, убеждения, привести их в стройную систему, чтобы быть цельной активной личностью, «современным человеком» и т.п.; — осмыслить «вызовы времени» и в соответствии с ними подготовить себя к жизни; — найти свой идеал в жизни; — следовать примеру реальных близких — родителей, учителей, старших товарищей, знакомых, известных людей, выступающих идеалами в учебной и (или) профессиональной деятельности; — выработать свою систему нравственных норм; — овладеть принципами поведения в обществе, научиться жить и работать в коллективе; — осознать и упорядочить свой жизненный опыт с целью дальнейшего саморазвития; — оценить социально-психологические качества своей личности, определить свои сильные и слабые стороны с целью дальнейшего саморазвития
2. Моральные мотивы (долга и ответственности)
<ul style="list-style-type: none"> — Понимание общественной и личностной значимости труда и познания, необходимости получения знаний и трудовых умений и навыков как выполнение своего

долга:

- перед самим собой (чувство собственного достоинства);
 - родителями и другими членами семьи (желание быть полезным семье, оправдать возложенные надежды, обеспечивать малоимущих родственников);
 - обществом (стремление приносить пользу);
- стремление к овладению знаниями, умениями и навыками, опытом с тем, чтобы успешнее реализовывать свои социальные функции (например, выполнять серьезное общественное поручение и др.);
- потребность совершать бескорыстные действия, безвозмездно помогать другим людям (альтруистические мотивы)

3. Мотивы трудовой и профессиональной направленности

- Стремление иметь в ближайшем будущем работу и за счет этого быть полноценным членом общества, честно зарабатывающим, самостоятельно обеспечивающим себя и свои потребности;
- интерес к конкретному виду профессиональной деятельности (будущей профессии);
- потребность в результативности прилагаемых усилий, стремление к успешному завершению конкретных дел, заданий, проектов;
- стремление правильно завершить процесс уточнения будущей профессии (интересная, увлекательная, любимая, соответствующая склонностям и способностям, соответствующая социально-экономическому заказу и т.д.);
- стремление осознать себя не только потенциальным, но и реальным работником, освоить новую социальную роль;
- стремление как можно лучше подготовить себя к избранной профессии, к жизни и эффективному труду:
- желание стать успешным человеком, найти свое место в жизни;
 - стать хорошим специалистом, получить хорошую подготовку к избранной профессии;
 - определить требования, предъявляемые избранной профессией к работнику, и на этой основе построить, а потом и реализовать программу своего профессионально-личностного развития;
 - стремление выработать у себя правильные нормы поведения, необходимые для эффективной работе в трудовом коллективе;
 - воспитать у себя качества, нужные для работы с людьми (с техникой, с

- живой природой и т.д.);
- стремление, закончив обучение, поступить на работу в определенную компанию (на конкретную должность);
 - стремление сформировать необходимый задел для успешной профессиональной карьеры;
 - желание лучше подготовиться для обучения в вузе по избранной специальности

4. Познавательные мотивы

- Увлечение определенным учебным предметом или областью знаний, включённому (или не включённому) в жизненные планы.
- Интерес к той или иной области науки (искусства), не связанной напрямую с учением.
- Желание иметь знания по отдельным предметам и темам как можно больше (за пределами программы).
- Интерес к процессу и способам познавательной деятельности:
 - удовлетворение от трудового усилия, от преодоления трудностей, от решения сложных задач;
 - нравится процесс коллективного познания в обществе товарищей;
 - желание самостоятельно разобраться в том или ином вопросе;
 - желание научиться самостоятельно, логически мыслить и грамотно излагать свои мысли;
 - желание научиться работать с различными источниками информации по определённой проблеме, теме или вообще;
 - желание научиться действовать продуктивно (в ситуациях проектной, исследовательской деятельности, учебной практики и т.д.).
- Потребность в новизне, в новых впечатлениях.
- Стремление быть образованным и интеллектуальным.
- Осознание важности, социальной значимости получаемых знаний и умений.
- Стремление совершенствовать свои познавательные способности (связанные с основной жизненной и профессиональной направленностью, а также с любительскими занятиями, хобби).
- Стремление получить впоследствии высшее образование.
- Осознание недостаточности своих знаний и умений, желание восполнить пробелы.

5. Социально-коммуникативные, престижные и прагматические мотивы

- Стремление хорошо учиться по предмету, который ведёт любимый преподаватель.
- Хорошие межличностные отношения в группе, общее стремление хорошо учиться и получить профессию, специальность.

- Потребность в общении.
- Потребность в эмоциональной близости, приятельстве, дружбе.
- Желание понравиться противоположному полу.
- Стремление проверить себя – на что способен в трудовой и познавательной деятельности.
- «Здоровые амбиции» - стремление иметь обоснованно высокую самооценку.
- Стремление к риску и борьбе (т.н. пунические потребности).
- Неудовлетворенность своим положением в коллективе и стремление занять более высокое положение в системе внутриколлективных отношений, желание не отстать от товарищей.
- Стремление занять позицию «эксперта» в трудовой и познавательной деятельности.
- Стремление заслужить положительную репутацию в коллективе, основанную на реальных достижениях в познавательной и трудовой деятельности.
- Стремление пользоваться авторитетом, быть одним из лучших среди товарищей.
- Желание заслужить одобрение учителей, родителей.
- Стремление получить поощрение, хорошую отметку.
- Стремление утвердиться в положительной оценке родителей, учителей, товарищей.
- Чувство самолюбия и честолюбия, мотивы «задетого» самолюбия:
 - доказать, «чего я стою»;
 - обратить на себя внимание;
 - лучше выглядеть в глазах сверстников, показать свою эрудицию;
 - стремление всегда и во всём быть первым;
 - стремление к ведущему, руководящему или престижному месту в коллективе.
- Стремление занять высокое положение в обществе
- Стремление получить диплом, аттестат, успешно сдать экзамены.
- Стремление «хорошо жить», добиться материального благополучия и комфорта в жизни.

Все мотивы, приведенные в табл. 3.4, можно в той или иной степени квалифицировать как положительные. Опираясь на них, преподаватель может стимулировать учебную деятельность студентов. Например, к прагматическим мотивам («делаю только то, что мне выгодно или что принесет выгоду в будущем») можно относиться отрицательно (как это и делают иные педагоги, а также некоторые авторы педагогических пособий). Но на самом деле, выстроить систему конструктивных отношений с прагматически настроенными студентами и можно, и нужно. Для этого

преподаватель должен уметь настолько хорошо работать с учебным целеполаганием, чтобы каждый раз не возникало справедливого вопроса со стороны учащихся: «Зачем мы это делаем? Зачем это нам это надо учить? Где это понадобится?». Может быть использован и метод «поведенческий договор» (см. далее).

По мере освоения программы профессионального образования и изменения самовосприятия — от сегодняшнего студента к завтрашнему работнику — мотивация обучающегося неизбежно изменяется. Если учебный процесс и его психолого-педагогическое сопровождение в колледже, техникуме выстроены грамотно, то внешние мотивы учебы и освоения профессии постепенно трансформируются во внутренние. Осознается и укрепляется личностный смысл в необходимости получаемых знаний, умений и навыков для будущей профессии. Психологи в таком случае говорят, что развивается профессиональная рефлексия будущего специалиста — основа *личностно-профессионального «Я-образа»*. Такой образ — основа новой системы мотивов (характерной уже не столько для учащегося, сколько для работающего человека), представление о том, каким я должен быть специалистом, профессионалом, мастером своего дела как вообще, так и в конкретных рабочих ситуациях.

Существует и множество однозначно *отрицательных* мотивов, препятствующих включению в учебную деятельность, либо деформирующих процессы его обучения и личностного развития. Это, во-первых, утомление, скука, монотонность, слишком высокая трудность материала, отрицательное отношение к определенным предметам (чаще всего сформировавшееся еще со школы) и к отдельным преподавателям.

Вторая группа отрицательных мотивов — мотивы *вынужденности*, среди которых наиболее сильным и наиболее распространенным выступает *страх*.

Подавляющее большинство учебных страхов носит престижный характер — это опасение получить плохую отметку, не сдать вовремя зачет, провалиться на экзамене, оказаться несостоятельным в глазах более успешных товарищей, перед родителями, учителями.

Однако каждый преподаватель должен отчетливо понимать, что доминирование страха в структуре учебных мотивов подростка серьезно деформирует его личность. Типичной реакцией учащегося на ситуацию, вызывающую страх, является выработка *защитной реакции*. Вот некоторые наиболее типичные из них:

- попытка оттянуть наказание;
- бегство от трудной ситуации (распространенный вариант — уход в мир виртуального общения в социальных сетях или, в более тяжелых случаях — побег из дома);

- вытеснение (устранение из сознания и забывание — подросток сначала *не хочет* об этом помнить, например, что в техникум вызвали его родителей, а потом и в самом деле *не помнит*);
- обвинение других в своих проблемах: все тупицы, все врут, все воруют, это просто учительница — идиотка, с родителями не повезло и т.п.;
- реакции по контрасту (закомплексованный прикидывается развязным, робкий — хамом, мягкий — жестоким).

Как видим, многое из того, что мы считаем проступками и плохим поведением, вызвано страхом подростка перед нашим наказанием. То есть система наказаний иногда предотвращает проступки, а иногда и провоцирует их. Поэтому в наказаниях необходимо быть особенно вдумчивым и аккуратным.

Существует закономерность: ***мотивация обучающихся зависит от собственной мотивации педагога (преподавателя, мастера, наставника)***. Практика показывает, что главный мотивирующий фактор — увлеченность самого преподавателя, его предметные интересы, его вовлеченность в процесс познания как таковой, искренняя заинтересованность в личностном развитии и профессиональном становлении обучающихся.

Способы воздействия на мотивацию обучающихся, ограниченные условиями конкретной ситуации, называются ***«приемы педагогического воздействия»***.

Проектируя то или иное педагогическое воздействие, необходимо учитывать закономерность: *связь между любым педагогическим воздействием и его результатом имеет вероятностный характер*.

В арсенале педагогики выработано огромное множество методов и приемов педагогического воздействия. В тех ситуациях, где не сработали одни приемы, всегда можно использовать другие. Рассмотрим немногие приемы из этого множества.

«Ситуация успеха» — субъективное переживание человеком (или группой) личностных достижений в контексте истории его жизни (жизни группы). Это один из наиболее эффективных методов, использование которого дает одновременно и корректирующий, и развивающий эффект. Суть его в том, что педагог ненавязчиво, часто совсем незаметно формирует ситуацию вокруг воспитанника и так организует его деятельность, чтобы воспитанник сам добился успеха и показал (самому себе и всем окружающим), на что способен.

Мотив стремления к успеху — один из наиболее сильных. Успех в любой деятельности воодушевляет человека и усиливает интерес к ней. Задача в работе со слабыми студентами — улавливая малейшие сдвиги, поощрять относительный рост.

Метод «ситуация успеха» будет эффективнее в том случае, если ее организации предшествует использование другого важного метода — *«моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы»*, что пробуждает у студента чувство собственного достоинства.

Разновидность «ситуации успеха» — прием *«авансирование личности учащегося»*. При работе с отстающими некоторое завышение оценки за работу, выполненную чуть лучше обычного уровня, приводит во многих случаях к тому, что учащийся стремится впоследствии отработать полученный аванс. При «авансировании» желательно использовать эффект неожиданности, а также исключить всякую видимость сделки. Лучше всего этот прием действует на студентов с заниженной самооценкой, не уверенных в своих силах — как правило, это «твердые троечники».

Метод *«ролевое управление»*. Известно, что если ребенку навязывать ярлыки разгильдяя, выскочки, тупицы и т.п., он, скорее всего, рано или поздно начнет играть навязываемую роль. Метод основан на использовании этой закономерности от противоположного. Присваивая тем или иным учащимся те или иные позитивные роли, педагог не только провоцирует их на конструктивное ролевое поведение, но и укрепляет их чувство собственного достоинства, подчеркивая индивидуальность каждого. Спорщик может стать «борцом за справедливость», мститель за товарищей — «защитником слабых», подросток, постоянно претендующий на неформальное лидерство, — «главой оппозиции» и т.д.

Метод *«поведенческий договор»* пришел из практики современной западной школы. В таком договоре четко описываются права и взаимные обязанности сторон (преподавателя и студента, куратора и группы), перечисляются санкции за нарушение чужих прав и собственных обязанностей. Под договором ставятся подписи подписавших его лиц. Использование метода активизирует чувство собственного достоинства учащихся, положительным образом влияет на их ответственность и самостоятельность.

Данный метод — частный случай так называемого *субъективно-прагматического* подхода к воспитанию. Взятый в чистом виде, такой подход сводит воспитание к утилитарным задачам, но в отличие от многих других современных подходов он опирается на реальные мотивы современной молодежи — стремление стать самостоятельными и независимыми, выстроить собственную карьеру и приобрести определенный социально-материальный статус.

Традиционная парадигма, сталкиваясь с проблемой массового непослушания современных детей, диктует прямо противоположное: «пробить» усиливающийся барьер отчужденности между поколениями, увеличивая силу все тех же методов воздействия

(внушения, наказания, поощрения). В результате — возрастание сопротивления педагогического материала и дальнейшее усиление барьера. К тому же наш авторитаризм часто грешит лицемерием: мы нередко пытаемся организовать поведение учеников не так, как поступаем сами, а так, как, по нашему мнению, они должны поступать. Но пример всегда оказывается сильнее слов.

Но есть и третий, принципиально иной путь, основанный на *принципе сокрытия педагогического замысла*. Существует парадокс: чем более скрытой будет педагогическая позиция, тем более эффективной она будет. И наоборот: чем более явно «педагогической», *формально-ролевой* будет позиция учителя, тем слабее будет результат педагогического воздействия.

На принципе сокрытия педагогического замысла основан эффективный метод педагогического воздействия, который называется *«опосредование»*. Сам термин означает, что педагог достигает желаемых изменений в поведении учащегося не прямым указанием, а посредством какого-либо промежуточного звена. Такое звено и есть желанная цель, стремясь к которой, подросток выполняет поставленное перед ним условие. То, что на самом деле необходимо педагогу, воспитанник начинает воспринимать как нечто необходимое для себя; самые неинтересные и трудные дела приобретают совсем другой смысл, когда от них зависит достижение заветной цели. Например, честолюбивый подросток, которому вечно «скучно на занятиях», готов взяться за учебу «как зверь» и освоить нужные умения, чтобы победить в конкурсе профессионального мастерства. При этом педагог работает исключительно «на поле» подростковых интересов и воспринимается ребенком *всерьез* — не как «училка», а как человек, личность. Условия эффективности этого метода:

- опора на наиболее сильные и здоровые интересы, склонности и желания подростков, которые обычно проявляются в их занятиях и разговорах (коммуникативные потребности, желание быть первым в какой-то деятельности, стремление лидировать, возглавлять группу товарищей, учиться в лучшем классе, быть современным, подражать авторитетным взрослым, мечта сделать собственную страницу в Интернете, открыть в перспективе собственный бизнес и т.д.);
- связь удовлетворения интересов подростков с искоренением недостатков в их поведении должна восприниматься не как прихоть педагога, а как «закон жизни», естественное требование среды;
- исключение нажима и видимого руководства;

- учет того факта, что после достижения заветной цели поведение некоторых детей может снова ухудшиться, и тогда достигнутый результат надо закрепить другими средствами.

Компетентностный подход

Такой подход позволяет повысить степень мотивации учения, прежде всего, за счет осознания его пользы для сегодняшней и последующей жизни учащихся. Его можно выразить формулой «осмысленность плюс перспективность».

Осмысленность. Обучение в рамках модульно-компетентностного подхода становится осмысленным для каждого обучающегося. Речь идет о понимании им смысла, социальной и индивидуальной значимости будущей профессиональной деятельности (своей, потенциального предприятия, отрасли в целом). Осмысленность деятельности (учебной, а затем производственной) можно понимать как высшую степень ее целенаправленности. Для реализации требования осмысленности в образовательном процессе должны быть задействованы различные механизмы формирования, укрепления и развития мотивации к учебе и к труду. Компетенция проявляется (становится компетентностью) не тогда, когда человек умеет решить проблему, а когда он хочет ее решить. А хочет, когда понимает зачем. Поэтому большую роль следует отвести специально организованному в учебном процессе групповому осмыслению опыта (проведение групповых обсуждений после практики, встреч с работниками предприятия или представителями работодателя, ролевых и деловых игр, выполненных проектов и пр.), с акцентированием социального смысла, целей и результатов деятельности.

Перспективность. Форма интеграции теоретических и практических занятий, характерная для модульно-компетентностного подхода, позволяет осуществлять весь образовательный процесс в контексте будущей профессиональной деятельности студентов колледжа.

В плане ближней перспективы образовательный процесс должен работать, как минимум, на три возможных целевых траектории выпускника:

- работа по профессии (специальности) на должности, требующей соответствующей квалификации;
- «горизонтальное» изменение профессиональной карьеры со сменой рода деятельности (например, переобучение на рабочем месте);
- продолжение образования в профессиональном учебном заведении более высокого уровня.

Средняя и дальняя перспектива должна нацеливать выпускника на профессиональную мобильность, включая:

- необходимость систематического профессионального самообразования (повышения квалификации);
- возможность смены рода деятельности, получения нового профессионального образования;

- возможность открытия собственного дела (предпринимательство) с учетом имеющихся компетенций, умений и знаний.

Большую, а нередко и ведущую роль в возникновении и поддержании учебной мотивации играет эмоциональная сфера учащихся. И поэтому среди центральных профессионально-значимых качеств педагога становится экспрессия — его эмоциональная выразительность, а среди принципов преподавания оказывается принцип эмоционально-образного насыщения занятия. Разберем несколько приемов работы с мотивацией на занятии из группы «Эмоциональные приемы».

Прием *«Коммуникативная атака»*. Суть приема в том, чтобы с первых же секунд занятия захватить внимание, «раскрутить» эмоциональную сферу студентов, настроить на дальнейшее активное восприятие. Прием обязательно осуществляется в высокой степени мобилизации. Разновидности «коммуникативной атаки»:

- 1) предъявление чего-то интересного, заведомо захватывающего аудиторию (по возможности, прямо или косвенно связанного с изучаемым материалом);
- 2) разговор о чем-то, очень близко связанном с личными интересами учеников;
- 3) сообщение чего-либо личного для вас, прочувствованного, волнующего вас;
- 4) любая уместная необычность, неожиданность, оригинальность.

Прием *«Интрига»*. Это действенный прием, в основе которого — *сознательное утаивание знания преподавателем*, что вызывает своеобразное ощущение недоговоренности, незавершенности. Возможные варианты: «Вопрос, на который человечество не знает ответа» и «Умышленная недоговоренность».

Прием *«провокация»* имеет несколько разновидностей. Вариант первый (*«минус-прием»*): занятие по новой теме начинается с того, что группе (или одному сильному, уверенному в себе студенту) предлагается решить некую задачу. Изюминка в том, что предлагаемая задача — нового типа, и студенты этого не должны заметить. Пытаясь решить ее старыми, известными способами, они получают отрицательный результат, и в итоге не просто видят свой «круг незнания», а наталкиваются на него в эмоционально окрашенной ситуации. После того, как провокация раскрыта, лучше всего совместно обсудить, чего именно не хватает учащимся для решения новой задачи.

Вариант второй (*«работа под дурачка»*). Педагог играет со студентами, изображая непонимающего, забывчивого, рассеянного. Допускает ошибки, задает заведомо некорректные вопросы («Найдите десять различий!» — а их пять или 20), задает вопрос вроде бы простой, но с двойным дном, предлагает решить задачу, которая на поверку не имеет решения, потому что условие неверное и т.д. Работает чувство юмора.

Третий вариант — «активизация чувства собственного достоинства». Вопрос «Зачем учить химию и физику?» — вполне серьезный. Например, можно начать первое в учебном году занятие с демонстрации коллекций химической безграмотности (этикеток, вырезок из периодической печати, рекламных листовок, фрагментов художественных произведений). Посмеявшись вместе со студентами над всевозможными нелепостями, задаем «ударный» вопрос: «Хотите ли вы сами когда-нибудь оказаться на своем рабочем месте в смешном положении, не зная элементарных основ химии?».

В целом, набор методов и приемов управления учебной мотивацией обучающихся весьма разнообразен (табл. 3.6).

Таблица 3.6

Некоторые приемы формирования учебной мотивации на занятиях

Группы приемов	Примеры приемов	
Приемы внешней организации и принуждения (контроля)	Требование Система требований Единый режим работы на уроках Убеждение Угроза Оценка, отметка Зачетная система Введение подсказок и алгоритмов	Частый контроль Частый опрос Раздаточные листы Рабочие тетради Опорный материал Высокий темп Большой объем заданий Деятельностный подход
Интеллектуальные приемы	Задания повышенной сложности Введение межпредметных связей Выявление противоречий в материале Диалогическая подача содержания Проблемное изложение Творческие задания	Ситуации выбора задания Уровневая дифференциация в ситуации свободного выбора Проблемные вопросы, задачи Поисковые, исследовательские методы обучения Выдвижение и обсуждение гипотез
Эмоциональные приемы	Эмоциональное «заражение» Интрига Провокация Наглядность, демонстрации Нелогичность, перескок Умышленная ошибка Нестандартные задания	Высокий эстетический уровень подачи материала Видеофрагменты Эмоциональная деталь (цитата, факт, новость...) Подбор эмоционально привлекательного материала

	Неожиданность Театрализация Информационно-коммуникационные технологии, технические средства обучения (ИКТ, ТСО) (наглядность)	Эмоционально окрашенный анонс урока
Социальные приемы	Работа в группах Соревнование Игровые методы (дидактические, деловые, ролевые игры) Активизация чувства собственного достоинства Обсуждение (рефлексия) ИКТ (коммуникация, интерактив) Использование личного опыта студентов	Презентация и самопрезентация Взаимоконтроль, взаимообучение Самоконтроль, самообучение Введение ролей для отдельных студентов на занятии Связь с жизнью общества, проблемами микро— и макросоциума Создание ситуации выбора «Утепление отношений» Фасилитация
Прагматические приемы	Постановка цели занятия перед студентами (на их уровне) Акцент на достигнутых в ходе урока результатах Обучение принятию и пониманию цели учебы, в том числе самостоятельной постановке целей Поощрение по результату Своевременное поощрение «Знаковая экономия»	Индивидуальные задания с учетом установок и профессиональных предпочтений Практическая направленность содержания Постоянное соотнесение изучаемого с будущей профессией (и жизнью в целом) Отсылка к вузовским требованиям
Комплексный прием: создание ситуации успеха		

3.4. Педагогическое общение

Ситуация развития человека — это, прежде всего, ситуация общения с другими людьми. Каждый конкретный момент педагогического воздействия, как и процесс профессионально-личностного развития студента в целом, происходит в пространстве связей и отношений между ними и другими людьми, которые своими действиями и

взаимодействиями в процессе общения создают возможность развития. Особую роль при этом играет **педагогическое общение** — профессиональное общение педагога с обучающимися, направленное на решение задач обучения, развития, воспитания.

Общение взрослого человека и подростка может ограничиваться одной только формальной стороной (например, дисциплинарно-поведенческим аспектом). Так, например, происходит в некоторых семьях, где все общение с ребенком сводится к реакциям, замечаниям, наказаниям в ответ на плохие оценки и поведенческие нарушения. Но всякое общение становится педагогическим (педагогически эффективным) лишь в тот момент, когда между ребенком (подростком) и взрослым возникает обмен личными мнениями, интересами, пристрастиями, ценностями, смыслами. Таким образом, в данном выше определении педагогического общения слово «профессиональное» означает, во-первых, *целенаправленность* и, во-вторых, *присутствие внутренней, глубинной, личностной стороны*.

Педагогическое общение включает словесный (вербальный) и бессловесный (невербальный) компоненты. Рассмотрим вначале невербальный компонент, в состав которого входят три так называемых **бессловесных действия** — мобилизация, вес, пристройка¹.

Мобилизация — состояние психофизической готовности человека к предстоящим действиям. Мобилизация выражается в степени внутренней напряженности человека, которая легко «читается» окружающими через позу и мимику.

Различные степени мобилизации обозначают с помощью числовой шкалы — от 0 (полное отсутствие готовности, сон) до 10 (состояние человека в минуты смертельной опасности). Пониженные степени мобилизации (0—4) демонстрируют: ничего не желаю, оставьте все меня в покое, я хочу отдохнуть... Лицо вялое, выражение глаз устало-ленивое, корпус как бы тянет назад.

Мобилизации 5—6 — оптимальное состояние для деятельности. В степени 5 все тело как бы устремлено на собеседника или на класс, взгляд интенсивный, подбородок слегка приподнят. Внутреннее ощущение — «дирижер перед оркестром». Для преподавателя это может быть выражено примерно такими словами: «Я готов, с вами работать. Более того, я хочу, чтобы мы с вами вместе хорошо и с пользой сейчас

¹ Более подробно о бессловесных и словесных действиях в педагогической деятельности см.: *Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики* : в 2 ч. Ч. 1. М. ; Воронеж : Московский психолого-социальный ин-т ; МОДЭК, 1996. С.119—139 и другие работы этого автора.

потрудились». Очень важно вжиться в этот образ и почувствовать собственную, индивидуальную «пятую мобилизацию» в ощущениях тела.

Мобилизация 7 уже привносит некую навязчивость во взаимоотношения, 8 — лихорадочные действия, 9 — панические действия. С людьми в подобных состояниях общаться сложно, так как излишняя энергичность пугает и отталкивает.

Привычная степень мобилизации человека определяет образ его жизни и деятельности, становится *мобилизованностью* — свойством личности. Существуют люди, которые всегда и всюду опаздывают, а любое пустяковое дело занимает у них подчас чуть ли не весь день. О таких говорят: «спит на ходу». С большой долей уверенности можно сказать, что эти люди живут в пониженной степени мобилизации. И наоборот, собранность, подтянутость, готовность сделать любое дело хорошо и качественно — признак хорошей мобилизованности.

Вес — индикатор эмоционального состояния и физического самочувствия человека. Шкала «весов» такова: тяжелый вес; средний вес (он же — вес «с неохотой»); вес «с достоинством»; легкий вес.

Тяжелый вес давит на собеседника гаммой отрицательных эмоций. Тело человека излучает: «У меня неприятности, усталость, физическая боль...». Руки и плечи опущены, спина сгорблена, как будто на плечах лежит непосильный груз.

Средний вес: внутреннее состояние никак не проявляется и со стороны не читается, преподаватель приходит на урок «никакой» — эмоционально закрытый. Этот вес воспринимается студентами примерно так: на занятие пришел не живой человек, а бездушный, функционирующий механизм.

Вес «с достоинством» — оптимальный для педагогического общения. Человек приветлив, спокоен, доброжелателен; от него веет уверенностью в себе, он уважает себя и собеседник; выглядит и ведет себя достойно. Окружающие настраиваются на ту же волну, заряжаются его состоянием. Плечи расправлены, чуть приподняты; спина прямая; руки находятся примерно на уровне пояса или груди и слегка жестикулируют.

Легкий вес — показатель не просто хорошего, а прекрасного настроения. Пронаблюдайте за кем-нибудь из ваших студентов, когда прозвенел последний в учебном году звонок. «Каникулы!!» И парнишка не идет, а летит над землей, машет руками, подбрасывает вверх сумку. Бывает такое состояние и у взрослого человека, и тогда у многих прохожих на лицах появляются произвольные улыбки: все видят, что человек счастлив. Для проведения занятий такой вес, конечно, не подходит.

Пристройка — произвольное приспособление тела человека к объекту предстоящего общения, выражающееся в мимике, жестикуляции, позах. Пристройка — это индикатор отношения человека с тем, с кем он общается в данную минуту.

Различают пристройки «сверху», «наравне», «снизу».

Пристройка «сверху»: подбородок горделиво приподнят (значительно сильнее, чем в ситуации веса «с достоинством»), взгляд из-под полуприкрытых глаз снисходителен, губы поджаты почти что брезгливо. Такая пристройка читается как высокомерие, презрение, надменность, намеренная демонстрация собственного превосходства, стремление принизить других. У подростков она вызывает или чувство унижения, или ощущение неловкости, а у более зрелых людей — насмешку.

Пристройка «снизу»: заискивающий взгляд, тихий голос, жалобные интонации, руки сами собой складываются в умоляющий жест. Преподаватель, находящийся в этой пристройке, всем обликом упрощает о чем-то учащихся, провоцируя их занять снисходительное положение, т.е. пристройку «сверху».

Пристройка «наравне»: в мимике, в позе сквозит уважительное отношение к собеседнику. Все жесты понятны и доброжелательны. У собеседника само собой возникает не просто внутреннее желание сделать то, о чем просит человек, находящийся в пристройке «наравне», но и бессознательная симпатия к его личности.

Сочетание мобилизации степени 5, веса «с достоинством» и пристройки «наравне» требуется в педагогическом общении чаще всего, но это не значит, что в арсенале учителя не должно быть других мобилизаций, весов и пристроек. В определенных ситуациях целесообразными могут оказываться и другие варианты. Сильная группа расслабилась, поленилась и поголовно не выполнила домашнее задание. Здесь не помешают и пристройка «сверху», и повышенная мобилизация.

Все перечисленные бессловесные действия объединяет следующее:

- они слабо осознаются и трудно контролируются самим преподавателем (человек себя со стороны не видит);
- оказывают сильное влияние на студентов (хотя и бессознательное), более сильное, чем слова;
- «заражают» окружающих — студенты незаметно для себя перенимают у учителя его мобилизацию и вес, переходят в соответствующую пристройку.

Кроме бессловесных, выделяют одиннадцать простых **словесных действий**. Каждое из них может быть использовано преподавателем как инструмент целенаправленного воздействия на ту или иную сторону психики студента или группы:

- на внимание — словесное действие *звать*;
- на мышление — словесные действия *объяснять* и *отделяваться*;
- на память — словесные действия *узнавать* и *утверждать*;
- на чувства — словесные действия *упрекать* и *ободрять*;
- на воображение — словесные действия *удивлять* и *предупреждать*;
- на волю — словесные действия *просить* и *приказывать*.

Например, словесные действия «узнавать» и «удивлять» хорошо подходят для начала занятия, активизируя мыслительные процессы студентов. Урок химии. На столе стоит пузырек с йодом. «Все *узнали*, что это такое?» Студенты заинтересованно улыбаются и готовы к дальнейшей работе.

Важно, чтобы преподаватель научился не только использовать всю гамму словесных действий, но и отдавать себе отчет, какие именно словесные действия он использует в тот или иной момент своей работы. Возможно, что вы слишком часто *упрекаете* студентов и почти никогда их не *ободряете*?..

Важная задача педагога — работа над собственной *монологической речью*. Существует несколько простых правил, использование которых позволяет преподавателю заметно повысить эффективность своих речевых воздействий в различных ситуациях, особенно на этапе объяснения нового материала.

1. Акцентируйте тоном, высотой голоса важное (важные слова, словосочетания, обороты).

2. Меняйте тон голоса: то повышайте, то понижайте его. Однообразный тон вызывает утомление слушателей, их внимание снижается.

3. Меняйте темп речи (наиболее важная информация произносится медленно, менее важная — проговаривается быстро).

4. Делайте паузу до и после важных мыслей. Умелое интонирование и своевременные паузы способствуют тому, что усвоение информации происходит на 10—15% лучше: во время пауз у слушателей успевают возникнуть собственные воспоминания и ассоциации, с которыми связываются излагаемый вами новый материал.

5. Делайте компактные «выбросы информации», которые могут быть в виде: интересных цифр и фактов, привлекательных мыслей и аргументов, а также авторских обобщений по итогам предыдущего фрагмента речи.

6. Эстетично используйте литературное богатство языка. Существует прямая связь между словарным запасом выступающего и художественной выразительностью речи. Независимо от того, какой предмет вы ведете, полезно знать классическую и современную

художественную литературу, народные пословицы и поговорки, афоризмы и крылатые выражения, в том числе те, которые в ходу у современной молодежи.

Совершенствуя технику монологической речи, на первом этапе надо свести к минимуму работу мысли над содержанием в момент выступления. Если у вас небольшой опыт преподавания, то сначала нужно научиться освобождать внимание для аудитории, для чего текст нужно выучить наизусть и повторить пять — семь раз. В дальнейшем вполне можно ограничиться конспектами, в которые желательно записывать: первую фразу (две-три фразы); концовку (две-три фразы); наиболее ответственные, «ударные» формулировки; цитаты; числовые данные, трудные имена собственные и т.д.

Большое значение в работе над собственной речью играет ее очистка от типичных недостатков, в той или иной мере свойственных каждому человеку (сорные слова, недостаточная или избыточная эмоциональность, отвлечение на посторонние темы или второстепенные вопросы и т.д.).

Педагогическое общение может строиться педагогом (целенаправленно и осознанно, но часто и бессознательно) на основе одного из трех стилей:

- 1) **авторитарный стиль** педагогического общения основан на жестком и беспрекословном подчинении обучающихся власти, авторитету преподавателя, на единоличном принятии им решений.
- 2) **демократический стиль** основан на личностном равноправии участников такого общения; решения принимаются после совместного обсуждения с учетом мнений всех заинтересованных сторон.
- 3) **либеральный, или попустительский, стиль** основан на предоставлении большой свободы обучающимся в высказывании собственных мнений и принятии решений, при этом педагог как бы подстраивается под них.

Иногда выделяют промежуточные стили (авторитарно-демократический и либерально-демократический), а также особый «*неустойчивый*» стиль, свойственный невротизированным педагогам, для которого характерны резкие и немотивированные переходы от авторитаризма к попустительству и обратно.

Ни один из перечисленных стилей педагогического общения не является «единственно верным» или «наиболее эффективным». Педагог должен уметь общаться в каждом из трех основных стилей, используя их в зависимости от ситуации. Так, для выполнения срочного, трудного общего дела, требующего от участников слаженной работы, чаще всего оказывается наиболее эффективным авторитарный стиль. Однако злоупотребление им подавляет личность студента и вызывает его сопротивление педагогу. Демократический стиль оптимален для личностного развития, но часто провоцирует

превращение общего дела в «говорильню», в бесконечный процесс взаимного согласования интересов и распределения ролей. Либеральный стиль может быть использован при работе со студентом или группой, имеющими высокий уровень самостоятельности и личностного развития.

Кроме того, у каждого преподавателя есть (или со временем вырабатывается) свой собственный, психологически наиболее близкий ему основной стиль. Замечено, что именно авторитарные, тяжелые в общении педагоги, как это ни парадоксально, иногда становятся со временем самыми любимыми. Но лишь при определенном условии: если они глубокие, интересные личности, если их авторитарность — следствие высочайшей требовательности к себе и к другим, а все странности — это проявления яркой личностной индивидуальности.

Эмпатия — способность понимать, чувствовать другого человека. Основа эмпатии — готовность слушать и слышать вашего собеседника, именно в этом залог того, что вы будете его понимать. Вспомним, как один из героев фильма о школе «Доживем до понедельника» в сочинении на заданную тему написал: «Счастье — это когда тебя понимают» (этот афоризм приписывают также Конфуцию). Между строк читается противопоставление привычному школярскому укладу: «...а не когда тебе объясняют».

С возрастом способность к эмпатии обычно снижается, что связано с накоплением профессиональных стереотипов восприятия, и с ростом общей зашоренности сознания. Но так происходит не всегда. Творческая, развивающаяся личность сохраняет высокий уровень эмпатии на всем протяжении жизни.

В образовательном процессе *проявление эмпатии начинается с заинтересованности делами, настроением, трудностями и успехами студента*. Обычно это простейший вопрос: «Тебя что-то беспокоит (интересует)?». Этот вопрос может быть задан в такой или в другой словесной форме или выражен неявно — интонацией нейтрального высказывания, жестом, позой участия. Но именно такая постановка вопроса открывает для подростка возможность открыто излучать эмоциональную волну, на которую предстоит настроиться воспитателю, на время как бы оказавшись от себя, от своих интересов, желаний и проблем, от своего привычного видения мира, т.е. отказавшись от привычной для подавляющего большинства людей эгоцентрической позиции. В эгоцентрической позиции эмпатия или становится совсем невозможной или вместо продуктивного сочувствия превращается в бесплодное сопереживание. В этом случае педагог, пытаясь проявить эмпатию к студенту, проецирует на него собственные качества — недостатки, привычки, свой эмоциональный опыт, установки, мифы — эмпатия дает искаженную картину внутреннего мира студента. Эмпатия — это отнюдь не

то же самое, о чем говорят: «Поставь *себя* на его место». А иное: «Взгляни на вещи *его* глазами».

Исследования показывают, что восстановление прерванных эмоциональных контактов определенного взрослого с ребенком или подростком возможно в среднем не более четырех раз, после чего ребенок (подросток) перестает стремиться к ним. Таким образом, в общении с педагогом, не обладающим эмпатией, привычно равнодушным, учащийся бессознательно начинает испытывать чувство отторжения, «не слышит» педагога.

Педагогический метод, предполагающий более широкое использование эмпатии в общении с обучающимися, называется «*утепление отношений*». При этом педагог должен учитывать влияние своих решений, действий не только на поведение и деятельность, но и на настроение учащихся. Объясняя свои решения и действия, преподаватель может ссылаться в том числе и на эмоциональные факторы, важно лишь не противоречить самому себе.

3.5. Разрешение конфликтов

Одна из основных трудностей педагогического общения состоит в том, что оно *высококонфликтно*. И это его объективная особенность. В педагогическом общении концентрируется множество противоречий, свойственных образовательному процессу. Это противоречия между:

- естественной властью педагога и столь же естественным противостоянием власти со стороны подростков (обладание властью всегда вызывает явное или скрытое противодействие со стороны определенной части подвластных людей);
- «хочу» и «надо» (в глазах студентов это часто выглядит как противоречие между «я хочу» и «преподаватель хочет»);
- объективными потребностями развития учащегося и его сиюминутными желаниями, прихотями и капризами;
- отдельными взаимоисключающими интересами студента (а также его родителей: «Хотим, чтобы у нашего ребенка все было, и чтобы ему за это ничего не было»);
- «надо» и «могу» (точнее «не могу»);
- содержанием речи учителя и формой словесных и бессловесных действий, в которую это содержание облечено;
- различными представлениями о справедливости у студентов и у преподавателя и т.д.

И все же суть большинства конфликтов и педагог, и студент могли бы выразить в форме обоюдных претензий: «Как быть, когда меня, обладающего чувством собственного достоинства, прилюдно унижают, оскорбляют? Ведь обидно же!».

Такого рода конфликты всегда начинаются с определенного конфликтогена, который обычно проходит мимо нашего внимания.

Конфликтоген — любые слова, действия или бездействие, которые могут привести к конфликту.

Конфликтогены могут, но не всегда приводят к конфликту, и в этом их главная опасность. Из-за этого уменьшается наша бдительность в общении, появляется «конфликтогенная неряшливость», и со временем человек может, сам того не замечая, становится постоянным источником конфликтогенов. Такой «ходячий конфликтоген» — первый тип людей, которых мы называем «тяжелые в общении». Другой тип «тяжелого человека» — тот, кто, хотя и следит за собой, стараясь не допускать конфликтогенов, но при этом обязательно отреагирует на любой конфликтоген собеседника.

Что именно может быть конфликтогеном в педагогическом общении?

Первая группа — *конфликтогены превосходства*. Прямые проявления превосходства преподавателя над студентом (угроза, публичное замечание, вдалбливание, но особенно критика, прямое обвинение, насмешка). Снисходительное отношение к студенту, проявления высокомерия. Напоминание об оказанном студенту благодеянии (контекст: «Ты теперь у меня в долгу»). Категоричность («Я уверена!») и безапелляционные фразы-обобщения («Все нынешние студенты — лентяи!»). Навязывание преподавателем советов, своего мнения, своей жизненной позиции. Подшучивание, даже безобидное. Демонстрация своих достоинств с оттенком похвальбы. Напоминание о проигрышной для собеседника (обидной, унижительной) ситуации. Перебивание собеседника, один поправляет другого и т.п.

Вторая группа — *конфликтогены агрессивности*. Непреодоленная природная агрессивность (люди с повышенной врожденной агрессивностью встречаются как среди студентов, так и среди преподавателей). Привычка к проявлениям ситуативной агрессивности (личные неприятности, плохое самочувствие и т.д.).

Третья группа — *конфликтогены эгоизма*. Концентрация в общении на собственном «Я», эгоцентризм. Равнодушие к ценностям, убеждениям, внутреннему миру других. Следование собственным (корыстным) интересам, их преобладание над общими интересами.

Студентам свойственны особые возрастные конфликтогены:

- эгоцентризм проявляется в форме самовыражения и самоутверждения (часто в примитивных формах: вызывающие внешний вид и поведение, шутовские маски и роли);
- стремление одержать верх в споре с преподавателем (особенно в публичных ситуациях);
- агрессивное стремление к равноправию с взрослыми;
- морально-нравственная категоричность, излишне строгая моральная оценка преподавателя, нежелание простить его ошибки, демонстративная принципиальность;
- постоянное внутреннее напряжение, связанное с поиском и примеркой на себя разных (иногда противоречивых) моделей поведения;
- демонстрация примитивно понимаемого «взрослого» отношения к жизни в форме грубости, цинизма, иронии;
- избирательная антипатия к отдельным преподавателям, которую нельзя объяснить видимыми причинами.

Большинство конфликтогенов, исходящих со стороны студентов, — это подростковые и юношеские, часто неумелые проявления их обостренно ощущаемой и оберегаемой индивидуальности, не вписывающейся в рамки педагогического процесса и в установки учителя.

Начинаясь с первого конфликтогена, конфликт разворачивается в соответствии с вредоносной, но очень распространенной установкой: «На каждый полученный в свой адрес конфликтоген мы должны ответить более сильным конфликтогеном». Такой линии поведения способствует множество мифов, существующих в обыденном сознании, главный из которых: «В конфликте непременно нужно одержать победу над противником».

Чтобы педагогическое общение было минимально конфликтным, необходимо использовать три правила.

1. Не употребляйте конфликтогенов!
2. Никогда не отвечайте конфликтогеном на конфликтоген!
3. Делайте как можно больше благожелательных посылов!

Наиболее эффективная стратегия сделать общение со студентами конструктивным — *искреннее уважение к личности каждого из них.*

Все сказанное выше нацелено на профилактику конфликтов в педагогическом общении. Но если уж конфликт развернулся, для того, чтобы его оперативно погасить или

исчерпать, требуются другие методы. Логика работы с педагогическим конфликтом такова: на первом этапе *снимается эмоциональный накал противостояния*, на втором — осуществляется совместный поиск конструктивных путей решения проблемы, вызвавшей конфликт. Наиболее сложен, как правило, именно первый этап, поэтому все перечисленные ниже приемы направлены в первую очередь именно на ослабление эмоционального накала и снятие чувства противостояния.

Прием *«выход чувств»*. Если не прерывать насильственным путем поток отрицательных эмоций конфликтующего подростка (и не провоцировать его дополнительными конфликтогенами), то он достаточно быстро иссякнет сам собой, а с ним — и вся острая фаза конфликта. Когда чувства «выйдут», бывший оппонент начнет с большим вниманием слушать ваши разумные доводы.

Прием *«эмоциональное возмещение»*. Посочувствуйте подростку даже в том случае, если он не прав. Покажите, что вы понимаете его моральное состояние. Даже если вы с ним не согласны, продемонстрируйте, что его личность по-прежнему вызывает у вас уважение и интерес. Напомните о его сильных сторонах. В общем, возместите ему его эмоциональные потери в конфликте, понимая, что в конфликте нет победителей — есть только пострадавшие.

Прием *«проговаривание проблемы»*. Самое важное в данном случае — вслух сказать о том, чем подросток реально обеспокоен. В ситуации конфликта ему самому это сделать не просто: «эмоции кипят». Трудность еще и в том, что на исходную проблему (например, студенту показалось, что преподаватель несправедливо выставил оценку за контрольную работу) накладывается вторая — перенос критики с конкретного действия преподавателя на его личность в целом. Использование этого метода требует сразу многих тонкостей педагогического общения: пристройка «наравне», вес «с достоинством», словесное действие «узнавать». «Чистый» вопрос может быть сформулирован примерно так: «Ты считаешь мою оценку несправедливой? И теперь стал считать, что я несправедливый человек? Давай сначала поговорим об оценке. Попробуй аргументированно высказать свое мнение, а потом я выскажу свое». В такой ситуации неизбежно активизируются мышление студента и его рефлексия, что вызывает автоматическое угасание интенсивности эмоций.

Прием *«авторитетный третий»*. Известно, что даже самые добрые и примирительные слова, если они сказаны противником в конфликте, могут быть истолкованы превратно. Суть метода — в привлечении нейтрального авторитетного лица (например, опытного и уважаемого преподавателя), которое может очень умно и осторожно примирить конфликтующие стороны. Но злоупотреблять этим методом

опасно: у подростков может сложиться впечатление, что в общении с ними вы ощущаете себя неуверенно и поэтому постоянно прибегаете к внешней помощи.

Вопросы для самопроверки:

1. Какие этапы включает в себя организация профессионального обучения? В чем особенности планирования обучения на год, семестр, отдельного занятия?
2. Как выстраивается стратегия общения мастера производственного обучения или наставника предприятия со студентами?
3. Как знание возрастных особенностей студентов, их социально-психологических особенностей помогает в организации обучения? Важно ли учитывать ожидания обучающихся? Какие существуют средства развития мотивации учебно-производственной деятельности студентов? Как можно использовать разные виды контроля для повышения мотивации обучения у студентов?
4. Что такое сценарий занятия? Какие основные формы и методы обучения существуют? Как цель, задачи занятия и особенности группы, индивидуальные особенности отдельных студентов влияют на отбор форм и методов обучения? Как сделать содержание обучения доступным и интересным для обучающихся? Как обеспечить связь практического и теоретического обучения, прочность результатов обучения? Как обеспечить развитие общих компетенций по самоорганизации и самоконтролю студентов в процессе обучения?
5. В чем отличие методов обучения при совместной деятельности мастера, наставника со студентами на занятии и при организации самостоятельной работы студентов?
6. Почему важно обеспечить максимальную практико-ориентированность каждого занятия?
7. Каковы типичные ошибки при проведении занятий по профессиональному обучению?

Глава 4. Контроль и оценка процесса и результатов освоения профессиональной деятельности

ГЛАВНОЕ

Контроль и оценка как инструменты диагностики процесса обучения

1. Диагностика — выявление состояния (качества) процесса обучения и его результатов. Контроль и оценка — ключевые элементы диагностики, на основании их итогов проводится анализ динамики изменений процесса обучения, результатов обучения отдельных студентов, планирование совершенствования, коррекции процесса обучения, работы с конкретными обучающимися.
2. Контроль содержит в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат). Грамотно организованный контроль процесса обучения характеризуется ярко выраженной обучающей, развивающей направленностью, становится необходимым и полезным обучающимся и ведет к самоконтролю их деятельности. Оценка становится средством мотивации учебно-производственной деятельности, способствует самоопределению личности, саморазвитию.
3. Самооценивание — оценка человеком самого себя, своих личных качеств, достоинств и недостатков, склонностей и способностей, знаний и умений, навыков и компетенций. Использование самооценивания позволяет обеспечить участие обучающегося не только в получении результата, но и в анализе процесса его достижения.
4. Основные принципы контроля и оценки: независимость и объективность, систематичность, наглядность.
5. Контроль и оценка в процессе обучения могут быть инструментами достижения разных целей: мотивации деятельности; развития конкуренции или взаимопомощи между обучающимися; индивидуализации и корректирования процесса обучения.

Контроль и оценка результатов обучения

1. Наиболее эффективные в профессиональном образовании и обучении методы оценки: отчеты по практикам, ассесмент-центр, портфолио обучающегося, метод кейсов, метод проектов.
2. Для обеспечения всех основных видов аттестации обучающихся в рамках образовательной программы (промежуточной, рубежной, итоговой) должен быть разработан фонд оценочных средств (ФОС). В структуру ФОС входят как типовые задания, так и (при необходимости) «эталонные ответы».
3. Важнейшее качество любого оценочного средства — возможность однозначной интерпретации результатов оценивания разными участниками образовательного процесса

Квалификационный экзамен и оценочные средства

1. Особенности оценивания компетенций: оценка в условиях профессионального контекста; интегративный характер оценивания; бинарная оценка («зачет — незачет»). Оптимальным средством оценивания компетенций по итогам профессионального модуля и образовательной программы в целом выступает квалификационный, демонстрационный экзамен.
2. Демонстрационный экзамен основан на оценке результатов обучения методом наблюдения за выполнением трудовых действий на рабочем месте.
3. При проведении любых процедур оценивания требуется соблюдение педагогической этики, уважительное отношение к личности студентов.
4. Процесс обучения, текущее оценивание должны планомерно вести к готовности прохождения промежуточной и итоговой аттестации.

4.1. Контроль и оценка как инструменты диагностики процесса обучения

Для качественного процесса обучения важна *диагностика* как система изучения его состояния и результатов. Контроль и оценка — ключевые элементы диагностики, на основании их итогов проводится анализ динамики изменений процесса обучения,

результатов обучения отдельных студентов, планирование совершенствования, коррекции процесса обучения, работы с конкретными обучающимися.

Оценивание — ключевой элемент любой деятельности, поскольку позволяет управлять результатами, выявлять отклонения от нормы и принимать решения, направленные на устранение причин, не позволивших достичь желаемого. В основе процедуры оценивания — сопоставление актуального состояния объекта (процесса, явления, системы) с эталоном.

Контроль и оценивание тесно связаны. Контроль содержит в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат). Грамотно организованный контроль процесса обучения характеризуется ярко выраженной обучающей, развивающей направленностью, становится необходимым и полезным обучающимся и ведет к самоконтролю их деятельности. Оценка становится средством мотивации учебно-производственной деятельности, способствует самоопределению личности, саморазвитию.

Цели оценивания обычно сводятся к двум типам. Бывает оценивание:

- необходимое для принятия решений о поддержке конкретных обучающихся,
- используемое для формирования управленческих решений на разных уровнях системы образования — от конкретной образовательной организации до министерства образования страны.

В первом случае результаты оценки влияют на корректировку образовательного процесса (используются для диагностики проблем в обучении конкретных студентов и определения мер по их преодолению, а также для планирования индивидуальных образовательных траекторий) и на определение уровня освоения образовательной программы обучающимися. Во втором случае речь идет о решениях, принимаемых относительно образовательных учреждений и их систем.

Данная глава посвящена, прежде всего, первому типу целей.

Условно можно выделить несколько функций контроля и оценки:

- 1) диагностирующая;
- 2) формирующая (мотивирующая);
- 3) констатирующая.

О констатирующей функции контроля речь пойдет в параграфе 4.3. Рассмотрим первые две функции.

Диагностирующая важна в самом начале обучения, когда целью является предварительная оценка уровня подготовленности обучающихся. На основе результатов такой оценки планируется компенсационное обучение — устранение пробелов в умениях и знаниях обучающихся, значимых для дальнейшего обучения. Можно проводить такое

оценивание перед началом очередного семестра, изучением каждого нового раздела.

В начале образовательного процесса важно провести диагностику обучаемости студентов. Под обучаемостью понимают способность студента осваивать содержание обучения. Это особенности мышления, памяти, общая эрудиция, культура речи (языковое развитие), темп усвоения знаний. В такой диагностике мастеру производственного обучения или наставнику на производстве могут помочь преподаватели колледжа или техникума, психологи. Для ее проведения существуют специально разработанные тесты. Важно ознакомиться с их результатами перед началом обучения. Все указанные характеристики обучаемости — это индивидуальные особенности конкретного студента. Важно понимать, что эти особенности не могут оцениваться отрицательно или положительно. Они объективны. А задача педагогов — учесть их в образовательном процессе и при необходимости спланировать меры по развитию.

Формирующая функция тесно связана с диагностирующей. Она проявляется в ежедневном процессе обучения, в так называемом текущем контроле успеваемости.

Текущий контроль успеваемости¹ — систематическая проверка знаний, умений и навыков студентов. Эта оценка проводится в течение семестра непосредственно в ходе учебных занятий, в том числе по итогам выполнения различных самостоятельных работ. Задача текущего контроля — обеспечить мониторинг качества освоения учебных дисциплин (междисциплинарных курсов), профессиональных модулей, постоянную обратную связь, позволяющую своевременно реагировать на потери качества и совершенствовать содержание и технологии образовательной деятельности.

Такая оценка приближена к обучающемуся, обеспечивает его постоянное взаимодействие с преподавателем. Она используется педагогом в повседневной работе. Главная цель оценивания в классе — ответить на вопросы: каковы сильные стороны конкретного студента и как их можно развить? В чем студент испытывает трудности, и как они могут быть преодолены?

Текущий контроль (оценивание в классе) часто называют оцениванием ради обучения, выделяя несколько его ключевых особенностей:

- он встроен в процесс преподавания и учебы и является их существенной частью;
- предполагает обсуждение и согласование учебных целей педагогом и обучающимися;

¹ Учебным планом профессиональных образовательных программ предусмотрены текущий контроль успеваемости обучающихся, промежуточная и итоговая аттестация. Последние две процедуры будут рассматриваться в параграфе 4.3.

- нацелен на то, чтобы помочь обучающимся осознать те цели, которых они должны достичь;
- формирует навыки самооценивания или оценивания друг друга;
- вовлекает и педагога, и обучающихся в процесс рассмотрения и рефлексии данных оценивания.

Одной из основных форм работы мастера производственного обучения, наставника на производстве во время занятий является *инструктаж*. Это объяснения, указания о порядке выполнения приемов профессиональной деятельности, использования оборудования, средств и методов выполнения производственных заданий. Инструктаж бывает *вводный, текущий, заключительный; устный и письменный, полный и неполный*.

Цель — добиться осознания обучающимися определенных трудовых действий, назначения и устройства инструментов, оборудования, овладения первичными умениями и их усовершенствование, переход к выполнению трудовых действий с обязательным соблюдением техники безопасности. Это сложный процесс, который должен тщательно контролироваться во избежание закрепления у обучающихся неверных приемов и действий.

Ценность инструктажа — в его краткости и насыщенности содержанием, раскрытии сущности приемов работы, технологических процессов, указании на наиболее рациональные приемы и методы работы, правила техники безопасности. Важно обратить особое внимание на конечную цель выполнения работы, чтобы у студентов сложилось четкое представление о ней.

Но слов, разумеется, недостаточно, основная часть занятия после инструктажа — самостоятельная работа обучающихся под контролем мастера или наставника. Необходим контроль за соблюдением всех тонкостей работы, изложенных во время инструктажа, пункты плана инструктажа могут стать критериями оценки. В данном случае, цель — научить студентов контролировать себя в процессе работы, вовремя замечать ошибки и устранять их, осмысливать работу в целом и самостоятельно себя оценивать. Здесь как раз бывает полезен письменный инструктаж, например, в форме инструкционной или производственной карты (об этом пойдет речь чуть позже в связи с возможностью применять оценочные средства в процессе обучения в параграфе 4.3).

Важно каждое занятие завершать подведением итогов, самоанализом, самооцениванием студентов (что им удалось, что вызвало трудности, над чем стоит работать дальше) и качественной оценкой педагога по тем же параметрам. Для этих целей идеально подходит дневник практики, который ведет каждый студент. В нем необходимо отмечать, какие работы выполнялись, как именно, фиксировать рекомендации на

следующее занятие.

В процессе текущего контроля на занятии мастер (наставник) может выделить студентов, которые раньше других успешно справляются с заданиями на необходимом уровне качества и дать им либо дополнительное задание, либо более сложное. Можно попросить их помочь (*объяснить, направить, но не делать вместо!*) отстающим.

Можно организовать соревнование между обучающимися примерно равными по силам.

Однако необходимо следить за тем, чтобы соревнование не переходило в личную вражду, не вело к зазнайству со стороны победителей, а взаимопомощь не превращалась в имитацию и разгильдяйство более слабых, которые перекалывают выполнение своих заданий на хорошо успевающих студентов.

С целью предотвращения таких рисков можно в чередовании с вышеописанными использовать прием «самосоревнование», как частный случай самооценивания. Это организация учета собственной успеваемости по неделям. Если успеваемость за прошедшую неделю снижается, то студент будет проигравшим даже, если считается отличником. И наоборот, слабый выигрывает, если начинает работать лучше. В соревновании с самим собой все обучающиеся оказываются в равных условиях, а педагог может следить за индивидуальными достижениями каждого.

Самооценивание¹ — оценка человеком самого себя, своих личных качеств, достоинств и недостатков, склонностей и способностей, знаний и умений, навыков и компетенций. Самооценивание как педагогический метод в известном смысле противостоит внешнему оцениванию и дополняет его.

Использование самооценивания позволяет обеспечить участие обучающегося не только в получении результата, но и в анализе процесса его достижения.

Условия эффективности использования самооценки в образовании:

- предварительное обучение обучающегося общим принципам и стратегиям оценивания деятельности и ее результатов;

¹ В основе оценки человеком самого себя лежит механизм рефлексии. Рефлексия — специфическая способность человека, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки, осмысления и переосмысления) и практического преобразования (самоизменения, самопреодоления). Самооценочно-рефлексивные умения — неотъемлемая составляющая любой компетенции. От степени развития этих умений зависит готовность человека к самоопределению и в конечном счете успешность этого самоопределения. Самооценка — один из важнейших факторов самостоятельного, осознанного и ответственного профессионального выбора.

- использование определенного перечня критериев, позволяющих более или менее четко очертить содержательные рамки для самооценки (например, в форме вопросов: «Что мне удалось в наибольшей степени и что — в наименьшей и почему?», «В какой степени я удовлетворен своим участием в деятельности и в работе команды, полученным результатом, собственным продвижением в развитии?» и т.д.);
- сочетание самооценки с внешней оценкой (последняя может даваться со стороны как квалифицированных экспертов, так и других обучающихся и т.д.);
- использование результатов самооценки для самостоятельного планирования дальнейших действий («Что мне надо предпринять для предотвращения подобных ошибок в дальнейшем?», «Какие компетенции нужно развивать в первую очередь, чтобы достичь лучшего результата?» и т.д.).

Неполный инструктаж можно назвать особым приемом *рубежного контроля*¹. Он требует от преподавателя особенно тщательной подготовки и хорошего знания индивидуальных особенностей всех студентов группы. Неполный инструктаж рассчитан на развитие творческого отношения к профессиональной деятельности, самостоятельности, развития умений анализировать трудности и пути их устранения, развивает мотивацию к учебно-производственной деятельности. Неполный инструктаж лучше применять на заключительных занятиях по теме при условии, что студенческая группа сможет справиться с такой ситуацией. Задача мастера, наставника — вовремя вмешаться в случае затруднений и не допустить серьезных ошибок. В то же время, результаты работы студентов в условиях неполного инструктажа — хороший вариант для рубежного контроля по теме или целому разделу, может использоваться в качестве контрольной, проверочной работы.

Контроль и оценка процесса обучения строятся на принципах, соблюдение которых позволяет сделать их действенными инструментами в достижении разных целей (мотивация к обучению, развитие конкуренции или взаимопомощи между обучающимися, формирование ответственности и самостоятельности и т.д.). Перечислим эти принципы.

1. *Объективность*. Результаты оценки не зависят от методов и средств, а главное от педагогов, проводящих оценку. Оценивание происходит по объективным

¹ Рубежный контроль часто отождествляют с промежуточной аттестацией (по дисциплине, профессиональному модулю). Иногда дисциплина или модуль делятся не один семестр, в этом случае уместно называть рубежным контролем проверку усвоения части дисциплины или модуля, а промежуточной аттестацией — процедуру оценивания по их завершении.

показателям и критериям, известным как педагогам, так и обучающимся¹. Личное отношение педагога не должно влиять на оценивание работы студента, необходимо стремиться к ровным и доброжелательным отношениям ко всем без исключения студентам, строящимся на уважении к их личности.

2. *Систематичность*. Контроль и оценка должны проводиться на всех этапах обучения от начального восприятия до практического освоения и применения. Контроль должен проводиться с такой частотой, чтобы надежно проверить все важное, что обучающимся надлежит уметь и знать, быть способным делать. По сути, это происходит каждое занятие.
3. *Наглядность*. Основное средство наглядности при организации контроля и оценки процесса обучения — *дневник практики*. В него ежедневно после каждого занятия записывают, что было сделано студентом и на каком уровне качества. Важно, чтобы студент самостоятельно вел дневник практики, давал собственную оценку своей работы, которая дополняется оценкой мастера, наставника².

Также могут использоваться *портфолио* студента (о нем подробнее см. в параграфе 4.2), экраны успеваемости, журналы рейтинга.

В последние годы в отечественном образовании прочные позиции заняла **рейтинговая система**, обеспечивающая комплексную, четко структурированную, ориентированную на результат оценку достижений обучающихся. Под **рейтингом** понимается интегральная (суммарная) оценка результатов всех видов учебной деятельности студентов по учебной дисциплине, курсу, профессиональному модулю. В то же время рейтинг студента — это уровень соответствия его личных учебных достижений формализованной шкале, выраженной в баллах, начисляемых за выполнение заданий текущего контроля.

Преимущества введения рейтинговой системы:

- модернизация традиционной системы контроля и оценки успеваемости студентов, в том числе классических оценочных процедур, переориентация на формирующую оценку;
- повышение мотивации студентов к активной и ответственной учебной деятельности, стимулирование чувства личной успешности и состязательного

¹ Например, общий план инструкционной карты уже задает показатели и критерии оценки: анализ задания (ознакомление с чертежами, выбора материала, проверка соответствия заготовки размерам, указанным в чертеже, проверка отсутствия брака, трещин, искривлений в заготовке, определение прииска на обработку); выбор режущего инструмента (вид резца, геометрия, материал); выбор измерительного инструмента (название, точность); организация рабочего места (проверка оборудования, его регулировка, установка заготовки) и т.п.

² О самооценивании как методе контроля результатов подробнее см. параграф 4.2.

подхода к учебе, развитие способностей к самооценке и рефлексии как средству саморазвития и самоконтроля;

- создание условий для проектирования студентами индивидуальных образовательных траекторий;
- возможность при оценке успеваемости обучающегося отслеживать динамику и оценивать плодотворность его работы в течение всего периода обучения, учитывая при этом ее напряженность и результативность, а также своевременно выявлять и корректировать причины снижения успеваемости.
- возможность резко снизить влияние таких субъективных факторов, как личность преподавателя и самого обучающегося, их взаимоотношения и т.п., поскольку при вынесении итоговой оценки учитывается предыстория текущей успеваемости;
- оптимизация деятельности преподавателей в условиях перехода к комплексному проектированию и контролю аудиторной и самостоятельной работы студентов, системе расчета трудоемкости учебных курсов в зачетных единицах.

Организационной основой рейтинговой системы является выделение в структуре учебного процесса дидактических блоков и связанных с ними комплексных учебных заданий и контрольных мероприятий. Каждый блок включает обязательные виды работ: лабораторные, практические, семинарские занятия, домашние индивидуальные работы, а также дополнительные работы по выбору (участие в олимпиаде, написание реферата, выступление на конференции, решение задач повышенной сложности, выполнение комплексных усложненных лабораторных работ). При этом каждому виду работ присваивается определенное количество баллов (в диапазоне от минимума, определяемого как удовлетворительный уровень выполнения задания, до максимума). Баллы устанавливаются на основе оценки трудоемкости учебных заданий и контрольных процедур, их сложности, содержательной специфики, дидактической значимости. Кроме обязательной части рейтинг может включать и вариативную часть. В нее входят компенсирующие учебные задания, которые могут выполняться в двух случаях: во-первых, если обучающийся при выполнении базовой части не набрал необходимое количество баллов; во-вторых, если обучающийся стремится повысить итоговую рейтинговую оценку или выполняет дополнительные задания в опережающем режиме. Количество компенсирующих дополнительных заданий и максимальная сумма рейтинговых баллов для них не ограничиваются.

По месту в образовательной программе рейтинговая система совмещает модель текущего контроля и промежуточной аттестации, так как позволяет проводить мониторинг работы в течение семестра и в то же время выводит к оценке итогового

результата по дисциплине или профессиональному модулю.

4.2. Контроль и оценка результатов обучения

Центральное место в учебном процессе должны занимать ожидаемые результаты обучения, которые определяют деятельность по их достижению и оцениванию.

В рамках компетентного подхода сформировался новый взгляд на качественное образование. Современный выпускник — уже не только и не столько человек знающий, сколько человек компетентный, готовый уверенно действовать в нестандартных ситуациях, совершая ответственный выбор.

Результаты освоения профессиональных образовательных программ характеризуют и образованность выпускника, и его готовность к решению профессиональных задач. Соответственно, процедуры оценивания должны позволять установить как образовательный уровень, так и сформированность компетенций, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность. Для разделения предметов оценки часто используют понятия «результаты обучения» (знания, умения, навыки, общие компетенции) и «квалификация» (профессиональные компетенции). При этом результаты обучения оцениваются на промежуточных этапах освоения профессиональных образовательных программ, в то время как оценивание профессиональных компетенций как части квалификации предполагает итоговый характер.

Оценка результатов неотделима от оценки собственно процесса обучения. Текущий контроль встроен в образовательный процесс и позволяет определять достижения и трудности в обучении каждого ученика как на каждом занятии, так и на отдельных этапах освоения образовательной программы. При этом оцениваются и конкретные результаты (работы на занятии, выполнения контрольной работы и т.п.)

Для проведения оценивания используют различные методы оценки. К числу традиционных методов обычно относят устный опрос, письменные работы, оценивание с применением компьютерных технологий.

Устный опрос включает ответы на вопросы, собеседование, коллоквиум. Так, например, зачет или экзамен часто представляют собой устный опрос по билетам (обсуждение конкретного круга вопросов в рамках билета, случайно выбранного студентом). Усложненными вариациями такого опроса являются собеседование и коллоквиум. *Собеседование* — свободная, не ограниченная содержанием одного билета беседа преподавателя со студентом на темы, связанные с изучаемой дисциплиной, курсом, рассчитанная на выяснение качества достижений студента по учебной программе в целом. На *коллоквиумах* обсуждаются разделы, темы, вопросы изучаемого курса, обычно не включаемые в тематику семинарских и других практических учебных занятий, а также рефераты, проекты и иные работы обучающихся. Задача коллоквиума — оценить

способность студентов к организации самостоятельной познавательной деятельности.

Устные формы контроля позволяют оценить знания, кругозор студента, умение логически построить ответ, владение монологической речью и иные коммуникативные навыки. Вопросы или задания, предлагаемые студентам, могут быть направлены на воспроизведение ранее полученной информации. В данном случае оцениваются только отдельные элементы компетенций. Если задания и вопросы носят проблемный характер, ориентированы на перенос, переструктурирование, генерирование информации, то они становятся инструментами проверки общих и профессиональных компетенций.

К письменным работам относят тесты, контрольные работы, эссе, рефераты, курсовые работы, отчеты по практикам. В числе их достоинств обычно называют экономию времени (затраты времени в два-три раза меньше, чем при устном контроле); возможность поставить всех студентов в одинаковые условия; повышение степени объективности и обоснованности оценки.

Тесты (англ. *test* — испытание) — короткие стандартизированные задания, результаты выполнения которых обычно выражаются в количественной форме и подвергаются статистической обработке. Тесты объединяют четыре основных вида заданий: короткое задание «закрытого» формата, требующее от испытуемого выбора одного или нескольких вариантов ответа из предложенных, задания с открытым ответом, определение последовательностей, установление соответствия. Правильно сформированный тест должен обладать:

- валидностью («полноценность», «пригодность») — соответствием содержания оценочных заданий предмету и задачам оценивания;
- надежностью — степенью постоянства результатов оценки независимо от места и времени проведения испытаний, а также от личных качеств участников процедуры.

Тест является простейшей формой контроля, направленной на проверку владения терминологическим аппаратом, современными информационными технологиями и конкретными знаниями в области фундаментальных и прикладных дисциплин. Традиционно тест рассматривался как эффективное средство оценки знаний студента, не предназначенное для проверки его опыта, практических навыков, компетенций. В 1973 г. Д. Макклеландом была написана знаменитая статья «Тестирование: компетенции против интеллекта» (ее считают одной из отправных точек в становлении компетентностного подхода), где на основании результатов многолетних исследований было доказано, что традиционные академические тесты способностей и тесты на знание предмета не прогнозируют эффективное выполнение работы или успех в жизни. По мнению ряда современных ученых и преподавателей, тесты не дают адекватной картины умений учащихся и не позволяют судить об уровне профессионализма будущего специалиста, а следовательно, не подходят для проверки готовности решать реальные жизненные проблемы, проявлять неординарность мышления, творческий подход.

Однако тест как форма аттестации не заслуживает столь строгой и однозначной оценки. Не будем забывать, что изначальное значение этого слова — испытание, в то числе испытание на готовность к профессиональной деятельности. Типы тестов (в зависимости от характера

включенных в них тестовых заданий) могут быть разными. Так, например, в международных сравнительных исследованиях качества образования используется тестовая форма контроля, но сами тестовые задания носят проблемный характер, моделируют нестандартную ситуацию, не сводятся к типовым учебным задачам. Тем самым создаются условия, когда тестируемые оказываются в обстоятельствах, в которых необходимо использовать имеющиеся знания и умения как инструменты для решения незнакомых проблем. Если тестовое задание имитирует профессиональную ситуацию, то оно вполне соответствует современной логике оценки образовательных результатов.

Лабораторная работа предполагает проведение научного или квазинаучного эксперимента, направленного на оценку готовности студентов применять полученные знания на практике.

Контрольная работа, как правило, состоит из небольшого количества средних по трудности вопросов, задач или заданий, требующих поиска обоснованного ответа. Она может занимать часть или полное учебное занятие с разбором правильных решений на следующем занятии.

Эссе — небольшая по объему письменная работа на тему, предложенную преподавателем соответствующей дисциплины, курса, модуля. Цель эссе состоит в развитии навыков самостоятельного мышления и письменного представления собственных умозаключений. Эссе должно содержать четкое изложение сути поставленной проблемы, включать самостоятельно проведенный анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария соответствующей дисциплины (курса, модуля), выводы, обобщающие авторскую позицию. Эссе позволяет диагностировать общие компетенции. Так, предложив эссе на общемировоззренческую тему, можно увидеть, насколько часто обучающийся использует понятийно-терминологический аппарат, способы интеллектуальной деятельности, свойственные изученным дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла. По сути, мы устанавливаем, опираются ли суждения студента на принципы научного анализа или он не выходит за рамки обыденных представлений.

Реферат — форма письменной работы, подготовка которой подразумевает самостоятельное изучение студентом нескольких литературных источников (монографий, научных статей и т.д.) по определенной теме, не рассматривавшейся подробно на лекции, систематизацию материала и краткое его изложение. Реферат полезен для формирования и развития исследовательских компетенций обучающихся, подготовки их к выполнению курсовых работ, выпускных квалификационных работ.

Особое место среди методов оценивания, предусмотренных профессиональными образовательными программами (программами подготовки специалистов среднего звена), занимает **курсовая работа** — более сложный, чем реферат, вид самостоятельной письменной работы, направленный на творческое освоение общепрофессиональных дисциплин, профессиональных модулей и выработку соответствующих профессиональных компетенций. При

написании курсовой работы студент должен полностью раскрыть выбранную тему, соблюсти логику изложения материала, показать умение делать обобщения и выводы. Курсовая работа обычно состоит из введения, основной части, заключения и списка использованной литературы.

Выполнение обучающимся курсовой работы (проекта) проводится с целью:

- формирования общих и профессиональных компетенций;
- развития творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- решения или исследования комплексных региональных, отраслевых и иных задач, междисциплинарных вопросов, применения теоретических и технологических аспектов на практике.

Тема курсовой работы (проекта) может быть предложена преподавателями, представителями сферы труда (предприятиями, организациями), обучающимся самостоятельно (при условии обоснования ее актуальности и целесообразности). Курсовая работа (проект) может стать составной частью (разделом, главой) выпускной квалификационной работы.

Отдельно остановимся на методах оценки, наиболее эффективных для профессионального обучения.

Отчеты по практикам позволяют студенту обобщить знания, умения и навыки, приобретенные за время прохождения учебной и производственной практики. Они способствуют развитию профессионального самосознания, обеспечивают профессиональное самоопределение, понимание значения приобретаемой профессии, рефлексии отношений, складывающихся в профессиональной деятельности, социальных экономических и экологических последствий профессиональной деятельности.

Наряду с традиционными методами оценивания в современных условиях особые ожидания связываются с образовательными технологиями, адекватными задачам компетентностно-ориентированного образования. К числу таких технологий обычно относят технологию ассесмент-центра, кейсы, выполнение и защиту проектов, портфолио.

Ассесмент-центр — это оценочная процедура, основанная на экспертном наблюдении за человеком в ходе имитационной игры, воспроизводящей ситуации профессиональной деятельности. Суть технологии заключается в том, что испытуемому предлагается выполнить ряд упражнений, моделирующих ключевые моменты деятельности, в которых проявляются имеющиеся у него знания, умения и профессионально важные качества. Степень выраженности этих качеств оценивается подготовленными экспертами по специально разработанным критериям оценки.

Ассесмент-центр включает в себя различные задания для оцениваемых: выполнение небольшого проекта в составе группы и его презентацию, выполнение

тестовых заданий, кейсов, участие в моделирующей профессиональную ситуацию ролевой мини-игре.

Технология ассесмент-центра соотносима с теми процессами, которые происходят сегодня в профессиональном образовании. Интегративность оценивания соответствует комплексной природе компетенций, имитация профессиональных ситуаций — требованию образовательных стандартов обеспечивать обучающимся получение практического опыта, погружение в профессиональную деятельность, экспертное наблюдение как форма контроля — тенденции перехода от количественных к качественным методам оценки.

К индивидуализированным методам оценки, позволяющим увидеть в динамике результаты каждого отдельного обучающегося, оценить сформированность компетенций, относят портфолио.

Портфолио (в широком смысле) — комплект документов, отражающий динамику персональных профессиональных и (или) образовательных достижений владельца. Портфолио может быть представлено на бумажных или на электронных носителях либо в смешанном формате.

Портфолио учащегося — средство накопительной оценки индивидуальных образовательных достижений школьника (студента) в определенный период его обучения. В состав портфолио включаются:

- *образовательно-значимые продукты*, созданные в ходе учебной, проектно-исследовательской, творческой, профессиональной деятельности (в необходимых случаях в форме фото- и видеосъемки продуктов), а также некоторые наиболее значимые рабочие материалы, созданные или использовавшиеся при подготовке продуктов (например, планы, сценарии, чертежи, эскизы и т.д.);
- *листы самооценки*, заполненные по определенной форме по итогам подготовки того или иного продукта;
- *внешние отзывы* о деятельности обучающегося и о качестве выполненного продукта, полученные от педагогов, наставников, заказчиков продукта, независимых экспертов и т.д.

Основные педагогические функции портфолио как особой педагогической технологии:

- *оценочная*: представленная в портфолио коллекция работ и результатов обучающегося наглядно демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в

различных областях учебной и практической деятельности. При этом оценка осуществляется путем сравнения обучающегося с самим собой вне прямого сравнения с достижениями других учеников;

- *диагностическая*: портфолио позволяет отследить динамику развития компетенций и личностных качеств обучающихся, их уровень «на входе» и прогресс в ходе дальнейшего обучения (а также картину общего развития обучающегося в целом). Для этого в структуру портфолио могут специально включаться типовые анкеты и простейшие тесты, которые студент заполняет периодически, самостоятельно сравнивая происходящие изменения (например, одна из анкет может быть посвящена самооценке актуального состояния личного профессионального плана);
- *развивающая*: работа обучающегося со своим портфолио способствует развитию рефлексивно-самооценочных навыков и общих компетенций, стимулирует самостоятельность, поисковую и творческую активность в учебной и практической деятельности, в профессионально-образовательном самоопределении.

Портфолио обучающегося бывает нескольких разновидностей.

По типу носителей: электронный портфолио (веб-портфолио, когда все материалы размещаются в Интернете); портфолио на бумажных носителях; комбинированный портфолио (папка оригиналов на бумажных носителях плюс набор электронных приложений на диске).

По структуре выделяют три вида портфолио. Первый вид, известный в зарубежных публикациях под названием «портфолио работ» («рабочее» портфолио, или «творческая книжка»), содержит подборку работ студента за определенный период времени, включая его творческие, проектные, исследовательские и т.п. работы, показывающие произошедшие изменения в индивидуальном развитии. Второй вид — «портфолио документов» («протокольное» портфолио) — содержит сертификаты, грамоты, дипломы и т.п., подтверждающие достижения обучающегося. Третий вид — «портфолио отзывов» — включает в себя характеристики студента, представленные преподавателями, другими студентами, руководителями практики, представителями работодателя. Но едва ли не чаще всего встречается комплексное портфолио, включающее в себя в том или ином соотношении различные функциональные разделы.

По назначению портфолио обучающегося может быть (из опыта западных стран):

- для школьников: портфолио развития, портфолио выпускника и портфолио по предметам;

- для студентов: портфолио абитуриента, студенческий портфолио и портфолио трудоустройства.

Наиболее перспективным методом оценки, соответствующим современным требованиям к профессиональному образованию, часто называют *метод кейсов* (анализа ситуаций). Он одинаково востребован и в зарубежной, и в отечественной практике. Название происходит от английского слова «кейс» — папка, чемодан, портфель (в то же время, очевидна и языковая игра, так как «кейс» можно перевести и как «случай, ситуация»). Процесс оценивания с использованием кейс-метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе в целом адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения.

Сущность данного метода состоит в том, что контрольный материал подается студентам в виде проблем (кейсов), предполагающих, что знания и умения приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов (подробнее см. параграф 3.2.).

Метод проектов хорошо известен как образовательная технология (см. параграф 3.2.). Он обеспечивает комплексный, осмысленный подход к результатам деятельности, связь теории и практики, междисциплинарное, системное видение профессиональных задач. Создание проекта может выполнять и обучающую, и контрольную функцию. Выбирая *защиту проекта* как метод оценки освоения профессиональных образовательных программ, следует помнить, что содержание проекта должно быть связано с актуальным состоянием той профессии, которую осваивает обучающийся, с целевым заказом работодателей, опираться на опыт работы на практике, ориентироваться на приоритетные направления научных исследований. Тематика должна быть актуальной, учитывающей перспективы развития области науки, бизнес-процесса.

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации», профессиональные образовательные программы должны включать *фонды оценочных средств (ФОС)*, обеспечивающих контроль и оценивание как отдельных элементов образовательных программ, так и результатов их освоения в целом. Совокупность оценочных средств, используемых в ходе текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации, является основой для проверки различных предметов оценивания, установленных образовательными стандартами среднего профессионального образования:

- знаний, умений, практического опыта;

- общих и профессиональных компетенций;
- квалификации.

Соответственно, фонд оценочных средств образовательной программы включает три части, это оценочные средства:

- для текущего контроля;
- промежуточной аттестации;
- итоговой аттестации.

При этом *важнейшее качество любого оценочного средства — возможность однозначной интерпретации результатов оценивания* разными участниками образовательного процесса.

Принцип независимости и объективности оценки является ведущим для достижения цели гармонизации аттестационных процедур в профессиональном образовании и независимой оценки квалификации. В конечном счете соблюдение этого принципа обеспечивает качество профессионального образования.

Сущность понимания данного принципа в системе независимой оценки такова.

Цель независимой оценки — констатация наличия квалификации, понимаемой как готовность к выполнению определенного вида трудовой деятельности, — актуализирует проведение независимой от обучающихся (преподавателей и образовательных учреждений) процедуры оценки, в которой в качестве экспертов выступают представители профессионального сообщества, обладающие опытом и высокой квалификацией в определенной трудовой (профессиональной) деятельности.

Объективность оценивания подразумевает его осуществление независимыми экспертами на основании показателей и критериев, объективно значимых для качества выполнения деятельности. Важнейшим условием при этом является взаимосвязь показателей и критериев с предметом оценивания (квалификация) и соответствующим ему объектом (продукт и (или) процесс деятельности). Факт соответствия объекта оценивания установленным показателям и критериям (а, следовательно, и наличие квалификации) должен определяться любым экспертом объективно и однозначно.

В образовательном процессе, как уже отмечалось ранее, очень важна непредвзятость позиции преподавателя (мастера производственного обучения, наставника на производстве), полезно организовывать перекрестную оценку: студентов одного мастера производственного обучения оценивает другой, не работавший с ними.

Поэтому важно даже при разработке оценочных средств текущего контроля вырабатывать объективные показатели и критерии оценки.

Каждое оценочное средство, входящее в ФОС, содержит перечень предметов

оценивания, типовое(ые) оценочное(ые) задание(я), показатели и критерии для его (их) оценивания, инструктивные материалы.

Типовое задание представляет собой обобщенную формулировку, на базе которой путем конкретизации разрабатываются варианты задания за счет видоизменения предмета, материалов, технологий и прочих условий задачи. В состав задания могут также входить источники, представленные как в бумажном, так и в электронном виде.

Инструктивные материалы должны учитывать потребность во всех видах ресурсов (материально-технических, информационных, организационных, временных, кадровых), необходимых для успешного выполнения задания испытуемым, в частности содержать указание на оборудование, инструменты, аппаратное и программное обеспечение, справочные материалы, доступ к которым разрешен (запрещен) всем испытуемым. Важнейшим нормирующим фактором будет также указание на время выполнения задания.

Перечень предметов оценивания, критериев и показателей оценки, требования к содержанию и организации (условиям) процедуры оценивания, правила подведения итогов и оформления результатов оценивания могут отражаться в спецификации (паспорте) фонда оценочных средств. В спецификации (паспорте) также необходимо описать шкалы оценивания: какие решения и на основании чего (какой шкалы) могут быть приняты экспертной (экзаменационной) комиссией по итогам проведения процедуры оценивания (целесообразно привести формулировки решений и общее описание оснований для этих решений).

В отдельных случаях приложением к ФОС являются «ключи» — эталоны или «модельные ответы», на соответствие которым указывают выбранные показатели и критерии оценивания. Эта часть ориентирована на экспертов-оценщиков.

Таким образом, структуру ФОС образуют:

- спецификация (паспорт);
- типовые задания (с описанием требований к условию выполнения, допуску к источникам информации, если предусмотрено, показатели и критерии оценивания задания);
- эталоны, «модельные ответы».

Методика разработки оценочных средств для умений и знаний

Оцениваемые знания и умения обычно связаны с несколькими обобщенными группами, среди которых:

- фактологические знания, которые необходимо постоянно использовать в профессиональной деятельности (на память);
- когнитивные умения по разделению информации на части, выявлению

взаимосвязей между ними, осознанию и объяснению принципов организации целого и т.п.; по сбору и преобразованию информации из разных источников, созданию гипотезы, системного структурирования новой информации, объясняющей явление или событие (синтез); по оценке значения объекта (явления) для конкретной цели, определению и высказыванию суждения о целостности идеи (метода или теории) на основе проникновения в суть явлений и их сравнения и т.п. (оценка); по привлечению информации и интеллектуальных инструментов дисциплины для решения проблем (междисциплинарных, квазипрофессиональных и т.п.);

- умения решать типовые учебные, учебно-профессиональные задачи, не требующие особых условий для выполнения;
- умения решать локальную, но нетиповую профессиональную (трудовую) задачу, для которой могут предусматриваться особые условия (оборудование, материально-техническая база, инвентарь и др.).

Для объективной оценки каждого выделенного предмета оценивания нужны диагностические, понятные, надежные *показатели* и *критерии*. Показатели усвоения знаний чаще всего содержат описание действий, отражающих выполнение различных мыслительных операций: воспроизведение, понимание, анализ, сравнение, оценка и др. Критерии уточняют показатели и обычно содержат указание на требуемую полноту информации, точность ее воспроизведения, аргументированность и обоснованность анализа и оценки, а также на допустимые отклонения от эталона.

Например, *предмет оценки* — знание методов обработки деталей; *показатели*: перечисление методов обработки в соответствии с одной или несколькими существующими их классификациями; распознавание метода обработки по его характеристике и др.; *критерии*: перечислены все методы обработки в составе указанной группы; установлено корректное соответствие между характеристикой метода и его названием.

Показатели для проверки освоения умений обычно содержат требования к выполнению отдельных практических (прикладных) действий и (или) операций.

Для формулировки показателей освоения умений можно использовать формулировки: расчет, разработка, вычисление, построение, показ, решение, подготовка, поиск и выбор и т.п.

Критерии оценки освоения умений будут представлять собой правила оценки при сравнении результатов действий, демонстрируемых (полученных) студентом, с эталонными (заданными, планируемыми) параметрами по показателям оценки результата.

Например: *предмет оценки* — умение использовать приемы снятия пробной

стружки, средств обеспечения техники безопасности в работе; *показатели*: установка резца на заданную глубину резания; *критерии*: вершина резца установлена на длину обработки детали от ее правого торца, выбран зазор в винтовой паре поперечного суппорта, включено вращение шпинделя, резец подведен до касания с вращающейся поверхностью детали.

В процедурах оценки качества освоения учебных дисциплин и междисциплинарных курсов используются теоретические или практические задания.

Важно, чтобы логика построения оценочных средств для практической и теоретической части обучения была одна и та же.

Теоретическое задание направлено на проверку усвоения теоретических понятий, понимания научных основ профессиональной деятельности, сформированности когнитивных умений. Выполнение теоретического задания может потребовать от аттестуемого и простых, и сложных действий. Соотношение простых и сложных теоретических заданий и их количество, достаточное для аттестации каждого обучающегося, устанавливается с учетом принципа дидактической целесообразности. В то же время следует помнить о требованиях компетентностного подхода и ориентироваться на задания проблемные, направленные на комплексную проверку достижений обучающихся, сформированности у них компетенций.

Простые теоретические задания предполагают решение в одно или два действия, например:

- тестовые задания с выбором ответа в закрытой форме, на установление соответствия в закрытой форме или на установление правильной последовательности в закрытой форме;
- простые вопросы с коротким ответом;
- несложные задания по воспроизведению текста и др.

Сложные теоретические задания могут потребовать проведения интеллектуальных действий:

- по разделению информации на части, выявлению взаимосвязей между ними, осознанию и объяснению принципов организации целого и т.п. (анализ);
- интерпретации результатов, творческому преобразованию информации из разных источников, созданию гипотезы, системного структурирования новой информации, объясняющей явление или событие (синтез);
- оценке значения объекта (явления) для конкретной цели, определению и высказыванию суждения о целостности идеи (метода или теории) на основе проникновения в суть явлений и их сравнения, и т.п. (оценка);
- привлечению информации и интеллектуальных инструментов одной дисциплины для решения проблемы, поставленной в рамках другой (комплексное, в том числе

междисциплинарное теоретическое задание).

Практическое задание, направленное на проверку освоения умений, предполагает решение типовых учебных, ситуационных, учебно-профессиональных задач. Практическое задание может быть сформулировано как задача, кейс, как игровая (имитационная) ситуация. Оно может предусматривать индивидуальное и (или) групповое выполнение. При использовании практических заданий, ориентированных на коллективную деятельность, должна быть предусмотрена возможность оценивания индивидуального вклада и индивидуальных достижений каждого участника.

При проектировании практических заданий целесообразно предусмотреть связь содержания задания с осваиваемой обучающимся профессиональной деятельностью.

Задание, используемое на экзамене или зачете, может включать теоретические и практические задания, организованные по принципу усложняющегося содержания от типовых предметных задач к задачам междисциплинарным, квазипрофессиональным.

4.3. Квалификационный экзамен и оценочные средства

Различные методы и средства оценки, представленные в параграфе 4.2, одинаково востребованы и для текущего контроля, и для промежуточной аттестации, однако оценивание квалификации и составляющих ее компетенций имеет ряд особенностей.

В целях принятия решений относительно освоения конкретным обучающимся части профессиональной образовательной программы (учебной дисциплины, профессионального модуля), завершения обучения по образовательной программе определенного уровня и возможности продолжения образования или трудоустройства используются процедуры промежуточной и итоговой аттестации.

Промежуточная аттестация — проверка учебных достижений студентов, осуществляемая по итогам изучения или выполнения студентами каждой обязательной части образовательной программы (учебной дисциплины, профессионального модуля и т.п.). Промежуточная аттестация проводится в виде экзаменов или зачетов.

После освоения основной образовательной программы в полном объеме осуществляется **итоговая аттестация** выпускника, включающая защиту выпускной квалификационной работы и (по решению образовательной организации) государственный экзамен. Итоговая аттестация позволяет определить, освоил ли выпускник образовательную программу. Задача такой аттестации — подтвердить квалификацию выпускников, их готовность к самостоятельному решению задач профессиональной деятельности.

В зависимости от осваиваемой образовательной программы среднего профессионального образования выпускная квалификационная работа выполняется в

следующих видах:

- выпускная практическая квалификационная работа и письменная экзаменационная работа — для выпускников, осваивающих программы ППКРС¹;
- *дипломная работа (дипломный проект)* — для выпускников, осваивающих программы ППССЗ².

Особенность методов оценки в процессе государственной итоговой аттестации (ГИА) состоит в том, что предмет оценивания — целостная квалификация, т.е. должны быть предусмотрены такие задания, которые позволят оценить всю совокупность общих и профессиональных компетенций, установленных образовательной программой.

Выпускная практическая квалификационная работа включает в себя выполнение заданий по изготовлению продукции (изделия), управлению процессом. Для нее обязателен режим «здесь и сейчас», т.е. работа выполняется в присутствии экспертной комиссии.

Письменная экзаменационная работа должна соответствовать содержанию производственной практики и включать описание разработанного процесса выполнения практической квалификационной работы. Частью письменной экзаменационной работы является пояснительная записка, в которой описывается место, условия и обеспечение выполнения работ, параметры и ход процесса выполнения работ, достигаемые промежуточные и конечный результаты работ, в том числе порядок, содержание и время необходимое на выполнение работ, используемые оборудование и инструментарий.

Темы выпускных квалификационных работ (ВКР) выпускников образовательных программ подготовки специалистов среднего звена определяются образовательной организацией на основе:

- анализа требований соответствующих профессиональных стандартов;
- анализа актуального состояния и перспектив развития регионального рынка труда;
- результатов обсуждения с заинтересованными работодателями.

Темы ВКР должны отвечать современным требованиям развития высокотехнологичных отраслей науки, техники, производства, экономики, культуры и образования, иметь практико-ориентированный характер.

Выпускная квалификационная работа представляет собой либо логически

¹ Программа подготовки квалифицированных рабочих, служащих

² Программа подготовки специалистов среднего звена

завершенное исследование, либо проект. При ее выполнении студент должен показать способности, опираясь на полученные знания, решать на современном уровне задачи профессиональной деятельности, грамотно излагать специальную информацию, докладывать и отстаивать свою точку зрения перед аудиторией. Выполняется ВКР с использованием собранных лично студентом материалов, в том числе в период прохождения преддипломной практики.

В процессе ГИА предусмотрено не только написание, но и защита дипломной работы или дипломного проекта. Процедура защиты ориентирована на оценку общих компетенций выпускников.

Демонстрационный экзамен

В соответствии с п. 26 Перечня поручений Президента Российской Федерации от 29 декабря 2016 г. по итогам встречи с членами национальной сборной России по профессиональному мастерству, состоявшейся 9 декабря 2016 г., с 2017 г. предполагается внедрение демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» в качестве государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования. Планируется предусмотреть, что результаты демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» и участие в чемпионатах по профессиональному мастерству по стандартам «Ворлдскиллс» приравниваются к результатам государственной итоговой аттестации, а также внесение соответствующих изменений в законодательство Российской Федерации.

Демонстрационный экзамен основан на оценке результатов обучения методом наблюдения за выполнением трудовых действий на рабочем месте. Наблюдение и оценку осуществляют независимые эксперты. Первым делом новшество коснется учебных заведений, в которых готовят по образовательным программам, соответствующим 50 наиболее востребованных и перспективных профессий и специальностей.

3 июля 2016 г. был принят закон «О независимой оценке квалификации» (№ 238-ФЗ). Закон вступает в силу с 1 января 2017 г. и предусматривает формирование объединениями работодателей и профсоюзами системы независимой оценки квалификации на соответствие профессиональным стандартам, основанной на доверии к качеству этой оценки со стороны работодателей и граждан. Координатором системы независимой оценки квалификации является Национальный совет при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям. Организацию работы по оценке квалификации в определенном виде профессиональной деятельности обеспечивают советы по профессиональным квалификациям (СПК) при организационно-методической поддержке со стороны Национального агентства развития квалификаций. СПК наделены полномочием по отбору центров оценки квалификации.

Существует задача гармонизации процедур и инструментов независимой оценки

квалификации и государственной итоговой аттестации в системе СПО.

В *практике немецких коллег* независимая оценка — часть образовательного процесса. На принципах независимости и объективности построены все экзаменационные процедуры.

Итоговый экзамен проводится в два этапа, разделенные по времени. Организация экзамена является функционалом компетентных органов — торгово-промышленных и ремесленных палат (ТПП). Таким образом обеспечивается независимость оценки, которая является неотъемлемой завершающей частью образовательного процесса.

Первый проходит после 18 месяцев обучения, второй — после окончания всего срока обучения. На каждом этапе в экзаменационные заданиях есть письменная, устная и практическая часть¹.

Первый этап итогового экзамена носит диагностирующий и мотивирующий характер. В некоторых случаях (если определено регламентом²) результаты первого этапа могут быть учтены при проведении второго этапа в конце обучения.

Письменная часть экзамена (его называют «тест») проходит для каждой профессии в единый для всей Германии день дважды в год — для каждого этапа экзамена. Тест готовится около двух лет. Чтобы обеспечить экзаменационными материалами всю страну в срок, экспертные группы собираются три раза в год, каждый раз обсуждая три комплекта экзаменационных материалов на разной стадии готовности: начальной, стадии апробации и экспертизы, стадии утверждения. Основные требования, которым должны соответствовать экзаменационные материалы: длительность выполнения заданий, валидность и степень сложности, соответствие формулировок языку молодежи, ее пониманию. Одна из сложнейших задач, по мнению немецких коллег, заключается в составлении тестовых заданий с выбором ответа. Правильный ответ, как правило, один, но остальные должны выглядеть правдоподобно. Задания должны учитывать требования соответствующего регламента профессий, должны позволять проверить профессиональные умения и компетенции, профессионально значимые личностные качества (общие компетенции). Задания письменной и практической частей должны быть ориентированы

¹ Средняя продолжительность обучения по профессиональным образовательным программам, соответствующим российскому СПО, — 3 — 3,5 года.

² Требования к оценочным процедурам для конкретных профессий согласно закону представлены в соответствующих регламентах профессий. Один регламент может включать требования к нескольким профессиям одного профиля подготовки (например, металлообработка). В названиях профессий используется существительное, обозначающее человека, работника (в технической сфере довольно часто это «механик»). Имеется в виду, что человек, получивший квалификацию, например, промышленного механика, готов выполнять не только работы на станках, но и вести технологические процессы. В этом смысле его квалификация сопоставима с российским пониманием квалификации специалиста среднего звена. Регламенты (руководства) по профессиям в Германии являются официальным федеральным документом для разработки и реализации образовательных программ. Регламентом определяется срок обучения, представлен рамочный учебный план (для группы профессий, входящих в регламент) в неделях для предприятия, примерная программа в часах для профессионального училища (также для группы профессий), описаны общедидактические принципы (они общие для училища и предприятия), на которых строится дуальная система обучения. Программы училищ и предприятий в обязательном порядке носят совмещенный, параллельный характер: что изучают в теории, то и на практике. Регламент интегрирует в себе требования, содержащиеся в образовательных и профессиональных стандартах (в российской терминологии), а также содержит общие требования к содержанию и проведению оценочных процедур.

на реальную профессиональную деятельность и в то же время быть экономичными. Этой работой занимается специальное структурное подразделение ТПП — Центр разработки экзаменационных материалов. В функционал Центра входит формирование экспертных групп по профессиям, организация их встреч, апробации и экспертизы оценочных средств, подготовка их к публикации. Центр также занимается сбором статистики по итогам экзаменов, сбором предложений по коррекции оценочных средств, совершенствованию оценочных процедур. Для каждой задачи в Центре существует специальная структура: технический комитет (по организации экзаменов), отдел сбора статистических данных, отдел мониторинга качества проведения экзаменационных процедур и т.д. При необходимости Центр проводит обучение экспертов.

Каждый этап экзамена, состоящий из трех разных по форме частей, может длиться около месяца. В начале один единый для всей страны день письменной части, далее — выполнение практического задания. Такое задание занимает 18—20 часов, иногда больше (это определено регламентом). Из этих часов две трети — подготовка (например, выбор материалов, оборудования, выполнение чертежей и т.д.), треть — выполнение задания в присутствии экспертной комиссии. Комплект экзаменационных материалов состоит из частей разных цветов: красный цвет — часть для экзаменаторов с ключами к тестам, критериями оценки заданий, правилами принятия решения о прохождении экзамена; белый — задания для обучающихся к первому этапу экзамена; зеленый — задания ко второму этапу экзамена; желтый — подготовительная часть практического задания; синий — задания по дисциплинарной составляющей (например, социологии и экономике). Одно и то же задание может быть представлено по-разному: для практической части при подготовке чертежей, для письменного теста — вопросы отсылают к чертежам и т.п.

Базой для проведения экзаменов служат Центры компетенций и предприятия (для практической части), профессиональные училища (для письменной части). Проходящие экзамен студенты распределяются по местам проведения экзаменов таким образом, чтобы не оказаться там, где обучались.

Оценивание компетенций имеет ряд особенностей.

1. *Контекстный характер оценивания.* Главное условие — связь содержания и формы оценивания с содержанием и формами профессиональной деятельности.

2. *Интегративный характер оценивания.* Сумма результатов оценивания знаний, умений и навыков не дает возможности судить о готовности их применять в профессиональной деятельности. Важно обеспечить проверку этой готовности, а также оценить профессионально значимые личностные качества, ценностные ориентации обучающегося, повышающие качество результатов труда, т.е. все то, что на языке требований к результатам освоения образовательных программ называют «общие компетенции».

Общие компетенции — один из наиболее сложных и спорных предметов оценки.

Они не локализованы в каком-то компоненте образовательной программы, а рассредоточены по всем дисциплинам, курсам, профессиональным модулям. С одной стороны, есть необходимость их перманентного, поэтапного, самостоятельного оценивания, но, с другой — оптимально оценивать их интегрировано с профессиональными компетенциями, через качество решения профессиональных задач, поскольку общие компетенции рассматриваются как своего рода «катализаторы» эффектов профессиональной деятельности.

3. *Бинарность оценки.* Подведение итогов проверки наличия компетенций предполагает дуальную (бинарную) оценку по принципу «соответствует — не соответствует». Привычные оценочные шкалы, традиционные «пятерки», «четверки» и «тройки», применяемые для оценки умений и знаний, в ситуации оценки квалификации и компетенций бессмысленны. Если действия испытуемого не соответствуют установленным нормам в полной мере, то признание наличия у него квалификации невозможно.

Важный этап в оценке компетенций — промежуточная аттестация по профессиональному модулю.

Как уже неоднократно отмечалось, профессиональный модуль построен по принципу двойной интеграции: он связывает теорию и практику, при этом представляя теоретический материал как совокупность информации из разных областей науки. Профессиональный модуль обеспечивает освоение комплекса профессиональных компетенций, которые соответствуют определенному виду деятельности. В то же время экзаменационные материалы помимо оценки собственно профессиональных компетенций должны предусматривать проверку коммуникативных и информационных компетенций, навыков самостоятельной работы, самоорганизации, саморазвития, а также готовность к ответственному профессиональному поведению.

Особая конструкция профессионального модуля (практики и МДК) предполагает особый подход к оцениванию результатов его освоения. Оценивание результатов освоения профессионального модуля происходит поэтапно (в том числе с использованием рейтинговой системы), но завершается его изучение обязательным экзаменом. Это экзамен особого типа. Его называют *квалификационным, демонстрационным*, так как в основе такого экзамена лежит выполнение обучающимся того вида профессиональной деятельности, на подготовку к которому направлен соответствующий профессиональный модуль. По сути, обучающийся в процессе экзамена должен подтвердить квалификацию (или часть квалификации). В структуре экзамена по профессиональному модулю могут быть предусмотрены несколько уже известных нам методов оценки:

- «показательная» работа в реальных или модельных условиях профессиональной деятельности, например, проведение производственных работ; обработка и анализ получаемой производственной информации, разработка и защита проекта (модели, подхода, решения и т.п.). При этом даже виды работ, действия, выполняемые по ходу задания, должны предполагать установление ограничений, обычно сопровождающих профессиональную деятельность (например, время и точность выполнения действия, скорость операции и др.). В случае невозможности задания реальной ситуации деятельности возможно использование специальных тренажеров;
- портфолио, включающий, например, видеозаписи выполнения работ (фрагментов работ);
- в отдельных случаях (в зависимости от оцениваемых квалификаций и компетенций) могут применяться кейсы, имитационные (ролевые, деловые) игры. Использование кейсов, как правило, направлено на проверку понимания алгоритмов профессиональной деятельности, ее методик и технологий; деловые и ролевые игры могут использоваться для оценивания компетенций, связанных с командной работой, управленческой деятельностью.

При необходимости данные методы могут комбинироваться.

Как уже отмечалось, форма демонстрационного экзамена будет использоваться и в процедурах итоговой аттестации. Очевидно, что такой экзамен должен строиться на содержании одного или нескольких профессиональных модулей, допуском к нему должно быть успешное освоение всех элементов профессиональной образовательной программы.

Методика разработки оценочных средств для промежуточной аттестации по профессиональным модулям, квалификационного (демонстрационного) экзамена итоговой аттестации

Оформление фонда оценочных средств для проверки освоения квалификации (или ее части) предполагает последовательное выполнение нескольких шагов.

1. На основе анализа связи и сопоставимости отдельных предметов оценивания (профессиональных и общих компетенций — ПК и ОК) целесообразно объединить их в группы. Оценочные средства рассчитаны на комплексную проверку нескольких профессиональных или общих компетенций, профессиональных и общих компетенций одновременно. Следовательно, необходимо сгруппировать профессиональные и общие компетенции.

Приведем два примера такой группировки (на основании материалов ФГОС СПО):

Профессиональный модуль «Ввод и обработка цифровой информации»

ПК 1. Конвертировать файлы с цифровой информацией в различные форматы.

ПК 2. Обрабатывать аудио и визуальный контент средствами звуковых, графических и видео-редакторов.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем.

ОК 3. Анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

Профессиональный модуль «Классное руководство»

ПК 1. Определять цели, задачи и планировать работу с родителями.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

2. Определить объекты оценивания (те объекты, явления, процессы, продукты, которые являются результатом компетентных действий, «объективируют» компетенцию) Так, оценить компетенцию возможно через оценивание продукта деятельности, процесса деятельности, продукта и процесса одновременно.

Процесс оценивается, если:

- необходимо проверить и оценить правильность применения инструментов, оборудования, соблюдение правил техники безопасности и т.д.;
- значим временной фактор;
- продукт (результаты) имеет отсроченный характер и (или) оценивается сложнее, чем процесс.

Продукт деятельности оценивается, при условии, что:

- не важно, каким образом получен продукт, какие использованы методы (технологии);
- сложно обеспечить процедуру наблюдения за процессом (например, выполняется умственная деятельность или он выполняется длительное время).

В этом случае при необходимости оценка продукта деятельности может быть дополнена защитой (обоснованием).

Оценивание одного и того же объекта (продукта или процесса деятельности) может

дать возможность оценить одну или сразу несколько компетенций, иногда — все компетенции. Оценка продукта и процесса деятельности позволяет в то же время оценить и готовность к применению профессионально значимой информации в ходе выполнения процесса (изготовления продукта).

3. Поскольку компетенции проявляются при выполнении профессиональных задач, трудовых функций, нужно установить условия проведения оценочной процедуры, которые обеспечат ее валидность и достоверность полученных в ходе проверки результатов. Оценочное средство должно содержать требования к профессиональной ситуации, которые актуализируют необходимую информацию, умения, профессионально значимые личностные качества. В процессе выполнения задания готовность должна перейти в реальное действие, в котором проявится понимание (знание), способы деятельности (умения и опыт), мотивация к осуществлению деятельности на высоком уровне (компетенции).

4. Выбор формы оценивания зависит от сложности предмета оценки. Оптимальной формой процедуры оценивания компетенций является очный (по принципу «здесь и сейчас», демонстрационный) экзамен, который предполагает моделирование (имитацию) ситуации профессиональной деятельности. Однако такая форма не всегда удобна при оценивании компетенций, которые требуют больших интеллектуальных, временных, финансовых затрат. В этом случае возможно проведение процедуры оценивания в заочной форме с использованием метода экспертной оценки портфолио (например, видеоматериалов).

5. Отбор показателей оценки результата и соответствующих им критериев целесообразно проводить с учетом информации о предметах, объектах оценивания, условиях выполнения того или иного задания, а также установленных форм и методов оценивания. Кроме того, на определение показателей и критериев влияют дополнительные факторы, приведенные ниже.

Показатель представляет собой формализованное описание оцениваемых основных (ключевых) параметров процесса (алгоритма) или результата деятельности (точность, полнота действий, время выполнения действий, качество полученного продукта и др.). Показатели отвечают на вопрос: что является свидетельством качества процесса или результата деятельности. В процессе оценивания компетенций нужно предусматривать комплексные показатели, исключающие механическое сложение результатов оценки отдельных знаний или умений. Следует помнить, что компетенция несводима к отдельному умению или знанию, значит, и показатели ее сформированности должны носить комплексный характер.

Критерий — признак, на основании которого проводится оценка по показателю, описание идеального состояния показателя.

Формулировка показателей и критериев осуществляется с учетом правил:

- диагностичности;
- малых чисел (оптимальное число показателей по каждому объекту оценки — три — пять);
- преимущественного использования форм отглагольных существительных (выполнение, выбор, организация, расчет...).

Различают количественные критерии (фиксируют меру выраженности свойства) и качественные (фиксируют наличие определенного свойства). *Количественные критерии* устанавливают количественные требования к качеству процесса или результата деятельности: к скорости выполнения процесса, к допустимому объему затрат на выполнение процесса (получение результата) и т.п.

Качественные критерии уточняют требования к свойствам процесса или результата деятельности. Например, соответствие (оформления витрины, демонстрационных стендов, эстетической выкладки товара, цветового решения) содержанию и правилам (оформления торговых предложений); соответствие (опросных анкет по сбору количественной и качественной информации) целям и задачам (опроса); соответствие разработанного проекта программы дисциплины требованиям ФГОС, примерных программ; соблюдение требований к структуре при составлении простейших объявлений и т.п.

Если не существует общепринятых эталонов, на которые можно сослаться (например, ГОСТов), то, формулируя критерии качественных показателей, такие эталоны необходимо специально разработать для объективации процедуры оценивания (собственно, это и будет так называемый модельный ответ).

Особое внимание необходимо обратить на корректность формулировки показателей. Следует помнить, что компетенция несводима к отдельному умению или знанию, значит, и показатели ее сформированности должны носить комплексный характер.

6. Выбор типа задания осуществляется с учетом трех основных вариантов, адекватных задачам экзамена по профессиональному модулю:

- практическое задание;
- подготовка и защита проекта (исследования);
- подготовка и защита портфолио.

При проведении любых процедур оценивания требуется соблюдать педагогическую этику, уважительно относиться к личности студентов. Должно проводиться оценивание результатов их работы, а не самих студентов. В процессе текущего контроля недопустимы унижения, оскорбления в общении со студентами. Похвала, положительная оценка может быть озвучена в присутствии всей группы, ругать (не переходя в оскорбительный тон, указывая на низкий уровень результата работы, не касаться личности), высказывать неодобрение целесообразно наедине.

Во время промежуточной или итоговой аттестации важно снять психологические барьеры, волнение экзаменуемых. В спокойной деловой обстановке человек способен показать максимально высокий для себя результат, поэтому от экзаменаторов требуется создание непринужденной дружелюбной атмосферы во время квалификационных испытаний. В зарубежной практике с этой целью иногда используются формы скрытого экспертного наблюдения, запись видеоматериалов и т.д. при условии непротиворечивости этих форм специфике самой деятельности.

Важно, чтобы сам процесс обучения и текущее оценивание закономерно вели к готовности прохождения промежуточной и итоговой аттестации.

В немецкой практике экзаменационные задания прошлых лет выставляются в качестве образцов на сайте Центра разработки экзаменационных материалов. Эти задания можно использовать при подготовке к экзамену или в процессе обучения в качестве тренировочных. На сайте преподаватель (наставник) может выбрать задание и узнать информацию о нем, например, где задание было задействовано, степень его сложности и т.д.

Очевидно, что со временем в России сложится аналогичная практика. Деятельность Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям, советов по профессиональным квалификациям (СПК) при организационно-методической поддержке со стороны Национального агентства развития квалификаций идет именно в этом направлении.

При тесном сотрудничестве предприятий и профессиональных образовательных организаций возможна реализация такого подхода непосредственно на данный момент.

В теории и методике профессионального образования и обучения существуют понятия «карта-задание», «письменный инструктаж», «инструкционная карта», «производственная карта». Они использовались в профессиональном образовании и обучении в 1970—1980-х гг., используются и в современной практике многих профессиональных образовательных организаций и отделов технического обучения, учебных центров предприятий.

Содержание таких материалов, опираясь на требования к результатам обучения, должно соответствовать содержанию и логике, принципам построения оценочных средств.

Карты-задания могут использоваться на разных этапах обучения: при объяснении нового, при закреплении материала, для домашнего задания, проведения контрольных самостоятельных работ. Уже на этапе объяснения можно использовать приемы мотивирующего и формирующего контроля, например, при объяснении новой операции попросить студентов составить алгоритм уже известной им (табл. 4.1).

Таблица 4.1

Пример карты-задания на этапе объяснения

Новая операция (алгоритм составляет мастер, наставник)	Известная студентам операция
Обтачивание	Растачивание
Наружная обработка заготовки с уменьшением ее размера	Внутренняя обработка заготовки с увеличением его размера
Поперечное перемещение суппорта «от себя»	Поперечное перемещение суппорта «на себя»
Предшествующей токарной обработки нет	Предшествующая обработка — получение отверстия (сверление)
Размер резца не имеет решающего значения	Размер резца имеет значение, определяется по определенным правилам

Таблица сопоставления может быть подготовлена в тетрадях студентов, но по сути она является картой-заданием. Шаги алгоритма впоследствии могут стать основой разработки показателей оценки определенного задания. Заполнение правой и левой сторон таблицы происходит постепенно при параллельном разборе нового материала и контроле за повторением.

Другой пример:

Даны размеры цилиндрической детали с конусной частью. Общая длина детали $L = 50$ мм, длина конусной части $l = 25$ мм, диаметр большего основания $D = 30$ мм, диаметр меньшего основания $d = 15$ мм. Вычертить деталь.

К карте-заданию могут быть добавлены вопросы, например:

Почему при цилиндрическом растачивании отверстие может получиться коническим? Почему получается грубая поверхность отверстия при чистовом растачивании?

Задания и вопросы в примере условны, их содержание может измениться при изменении технологий, оборудования. Важен сам принцип их построения — от реальной профессиональной деятельности с постепенным нарастанием уровня сложности.

В письменном инструктаже могут применяться инструкционные и производственные карты. Инструкционная карта описывает алгоритм выполнения трудовой операции, действия. Производственная дает полное представление о том, как выполняется целая ступень работы. На первых порах студенты могут работать с учебными инструкционными картами. Они предусматривают наиболее полную расшифровку всех элементов работы студента.

Карты включают алгоритм действий, указания по их выполнению, перечень необходимых инструментов и материалов, чертежи, эскизы или размеры, требования к контролю своих действий во время работы, критерии оценки продукта деятельности. По сути, это и есть текст задания, которое может получить студент во время промежуточной или итоговой аттестации с заданными показателями и критериями оценки.

В практике немецких коллег на экзаменах используется понятие «производственное» или «межпроизводственное задание». Производственное задание представляет собой комплексное задание, типичное для конкретного предприятия, куда в дальнейшем будет трудоустроен студент и где он обучался. Межпроизводственное задание — также комплексное задание, типичное для данной профессиональной деятельности, может выполняться на разных предприятиях отрасли.

Комплексность подразумевает проведение всех работ от планирования до самооценки, при этом также возможно устное собеседование о ходе выполнения задания.

В процессе обучения используются аналогичные задания, они называются «реальные» или «рабочие». Задания различают по степени сложности и месту выполнения — в училище, учебном центре, на предприятии. Это позволяет использовать такие задания с самого начала обучения. Среди реальных заданий различают «контрольное изделие» (может быть более простым, использоваться на начальной стадии обучения или более сложным — для последних лет обучения), «пробную работу» (типичная для профессии отдельная рабочая операция). Содержание контрольного задания или пробной работы, оформленное как инструкционная карта, может составлять основную часть сценария занятия.

Вопросы для самопроверки:

1. Чем отличается контроль и оценка процесса от контроля и оценки результатов освоения профессиональной деятельности?

2. Как оценка может быть использована в качестве инструмента диагностики (анализа динамики освоения профессиональной деятельности), индивидуализации и корректирования процесса обучения?
3. Каким образом контроль может стать инструментом для достижения разных целей? Чем полезен контроль как инструмент достижения разных целей (мотивация деятельности; развитие конкуренции или взаимопомощи между обучающимися)? Каковы могут быть риски?
4. Какие существуют приемы педагогической поддержки обучающихся при проведении контрольно-оценочных мероприятий? Какие нормы педагогической этики необходимо соблюдать?
5. В чем заключаются современные подходы к контролю и оценке результатов освоения профессии (квалификации)? Какие смысловые акценты вносит принцип независимости оценки квалификации выпускников в деятельность мастера (наставника)?
6. Что необходимо знать о содержании и организации квалификационного экзамена?
7. Как разрабатываются оценочные средства для квалификационного экзамена? Могут ли и каким образом эти оценочные средства применяться в процессе обучения?

Глава 5. Документирование процесса и результатов деятельности мастера производственного обучения и наставника на производстве

ГЛАВНОЕ

Документы, определяющие деятельность мастера производственного обучения, наставника на производстве

1. Документирование — письменное закрепление, сохранение информации о результатах деятельности в целях ее совершенствования.
2. Современное образовательное законодательство Российской Федерации включает в себя четыре уровня:
 - 1) федеральный — федеральные законы, указы и распоряжения Президента Российской Федерации, постановления и распоряжения Правительства Российской Федерации, нормативно-правовые акты (приказы, решения коллегии, инструктивно-методические письма) Министерства образования и науки Российской Федерации и иных центральных органов исполнительной власти;
 - 2) региональный — законы, постановления и иные нормативно-правовые акты субъектов федерации по вопросам образования;
 - 3) муниципальный — нормативно-правовые акты органов местного самоуправления;
 - 4) локальный — нормативно-правовые акты образовательных организаций, нормативные договоры (двусторонние и многосторонние), заключаемые при участии образовательных организаций
3. Одним из значимых объектов нормативно-правового регулирования системы профессионального образования является взаимодействие сферы труда и сферы образования.
4. Важнейшая часть нормативно-правовой грамотности мастера производственного обучения, наставника на производстве — содержание нормативных правовых документов, определяющих порядок обеспечения жизни и здоровья обучающихся и меры ответственности за них.

Документирование в ежедневной деятельности мастера производственного обучения, наставника на производстве

1. Документы, с которыми мастер производственного обучения (наставник) работает (и сам создает) в процессе своей деятельности можно разделить на две большие группы: предназначенные для ведения процесса обучения и предназначенные для оценки и самооценки деятельности самого мастера (наставника).
2. Документирование в деятельности мастера производственного обучения, наставника позволяет:
 - планировать профессиональную деятельность;
 - фиксировать изменения в процессе обучения и достигнутые результаты;
 - осуществлять оценку деятельности обучающихся и самооценку собственной деятельности;
 - анализировать полученные результаты;
 - вносить изменения (улучшения) в профессиональную деятельность;
 - рационально использовать учебное время.
3. Основные документы в работе мастера, наставника: календарно-тематический план профессионального обучения, график перемещения студентов по рабочим местам во время практики, дневник практики студентов, сценарии занятий.
4. Сценарий занятия, как документ, должен соответствовать следующим требованиям:
 - структура отражает логическую последовательность этапов (дидактическую схему);
 - существует связь между структурными элементами, длительность каждого из них определяется содержанием материала, его ролью в достижении целей занятия;
 - структура занятия должна быть гибкой (наличие возможности использовать различные варианты структурных элементов в зависимости от реальных условий ведения занятия). Не следует перегружать занятие второстепенными структурными элементами. Проверку внешнего рабочего вида (соответствие одежды требованиям безопасности труда) рекомендуется планировать до начала занятия; выявление отсутствующих — в ходе занятия.

5.1. Документы, определяющие деятельность мастера производственного обучения, наставника на производстве

На протяжении всех глав данного учебного пособия мы рассматривали особенности педагогической деятельности в процессе профессионального обучения. Она сложна и многогранна, требует комплекса умений, знаний, компетенций, опираясь на постоянную саморефлексию и на саморазвитие. Ежедневная работа мастера производственного обучения или наставника на производстве сопряжена с постоянным умственным, психологическим, физическим напряжением, сохранить и наращивать профессионализм в таких условиях помогает документирование.

Документирование — письменное закрепление, сохранение информации о результатах деятельности в целях ее совершенствования.

При проектировании профессионального обучения, его организации и ведении мастер, наставник сталкивается с необходимостью изучать и учитывать возрастные и индивидуальные особенности своих студентов, диагностировать, оценивать их учебно-профессиональный рост в процессе обучения и, при необходимости, его коррекцию, следить за собственным профессиональным развитием. Каждый из перечисленных элементов, этапов непрерывного цикла такой деятельности требует системного подхода. Это отражается в документировании. В предшествующих главах мы уже познакомились со структурой и требованиями к содержанию ФГОС СПО, ОПОП СПО, профессионального модуля, оценочных средств. Все эти документы — часть документирования образовательного процесса, в работе над их созданием участвует мастер производственного обучения (наставник на производстве) и использует их в своей деятельности.

Классификация документов, с которыми должен быть знаком или непосредственно работает мастер производственного обучения (наставник на производстве), может быть различной. Существуют документы федерального, регионального и локального уровней.

Современное образовательное законодательство Российской Федерации включает в себя четыре уровня:

- *федеральный* — федеральные законы, указы и распоряжения Президента РФ, постановления и распоряжения Правительства РФ, нормативно-правовые акты (приказы, решения коллегии, инструктивно-методические письма) Министерства образования и науки России и иных центральных органов исполнительной власти;

- *региональный* — законы, постановления и иные нормативно-правовые акты субъектов федерации по вопросам образования;
- *муниципальный* — нормативно-правовые акты органов местного самоуправления;
- *локальный* — нормативно-правовые акты образовательных организаций, нормативные договоры (двусторонние и многосторонние), заключаемые при участии образовательных организаций¹.

По юридической силе все без исключения нормативно-правовые документы различного уровня образуют сквозную иерархию, которая выглядит следующим образом:

- 1) общепризнанные принципы и нормы международного права (например, *Конвенция о правах ребенка* — международный документ, детализирующий права лиц в возрасте до 18 лет и вступивший силу в нашей стране в 1990 г.);
- 2) Конституция Российской Федерации;
- 3) федеральные конституционные законы;
- 4) федеральные законы;
- 5) указы Президента России;
- 6) постановления Правительства Российской Федерации;
- 7) нормативно-правовые акты федеральных органов исполнительной власти (включая Министерство образования и науки РФ);
- 8) Уставы (Конституции) субъектов Российской Федерации — основные нормативно-правовые документы регионального уровня;
- 9) региональные законы;
- 10) подзаконные нормативно-правовые акты регионального уровня (указы, постановления и т.д.);
- 11) нормативно-правовые акты муниципального уровня;
- 12) уставы образовательных организаций;
- 13) другие нормативно-правовые акты локального уровня.

Российское государство закрепило государственную и общественную значимость образования посредством соответствующих статей *Конституции Российской Федерации*, принятия *Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации»*, введения *Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС)*, других

¹ Согласно действующему законодательству, любая образовательная организация имеет право самостоятельно создавать нормативно-правовую базу для своей деятельности, не противоречащую законодательству Российской Федерации, т.е. выполнять функцию локального образовательного нормотворчества.

нормативно-правовых документов в сфере образования, образующих систему образовательного законодательства.

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ), вступивший в силу 1 сентября 2013 г., в отличие от ранее существовавшего образовательного законодательства определяет общие принципы и требования к ведению образовательной деятельности независимо от вида и ступени образования¹.

Приоритетность развития практико-ориентированного сектора профессионального образования, основные задачи и направления его развития на федеральном уровне зафиксированы в следующих документах:

- указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»;
- указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О долгосрочной государственной экономической политике»;
- распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.);
- распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г.);
- распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 апреля 2014 г. № 722-р (План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»);
- распоряжение Правительства Российской Федерации от 03.03.2015 № 349-р (Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015—2020 гг.);
- протокол Коллегии Минобрнауки Российской Федерации от 18 июля 2013 г. № ПК-5вн (Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций).

Общим *предметом* образовательного законодательства выступает особая область правоотношений — *образовательные отношения*, которые регулируются им точно так

¹ Ранее образовательная деятельность на разных ступенях образования регулировалась разными законами — «Об образовании» от 10.07.1992 г. и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 г., что не способствовало формированию единых подходов, обеспечению преемственности и непрерывности в системе образования Российской Федерации.

же, как гражданские отношения — гражданским законодательством, трудовые отношения — трудовым законодательством и т.д. При этом в систему образовательных отношений могут быть включены, в качестве вспомогательных, и другие виды отношений (трудовые, гражданско-правовые, административные, финансовые), но центральную роль занимают *педагогические отношения*, возникающие и существующие непосредственно в связи с осуществлением процессов обучения и воспитания.

Субъектами образовательных отношений выступают: во-первых, обучающиеся, во-вторых, педагогические работники и, в-третьих, образовательные учреждения. Таким образом, характерной особенностью таких отношений является их *трехсторонность*. Система образовательных отношений, возникающих между всеми их участниками, пронизана взаимными правами и обязанностями каждого из участников.

Основными *объектами* образовательных отношений являются:

- содержание, объем, уровень и характер *результатов* образования, приобретаемых обучающимися и передаваемых обучающими в ходе образовательной деятельности в соответствии с требованиями образовательных стандартов (или иных нормативно закрепленных требований);
- *условия*, обеспечивающие качество и эффективность образовательного процесса;
- *качество обучения*, выражающееся в соответствии установленным требованиям к процессу и результатам учебной работы обучающихся и педагогическому труду учителя, преподавателя;
- *качество воспитательной деятельности*, выражающееся в обеспечении соответствия содержания и характера личностных черт учащихся доминирующим в обществе педагогическим идеалам, позитивным моральным ценностям и нормам.

Нормативно-правовое регулирование системы профессионального образования имеет и еще один значимый объект — *взаимодействие сферы труда и сферы образования*, включая следующие вопросы:

- соответствие квалификации выпускников практико-ориентированных образовательных программ требованиям рынка труда;
- механизмы, обеспечивающие образовательную и профессиональную мобильность обучающихся и выпускников;
- непрерывность профессионального образования и преемственность его с общим и высшим образованием и т.д.

Постановлением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2008 г. №

1015 утверждены *Правила участия объединений работодателей в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования*. Кроме того, определенные правила участия предприятий-работодателей и их объединений в образовательной деятельности образовательных организаций закреплены непосредственно в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) СПО. Согласно этим правилам, работодатели принимают участие:

- в разработке компетентностной модели выпускника и других разделов ФГОС СПО;
- определении содержания основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по профессиям и специальностям СПО, включая введение дополнительных дисциплин и модулей в вариативную часть ОПОП;
- разработке и утверждении фондов оценочных средств для итоговой аттестации;
- процессе текущей, промежуточной и итоговой аттестации студентов в качестве внешних экспертов и т.д.

Специфическими нормативными механизмами, используемыми в системе профессионального образования, выступают:

- 1) *уровни квалификации* (оформляемые в виде рамок квалификаций);
- 2) *профессиональные стандарты*, разрабатываемые на основе уровней квалификаций;
- 3) *образовательные стандарты*, разрабатываемые на основе профессиональных стандартов¹.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) — нормативный документ, определяющий совокупность требований к результатам освоения основной образовательной программы, ее структуре и условиям реализации.

Образовательные программы

В системе профессионального образования и обучения используется несколько типов образовательных программ.

1. *Основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования (ОПОП СПО)*² включают в себя: (а) программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих (ППКРС) и (б) программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ).

Отметим некоторые особенности этих программ, характеризующие содержание образования соответствующего уровня:

¹ Подробнее см. Введение.

² В системе высшего образования вместо термина «основная профессиональная образовательная программа» используется термин «основная образовательная программа» (ООП).

- содержание ОПОП СПО по любой профессии (специальности) делится на две части — *обязательную* и *вариативную*, соотношение которых — 80 к 20% для ППКРС и 70 к 30% для ППССЗ. Обязательная часть ОПОП по каждой профессии (специальности) фиксируется соответствующим ФГОС. Вариативная часть дает возможность расширения и (или) углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной части, получения дополнительных компетенций, умений и знаний, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования. Профессиональная образовательная организация имеет право по своему усмотрению использовать объем времени, отведенный на вариативную часть циклов ОПОП, увеличивая при этом объем времени, отведенный на дисциплины и модули обязательной части, либо вводя новые дисциплины и модули в соответствии с потребностями работодателей и спецификой своей деятельности;

- программы *подготовки квалифицированных рабочих и служащих* предусматривают изучение следующих учебных циклов: 1) общепрофессионального (включающего общепрофессиональные дисциплины, а также обязательную дисциплину «Безопасность жизнедеятельности») и 2) профессионального (включающего профессиональные модули, сформированные в соответствии с основными видами деятельности). Кроме того, обязательно изучается предмет «Физическая культура», составляющий отдельный раздел ОПОП;

- программы *подготовки специалистов среднего звена*, если это предусмотрено соответствующими ФГОС, могут разрабатываться для одного из двух уровней подготовки: базового или углубленного. Друг от друга эти программы отличаются объемом содержания и, соответственно, продолжительностью подготовки. В рамках программ углубленного уровня формируется более обширный набор профессиональных компетенций; выпускники, освоившие эти программы, получают более высокий уровень квалификации, чем выпускники базовых программ;

- программы *подготовки специалистов среднего звена* предусматривают изучение следующих учебных циклов:

- 1) ЕН — математический и общий естественнонаучный цикл;

- 2) ОГСЭ — общий гуманитарный и социально экономический цикл (включая обязательные дисциплины: «Основы философии», «История», «Иностранный язык», «Физическая культура», перечень которых для углубленной подготовки дополняется дисциплиной «Психология общения»);

- 3) профессиональный цикл (включающего профессиональные модули, сформированные в соответствии с основными видами деятельности, а также общепрофессиональные дисциплины, в том числе обязательную дисциплину «Безопасность жизнедеятельности»).

2. *Основные программы профессионального обучения (ОППО)* — программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих, программы переподготовки рабочих, служащих, программы повышения квалификации рабочих, служащих.

Содержание и продолжительность профессионального обучения по каждой профессии рабочего или должности служащего определяются конкретной программой профессионального обучения, разрабатываемой и утверждаемой образовательной организацией, на основе установленных квалификационных требований (профессиональных стандартов).

3. *Дополнительные профессиональные программы (ДПП)* — реализуемые в системе дополнительного профессионального образования программы (а) повышения квалификации специалистов и (б) профессиональной переподготовки специалистов. Они могут быть реализованы двумя способами:

- 1) независимо от других образовательных программ (для лиц, имеющих среднее профессиональное и (или) высшее образование);
- 2) параллельно (одновременно) с программами среднего профессионального или высшего образования.

Программа повышения квалификации направлена на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) на повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации.

Программа профессиональной переподготовки направлена на получение компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации. Таким образом, задачи профессиональной переподготовки сложнее, ее содержание объемнее (поскольку охватывает целый новый вид профессиональной деятельности), и продолжительность соответствующих программ заметно больше, чем продолжительность программ повышения квалификации.

Поскольку в системе ДПО не предусмотрено образовательных стандартов, то содержание ДПП строится непосредственно на основе соответствующих профессиональных стандартов.

Все типы образовательных программ оформляются на основе того или иного *макета*, который носит рекомендуемый характер¹.

Осуществление образовательной деятельности в профессиональных образовательных организациях регламентируют приказы Минобрнауки России:

- «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам СПО» от 14 июня 2013 г. № 464 (ред. от 15 декабря 2014 г.);
- «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения» от 18 апреля 2013 г. № 292 (в ред. от 27 октября 2015 г.);
- «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной

¹ Так, форма макета ПрОПОП СПО см.: Актуальные вопросы развития среднего профессионального образования. С. 180—240.

деятельности по дополнительным профессиональным программам» от 01 июля 2013 г. № 499 (в ред. от 15 ноября 2013 г.);

- «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования» от 18 апреля 2013 г. № 291 (в ред. от 18 августа 2016 г.);
- «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования» от 16 августа 2013 г. № 968 (в ред. от 31 января 2014 г.)¹.

В соответствии со ст. 28 (п. 7) ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ответственность за реализацию образовательных программ несут непосредственно образовательные организации. В ст. 30 (пп. 1, 2) говорится о том, что «Образовательная организация принимает локальные нормативные акты, содержащие нормы, регулирующие образовательные отношения (далее — локальные нормативные акты), в пределах своей компетенции в соответствии с законодательством Российской Федерации в порядке, установленном ее уставом».

Следовательно, профессиональная образовательная организация должна разработать и утвердить локальные нормативные акты, на основании которых она будет осуществлять образовательную деятельность, в том числе по организации и реализации практического обучения на основе действующей нормативно-правовой базы с учетом существующих типовых положений.

При проведении проверок *надзорными органами в сфере образования* от профессиональной образовательной организации требуется предоставление подтверждения осуществления образовательной деятельности в соответствии с Законом об образовании и ФГОС СПО: учебно-программная документация, распорядительные акты, локальные акты, на основании которых ведется образовательный процесс (приказы, распоряжения, положения).

Помимо этого проверке подлежат документы, составленные на основе локальных актов, в том числе по прохождению практического обучения: дневник практики, журнал практического обучения, фонды оценочных средств, оценочные листы, отчеты по практике, зачетные ведомости оценки практики, производственные характеристики и т.д.

¹ В связи с развитием профессионального образования, возникновением изменений, основанных на анализе его практики, в данных документах происходят также изменения. Актуальные версии документов всегда доступны на сайте компании «КонсультантПлюс». URL: www.consultant.ru (дата обращения: 24.02.2017).

Взаимоотношения профессиональных образовательных организаций и организаций-партнеров (предприятий, компаний, фирм и т.д.) строятся на договорных отношениях. Возможно заключение разных типов договоров¹, в том числе:

— договора о сетевой форме реализации образовательных программ среднего профессионального образования;

— сотрудничестве профессиональной образовательной организации с предприятием на основе целевого обучения.

Локальные акты предприятий могут определять требования к наставникам, организации профессионального обучения на предприятии.

Одинаково важно как для мастера производственного обучения, так и для наставника на производстве, знать нормативные правовые документы, определяющие порядок обеспечения условий жизни и здоровья обучающихся и меры ответственности за них.

В соответствии со ст. 41 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» охрана здоровья обучающихся включает в себя:

1) оказание первичной медико-санитарной помощи в порядке, установленном законодательством в сфере охраны здоровья;

2) организацию питания обучающихся;

3) определение оптимальной учебной, внеучебной нагрузки, режима учебных занятий и продолжительности каникул;

4) пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда;

5) организацию и создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом;

¹ Агентство стратегических инициатив совместно с Министерством образования и науки Российской Федерации, Министерством экономического развития Российской Федерации, Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации, Министерством промышленности и торговли Российской Федерации при методической поддержке федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования» с декабря 2013 г. реализует системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования». В рамках деятельности пилотных регионов проекта существуют нормативные документы, утвержденные на уровне субъектов Российской Федерации: Положение о наставничестве; Положение об организации обучения на рабочем месте; Положение о базовой (якорной) организации работодателя; разработаны формы ученических договоров с учетом требований Трудового кодекса Российской Федерации (Федеральный закон от 30 декабря 2001 г. № 197-ФЗ) и собственной практики работы. Примеры документов представлены в Методических рекомендациях по подготовке рабочих кадров на основе дуального образования. См.. URL: http://prof-mayak.ru/training_center/teacher/literature/ (дата обращения 11.01.17).

6) прохождение обучающимися в соответствии с законодательством Российской Федерации медицинских осмотров, в том числе профилактических медицинских осмотров, в связи с занятиями физической культурой и спортом, и диспансеризации;

7) профилактику и запрещение курения, употребления алкогольных, слабоалкогольных напитков, пива, наркотических средств и психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов и других одурманивающих веществ;

8) обеспечение безопасности обучающихся во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность;

9) профилактику несчастных случаев с обучающимися во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность;

10) проведение санитарно-противоэпидемических и профилактических мероприятий;

11) обучение педагогических работников навыкам оказания первой помощи.

Требования к технике безопасности студентов на производстве установлены Положением о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования¹.

Пункт 9 — учебная практика проводится в учебных, учебно-производственных мастерских, лабораториях, учебно-опытных хозяйствах, учебных полигонах, учебных базах практики и иных структурных подразделениях образовательной организации либо в организациях в специально оборудованных помещениях на основе договоров между организацией, осуществляющей деятельность по образовательной программе соответствующего профиля (далее — организация), и образовательной организацией.

Пунктом 15 Положения о практике на организации, в которых проводится практика, возложены, в частности, следующие обязанности:

- обеспечивают безопасные условия прохождения практики обучающимся, отвечающие санитарным правилам и требованиям охраны труда;
- проводят инструктаж обучающихся по ознакомлению с требованиями охраны труда, техники безопасности, пожарной безопасности, а также правилами внутреннего трудового распорядка.

¹ Приказ Минобрнауки России от 18.04.2013 № 291 (в актуальной редакции).

В Трудовом кодексе Российской Федерации выделена специальная глава 42 «Особенности регулирования труда работников в возрасте до восемнадцати лет». Кроме того, отдельные нормы даны в других главах.

Установлено следующее:

для лиц, не достигших возраста восемнадцати лет, не устанавливается испытание при приеме на работу (статья 70);

устанавливается сокращенная продолжительность рабочего времени (статья 92):

для работников в возрасте до шестнадцати лет — не более 24 часов в неделю;

для работников в возрасте от шестнадцати до восемнадцати лет — не более 35 часов в неделю;

продолжительность рабочего времени обучающихся организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в возрасте до восемнадцати лет, работающих в течение учебного года в свободное от получения образования время, не может превышать половины норм, установленных для лиц соответствующего возраста (статья 92);

продолжительность ежедневной работы (смены) не может превышать (статья 94):

для работников в возрасте от пятнадцати до шестнадцати лет — 5 часов, в возрасте от шестнадцати до восемнадцати лет — 7 часов;

для обучающихся по основным общеобразовательным программам и образовательным программам среднего профессионального образования, совмещающих в течение учебного года получение образования с работой, в возрасте от четырнадцати до шестнадцати лет — 2,5 часа, в возрасте от шестнадцати до восемнадцати лет — 4 часа;

работники, не достигшие возраста восемнадцати лет не допускаются к работе в ночное время (статья 96);

не допускается привлечение работников в возрасте до восемнадцати лет к сверхурочной работе (статья 96);

установлены работы, на которых запрещается применение труда лиц в возрасте до восемнадцати лет (статья 265);

запрещается применение труда лиц в возрасте до восемнадцати лет на работах с вредными и (или) опасными условиями труда, на подземных работах, а также на работах, выполнение которых может причинить вред их здоровью и нравственному развитию (игорный бизнес, работа в ночных кабаре и клубах, производство, перевозка и торговля спиртными напитками, табачными изделиями, наркотическими и иными токсическими препаратами, материалами эротического содержания);

запрещаются переноска и передвижение работниками в возрасте до восемнадцати лет тяжестей, превышающих установленные для них предельные нормы;

установлено, что перечень работ, на которых запрещается применение труда работников в возрасте до восемнадцати лет, а также предельные нормы тяжестей утверждаются в порядке, установленном Правительством Российской Федерации с учетом мнения Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений;

лица в возрасте до восемнадцати лет принимаются на работу только после предварительного обязательного медицинского осмотра и в дальнейшем, до достижения возраста восемнадцати лет, ежегодно подлежат обязательному медицинскому осмотру (медицинские осмотры осуществляются за счет средств работодателя) (статья 265);

предоставление оплачиваемого отпуска:

работникам в возрасте до восемнадцати лет по заявлению работника должен быть предоставлен оплачиваемый отпуск до истечения шести месяцев непрерывной работы (статья 122);

запрещается непредоставление ежегодного оплачиваемого отпуска работникам в возрасте до восемнадцати лет (статья 124);

не допускается отзыв из отпуска работников в возрасте до восемнадцати лет (статья 125);

не допускается замена денежной компенсацией ежегодного основного оплачиваемого отпуска и ежегодных дополнительных оплачиваемых отпусков работникам в возрасте до восемнадцати лет (статья 126);

ежегодный основной оплачиваемый отпуск работникам в возрасте до восемнадцати лет предоставляется продолжительностью 31 календарный день в удобное для них время (статья 267);

запрещаются направление в служебные командировки, привлечение к сверхурочной работе, работе в ночное время, в выходные и нерабочие праздничные дни работников в возрасте до восемнадцати лет (статья 268);

расторжение трудового договора с работниками в возрасте до восемнадцати лет по инициативе работодателя (за исключением случая ликвидации организации или прекращения деятельности индивидуальным предпринимателем) помимо соблюдения общего порядка допускается только с согласия соответствующей государственной инспекции труда и комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (статья 269);

не допускается работа по совместительству лиц в возрасте до восемнадцати лет на работах с вредными и (или) опасными условиями труда, если основная работа связана с такими же условиями (статья 282);

к работам, выполняемым вахтовым методом, не могут привлекаться работники в возрасте до восемнадцати лет (статья 298).

5.2. Документирование в ежедневной деятельности мастера производственного обучения, наставника на производстве

Документы, с которыми мастер производственного обучения (наставник) работает (и сам создает) в процессе своей деятельности можно разделить на две большие группы: предназначенные для ведения процесса обучения и предназначенные для оценки и самооценки деятельности самого мастера (наставника).

Возможна классификация документации в соответствии с ее предназначением (табл. 5.1):

- регламентирующая;
- планирующая;
- инструкционно-технологическая;
- учебно-программная;
- учебно-методическая;
- информационная;
- учетная;
- отчетная и т.д.

Таблица 5.1

Типология документации, применяемой мастером и наставником в профессиональном обучении

Тип документов	Возможные виды документов
Регламентирующие	<ul style="list-style-type: none">• Договор с предприятием о прохождении практики¹;• ученический договор;• договор о целевом обучении;• приказы (о назначении наставника, направлении на прохождение практики и т.д.);

¹ Может быть частью договора о сетевой форме реализации образовательной программы или о целевом обучении; договора о сотрудничестве.

	<ul style="list-style-type: none"> • локальные акты (Положение об обучении на рабочем месте, Положение о практике и т.д.)
Планирующие	<ul style="list-style-type: none"> • Календарно-тематический план мастера производственного обучения; наставника; • индивидуальный план прохождения практического обучения студентом (задание на практику)
Инструкционно-технологические	<ul style="list-style-type: none"> • Инструкции (по выполнению практических работ, охране труда и т.д.) • инструкционные, производственные, технологические карты; • схемы, эскизы; • карты-задания, • карты контроля и самоконтроля, дневник практики; • учебно-технические и учебно-технологические требования; • справочные таблицы
Учебно-программные	<ul style="list-style-type: none"> • Программа профессионального модуля, практики; • задания на обучение студентов
Учебно-методические	<ul style="list-style-type: none"> • Методические рекомендации по выполнению отдельных видов работ, по изучению технологических процессов; • сборники заданий; • фонды оценочных средств
Информационные	<ul style="list-style-type: none"> • График перемещения студентов во время практики; • отзыв о прохождении практического обучения; • отзыв о вступлении в должность (для новых работников предприятия); • производственная характеристика, аналитическая справка о реализации наставничества на производстве; • анкета студента об удовлетворенности работой наставника и т.д.
Учетные	<ul style="list-style-type: none"> • Журнал практического обучения; • дневник производственной практики (учебной практики на производстве); • оценочные листы; • зачетные ведомости и т.д.

Отчетно-аналитические	<ul style="list-style-type: none"> • Отчет студента о прохождении практики; • аналитический отчет мастера (наставника) по результатам работы и т.д. • портфолио мастера производственного обучения (наставника); • листы самооценки мастера (наставника); • листы экспертной оценки мастера (наставника)
-----------------------	---

Не имеет смысла рассматривать все группы документов и тем более каждый документ подробно, каждая образовательная организация, компания, фирма, предприятие имеет право разрабатывать и утверждать локальными актами свои перечни и формы документов, определяющие профессиональное обучение студентов и деятельность мастера, наставника, не противоречащие федеральному и региональному законодательству. Остановимся лишь на некоторых наиболее значимых и задающих смысловые ориентиры в педагогической деятельности мастера, наставника.

Грамотно, целесообразно составленная и правильно оформленная документация позволяет построить четкие алгоритмы действий для разных этапов профессионального обучения, что оптимизирует профессиональную деятельность мастера производственного обучения или наставника, обеспечивает системный, осмысленный подход к деятельности.

В главе 2 мы разбирали, что участвуя в проектировании основной профессиональной образовательной программы, мастер (наставник) прежде всего полезен при формировании рабочих программ профессиональных модулей в части программ практик — ключевого элемента образовательного процесса и процесса профессионального обучения. Результатом проектирования становится создание такого документа, как *программа профессионального модуля*, ее логика отражается в *учебном плане* и *календарном учебном графике*¹. Эти документы становятся отправной точкой планирования профессионального обучения для конкретной группы студентов.

В параграфе 1.2 мы рассматривали возможный набор трудовых функций мастера производственного обучения в соответствии с содержанием профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и сделали вывод о совпадении во многом их содержания с содержанием деятельности наставника.

¹ Напомним, что все формы документов, составляющих ОПОП СПО (макеты программ учебных дисциплин, профессиональных модулей, учебного плана, календарного учебного графика и т.д.) носят рекомендательный характер. Так, например, формы см.: Актуальные вопросы развития среднего профессионального образования. С. 180—240.

Содержание профессионального стандарта требует умения работать с документацией (табл. 5.2).

Таблица 5.2

**Характеристики деятельности мастера производственного обучения,
требующие умения вести документацию**

Трудовые действия	Умения	Возможные документы
Текущий контроль, оценка динамики подготовленности и мотивации обучающихся в процессе учебной и производственной практики	Планировать и согласовывать все виды работ на практике, результаты и объекты практики с работодателями (руководителями практики от организации)	Программа практики, график перемещения студентов во время практики, календарно-тематический план мастера производственного обучения; наставника; дневник практики; производственная характеристика студента
Разработка и обновление основных программ профессионального обучения и (или) программ учебной и производственной практики профессиональных модулей подготовки квалифицированных рабочих, служащих (совместно с преподавателем профессионального модуля)	Проводить количественную и качественную приемку готовой продукции (услуги), вести индивидуальный учет производительности труда, продукции, сданной с первого предъявления; планировать улучшение качества продукции (услуг)	Оценочные листы, дневник практики, журнал практического обучения
Ведение документации, обеспечивающей учебно-	Вести на бумажных и электронных носителях	Журнал инструктажа по охране труда,

производственный процесс	учебную, планирующую документацию, документацию учебной мастерской, в том числе журналы инструктажа обучающихся по охране труда	календарно-тематический план наставника, план корректирующих действий по завершении отдельных этапов практики
	Создавать отчетные (отчетно-аналитические) материалы	Отчет о работе наставника, отчет мастера производственного обучения
Организация аттестации обучающихся по результатам практики, оценка полноты и своевременности выполнения ими задания на практику и результатов освоения компетенций в период прохождения практики	Знать методику разработки и применения оценочных средств, интерпретации результатов контроля и оценивания освоения профессии (квалификации)	Фонды оценочных средств
Разработка и обновление учебно-методического обеспечения профессионального обучения и(или) программ учебной и производственной практики профессиональных модулей СПО	Анализировать, оценивать и выбирать для использования в образовательном процессе примерные программы (или использовать типовые программы), учебники, учебные и учебно-методические пособия, электронные образовательные ресурсы и иные материалы, разрабатывать и обновлять рабочие программы (разделы программ), учебно-методические материалы, планы занятий (циклов занятий), оценочные	Учебно-методические материалы, задания для проведения практического обучения, фонды оценочных средств

	средства и другие методические материалы по практической подготовке	
--	---	--

Большинство документов, собранных в табл. 5.2, так или иначе рассматривалось в данном пособии.

Документирование в деятельности мастера производственного обучения, наставника позволяет:

- планировать профессиональную деятельность;
- фиксировать изменения в процессе обучения и достигнутые результаты;
- осуществлять оценку деятельности обучающихся и самооценку собственной деятельности;
- анализировать полученные результаты;
- вносить изменения (улучшения) в профессиональную деятельность;
- рационально использовать учебное время.

Но наиболее важными документами, которые ежедневно «работают» вместе с мастером, наставником, являются *календарно-тематический план профессионального обучения, график перемещения студентов по рабочим местам во время практики, дневник практики студентов, сценарии занятий.*

Календарно-тематический план (КТП) профессионального обучения, по сути, вытекает из программы практики, которая находится в составе программы профессионального модуля. Основная часть программы — тематический план и содержание профессионального модуля — представляет собой таблицу (см. табл. 12), из которой возможно выбрать содержание программы практики, при совсем небольшой доработке (например, добавление графы «Дата») можно получить КТП.

График перемещения студентов составляется на основе календарного учебного плана, согласованного между профессиональной образовательной организацией и предприятием. Смысл графика в том, чтобы каждый студент группы имел возможность отработать во время практики все запланированные в ней виды работ. Для этого составляется график, в соответствии с которым студенты переходят с одного рабочего места на другое. При этом учитываются возможности предоставления рабочих мест практики и часы, необходимые для освоения определенного вида работ.

В идеале на основании такого графика должны формироваться индивидуальные планы профессионального обучения студентов.

Индивидуальный учебный план (ИУП) — учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с

учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося.

Понятие «индивидуальный учебный план», существующее в системе среднего профессионального образования в настоящий момент, не соответствует понятию «индивидуальный учебный план», используемого во многих зарубежных странах. Существенных препятствий для разработки ИУП с нормативно-правовой точки зрения нет. Однако в российской практике традиционно используется поточно-групповая форма обучения, а индивидуальный учебный план воспринимается как исключительный случай.

Как правило, индивидуальный учебный план трактуется как форма организации образовательного процесса, при котором часть дисциплин, междисциплинарных курсов в составе профессиональных модулей основной профессиональной образовательной программы осваивается студентом самостоятельно при обязательном посещении студентом не менее 25% аудиторных занятий с последующей сдачей зачетов и экзаменов согласно графику учебного процесса.

Необходимо подчеркнуть, что несмотря на то, что в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования возможны очная, очно-заочная, заочная формы обучения и даже экстернат, в практико-ориентированном образовательном процессе подразумевается совершенно иной подход. Освоить квалификацию по профессии или специальности, изучая какие-либо части образовательной программы самостоятельно, невозможно. И теоретическое, и практическое обучение должно происходить только очно. Важно обеспечить каждому студенту возможность выполнить все виды работ всех видов практик и пройти теоретическое обучение, необходимое для выполнения этих работ в полном объеме. Разработка ИУП в образовательном процессе должна быть изначально направлена на это.

В зарубежной практике, где прием на обучение (в отечественной терминологии — «обучение по основной профессиональной образовательной программе СПО») может осуществлять организация работодателя, формируется ИУП для студентов, в российской терминологии «совмещающих получение образования с работой без ущерба для освоения образовательной программы». Но при этом работа на предприятии является частью образовательной программы и требует обязательной теоретической подготовки в училище. Индивидуальный учебный план разрабатывается в учебном центре или отделе производственного обучения предприятия с учетом именно такого подхода.

В пилотных регионах проекта Агентства стратегических инициатив по дуальному

образованию¹ участники образовательного процесса предусматривают использование ИУП при организации практик.

Индивидуальный учебный план разрабатывается для каждого студента при прохождении практики по профессиональным модулям. Приложением к ИУП является пакет документов, состоящий из двух частей: документы руководителей практики и документы студента.

Документы руководителей практики:

- задание на проведение обучения;
- аттестационный лист по практике руководителей практики от организации и образовательной организации;
- форма характеристики студента от организации работодателя по итогам практики.

Документы студента:

- задание на практику;
- форма отчета о практике, включающая дневник практики.

Формы этих документов разрабатываются организациями-участницами сетевого взаимодействия самостоятельно и утверждаются локальными нормативными актами.

Часто организации работодателей в силу высокой технологичности, опасности производства не имеют возможности принимать студентов на практику с первого курса, бывают также ограничения в связи с несовершеннолетними студентами. В этом случае ИУП должен предусматривать прохождение учебной практики студентом на базе мастерских, полигонов, учебных или ресурсных центров одной из организаций (образовательной или работодателя). Со 2–3-го курсов студенты проходят производственную практику на предприятиях. Как правило, при этом заключаются ученические договоры и ИУП становится приложением к договору.

ИУП подразумевает, что мастер производственного обучения или наставник на производстве работает с каждым студентом индивидуально.

В реальной практике в настоящее время во многих образовательных организациях формируются задания на практику каждому студенту. Примерная форма такого задания представлена в табл. 5.3.

¹ Подробнее см.: О проекте «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования / Агентство стратегических инициатив, Минобрнауки РФ, ФГАУ «ФИРО». М., 2015. URL: <http://prof-mayak.ru/upload/iblock/50d/O-проекте.pdf> (дата обращения: 31.08.2016).

Тематический план и содержание профессионального модуля (ПМ)

Наименование разделов и тем профессионального модуля (ПМ), междисциплинарных курсов (МДК)	Содержание учебного материала, лабораторные работы и практические занятия, внеаудиторная (самостоятельная) учебная работа обучающихся, курсовая работа (проект) <i>(если предусмотрены)</i>		Объем часов
1	2		3
Раздел 1. _____ <i>номер и наименование раздела</i>			<i>Указывается количество часов на изучение раздела в целом</i>
МДК _____ <i>номер и наименование МДК</i>			<i>Указывается количество часов на изучение МДК (части МДК)</i>
Тема 1.1. _____ <i>номер и наименование темы</i>	Содержание <i>(указывается перечень дидактических единиц темы)</i>	Уровень освоения	<i>Указывается количество часов на изучение темы в целом, включая самостоятельную работу</i>
	1.	**1	
	...	**	
	Тематика учебных занятий <i>(указывается вид</i>		<i>Указывается количество</i>

¹ Здесь и далее места, в которых необходимо указать уровень освоения помечены «**».

	<p>учебного занятия (лабораторное занятие, практическое занятие, урок, контрольное занятие, консультация, лекция, семинар и т.п.) и его тематика. Например: «Лабораторная(ые) работа(ы) « _____ ». Виды и содержание учебных занятий должны обеспечивать освоение всех дидактических единиц темы на необходимом уровне)</p>		<p>часов на все учебные занятия</p>
	1.		<p>Количество часов на данное(ые) занятие(я)</p>
	...		<p>Количество часов на данное(ые) занятие(я)</p>
<p>Тема 1.2. номер и наименование темы</p>	Содержание	Уровень освоения	* ¹
	1.	**	
	...	**	
	Тематика учебных занятий		*
	1.		*
	...		*

¹ Здесь и далее указывается количество часов; рекомендации аналогичны приведенным в теме 1.

<p align="center">Внеаудиторная (самостоятельная) учебная работа при изучении раздела 1</p> <p>1.</p> <p>п.</p> <p><i>При необходимости тематика внеаудиторной самостоятельной работы (домашних заданий) может быть приведена по каждой теме (см. макет учебной дисциплины)</i></p>	*
<p align="center">Учебная практика раздела 1</p> <p>Виды работ</p> <p>1.</p> <p>п.</p>	*
<p align="center">Производственная практика раздела 1 (если предусмотрено рассредоточенное прохождение практики)</p> <p>Виды работ</p> <p>1.</p> <p>п.</p>	*
<p align="center">Раздел №. <i>номер и наименование раздела</i></p>	*

Таблица 5.3

Задание на практику

НАИМЕНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
--

Задание на проведение обучения

Полигон (лаборатория, мастерская, цех) _____

Временной период обучения (даты) _____

Цели обучения на производстве (виды работ практики и количество часов на выполнение каждого вида работ)

1.

2.

3.

п.

– обеспечение безопасности труда;

– охрана окружающей среды, прежде всего, правильное обращение со вспомогательными и производственными материалами, опасными для окружающей среды.

Задачи мастера (наставника):

– организация знакомства обучающегося с мастером, и иными лицами, имеющих право давать указания и распоряжения, служебная подчиненность;

– инструктаж по охране труда на рабочем месте;

– инструктаж по противопожарной безопасности (**1-й день**);

– организация работы на рабочем месте № 1. Ознакомление с технологическим процессом (пояснять, объяснять, при необходимости, показывать). Организация практической работы обучающегося. Подведение итогов работы, заполнение дневника практики студента;

– организация работы на рабочем месте № 2. Ознакомление с технологическим процессом (пояснять, объяснять, при

необходимости, показывать). Организация практической работы обучающегося. Подведение итогов работы, заполнение дневника практики студента;

— организация работы на рабочем месте № 3. Ознакомление с технологическим процессом (пояснять, объяснять, при необходимости, показывать). Организация практической работы обучающегося. Подведение итогов работы, заполнение дневника практики студента;

— подведение итогов практики. Беседа с обучающимся по результатам работы на полигоне (в мастерской, лаборатории, цехе).

Заполнение «Задания для ученика», выставление оценок по результатам работы;

Задачи со стороны производства:

— детальная оценка достижений обучающегося (оценка, ориентированная на достижение цели обучения).

Инструктаж

Проведен — Управление производственного обучения

Лицо проводившее инструктаж: _____

Дата: _____

в отношении (фамилия, имя): _____

Подписи:

Дата: _____

Мастер (наставник)

Управление производственного обучения

В некоторой степени индивидуализации профессионального обучения способствуют дневники практики. В них должны отмечаться виды выполненных работ и должны быть представлены результаты самоанализа студента и оценки мастера, наставника. Дневник обеспечивает реализацию принципов систематичности и наглядности при контроле и оценке, ориентирован на формирование ответственности и самостоятельности студента, развитие рефлексии. Примерная форма дневника практики показана в табл. 5.4.

Таблица 5.4

Примерная форма дневника практики студента

Дневник учебной (производственной) практики № _____

Ф.И.О. _____ неделя с _____ по _____ учебного года

День недели	Проведенная работа, инструкции, занятия; самоанализ студента	Часы, оценка результата работы	Общее количество часов	Подразделение, отвечающее за обучение
Понедельник				
Вторник				
Среда				
Четверг				
Пятница				
Суббота				

Воскресенье				
Общее количество часов				
Особые отметки	Учащийся		Мастер (наставник)	
Верность сведений подтверждаю	Дата	Подпись учащегося	Дата наставника	Подпись

Наиважнейшим документом в деятельности мастера производственного обучения, наставника на производстве является сценарий занятия. Сценарий занятия подробно рассматривался в главе 3. Здесь мы представим примерную (возможную) форму (макет) сценария (табл. 5.5).

Сценарий занятия включает:

- формулировку уточненных целей-результатов в соответствии с программой профессионального модуля;
- характеристику межпредметных связей с выявлением сквозного содержания и способов его актуализации;
- описание этапов занятия, в том числе:
 - план занятия (последовательность этапов) с характеристикой задач каждого этапа;
 - информационный блок с обязательным объяснением принципов отбора содержания учебного материала, определением рассматриваемых понятий, наиболее важных теоретических положений, связи предлагаемой информации с результатами образовательной программы в целом, с содержанием осваиваемой профессиональной деятельности, указанием на возможные проблемы в освоении материала и корректирующие действия (с учетом опыта проведения аналогичных занятий);
 - организационный блок: обоснование выбора формы проведения занятия, характеристика используемых мотивационных механизмов;

— технологический блок: обоснование выбора образовательных технологий (методов, приемов организации учебного процесса с указанием их целесообразности на разных этапах занятия), текстов заданий, предлагаемых студентам;

— оценочный блок (оценочные средства).

Такая подробность содержания сценария вытекает из самой деятельности мастера, наставника, миссия которых заключается в создании условий для личностно-профессионального развития обучающихся, формирования самостоятельности и ответственности в работе. Эта миссия выполнима при условии непрерывного профессионально-личностного развития и профессиональной рефлексии самого педагога. Сценарий занятия — это, можно сказать, мера профессионализма, психолого-педагогическое и методическое знание в сублимированном виде, применяемое на практике.

Таблица 5.5

Примерный макет сценария занятия

Дата _____ Тема _____				
Цели (задачи-результаты занятия) <i>Эта часть сценария только для педагога</i>	Общие и профессиональные компетенции	Умения и знания	Показатели оценки	Критерии
	<i>Количество строк может быть больше</i>			
Место занятия в структуре ПМ (программы практики)	<i>Эта часть сценария только для педагога</i>			
Тип занятия с обоснованием выбора	<i>Эта часть сценария только для педагога</i>			
Оборудование	<i>Эта часть сценария только для педагога</i>			
Наглядные пособия и учебно-	<i>В том числе, карты-задания, инструкционные, производственные карты.</i>			

методические материалы	<i>Эта часть сценария только для педагога</i>		
Ход занятия			
<i>Этап (приведены этапы общей дидактической схемы, возможны изменения в соответствии с типом занятия)</i>	<i>Деятельность мастера (наставника)</i>	<i>Деятельность обучающихся</i>	<i>Примечание (хронометраж, междисциплинарные связи, возможные затруднения обучающихся, формы текущего контроля, показатели и критерии оценки по каждому этапу)</i>
1. Постановка задачи			
2. Выработка плана решения			
3. Выбор средств			
4. Решение (действие)			
5. Самооценивание			
6. Форма и содержание контроля по итогам занятия (внешнее оценивание)			
Задания для домашней работы			
Литература (бумажные и электронные источники) с рекомендациями по			

использованию	
Самоанализ занятия (что удалось, что нет, причины, дальнейшие действия)	<i>Эта часть сценария только для педагога</i>

Постановка задачи (вводный инструктаж) как правило, занимает 12—15% времени занятия. В это время важно четко и доступно для обучающихся объяснить, что им предстоит делать, чем важно это занятие, мотивировать их к работе. Необходимо продумать, какие приемы мотивации будут уместны, каким образом организовать повторение изученного, чтобы это не было простым воспроизведением, носило проблемный характер. Показ, объяснение приемов, способов работы, показ техпроцесса, чертежей, инструкционно-технологических карт и т.д. Сообщение норм времени, критериев оценок. Организация рабочего места.

Второй и третий этапы могут также включать пробные выполнения изучаемых новых трудовых приемов, умений; объяснение приемов самоконтроля и контроля мастера; закрепление требований безопасности труда; определение и разъяснение заданий учащимся по выполнению операций, упражнений, учебно-производственных работ;

Четвертый этап — самый важный на занятии, занимает 70—85% времени. Это самостоятельная работа обучающихся и текущий инструктаж мастером. Деятельность обучающихся предполагает выполнение упражнений, формирование новых трудовых приемов, умений, способов работы; самоконтроль техпроцесса, технических требований, требований безопасности труда; выполнение учебно-производственных заданий.

Деятельность мастера производственного обучения заключается, как правило, в мотивации обучающихся по видам учебно-производственных работ; наблюдении; индивидуальном и (или) коллективном (групповом) инструктировании во время целевых обходов; закреплении с обучающимися новых способов и приемов работы по выполнению операции или производственной работы; определении дополнительных заданий для сильных учащихся.

Необходимо так спланировать сценарий занятия, чтобы четвертый этап плавно перешел в пятый (самооценивание). В конце этого этапа происходит прием результатов работы и их оценивание мастером, наставником, так как шестой этап занимает не более 5—6% времени. Это сообщение о достижении целей урока (могут сделать и сами обучающиеся, в процессе занятия можно выбрать, кто из них проведет анализ, самоанализ выполнения учебно-производственных работ или трудовых операций). Педагог делает

разбор типичных ошибок, допущенных дефектов; анализ выполнения норм времени и выработки, соблюдения правил безопасности труда. Обязательно выставляются оценки (или сообщаются в форме качественной характеристики), они заносятся в дневники практики, журнал. Обязательно объясняется домашнее задание и сообщается тема следующего занятия. Важно обратить внимание на состояние рабочих мест, их уборку.

Определение содержания деятельности мастера на любом этапе урока зависит от темы, материальной базы, целей, методов обучения. Все это необходимо продумать заранее и задокументировать. Все занятия взаимосвязаны, направлены на активное овладение профессиональными умениями, развитие самостоятельности и интереса к профессии. Поэтому по каждому структурному этапу занятия определяется количество, содержание и последовательность структурных элементов. Это и становится сутью документирования сценария занятия:

- структура должна отражать логическую последовательность этапов;
- должна быть связь между структурными элементами, длительность каждого из них определяется содержанием материала, его ролью в достижении целей занятия;
- структура занятия должна быть гибкой для того, чтобы можно было использовать различные варианты структурных элементов в зависимости от реальных условий их проведения.

Не следует перегружать занятие второстепенными структурными элементами. Рекомендуется проверку внешнего рабочего вида (соответствие одежды требованиям безопасности труда) проводить до начала занятия. Выявление отсутствующих может быть проведено в ходе занятия (например, дежурный напишет их фамилии на специально подготовленном листе или сам мастер (наставник) определит отсутствующих при текущем контроле, на заключительном этапе занятия при заполнении дневника практики). Во время практики используется прием проведения вводного (несколько минут) инструктажа перед тем, как студенты разойдутся по рабочим местам, выявить отсутствующих можно и в это время.

Время занятия нельзя тратить на второстепенные вещи, студенты должны привыкнуть с самых первых минут включаться в работу, это влияет и на их мотивацию, и на результативность обучения. Продуманность сценария и четкое его документирование дает возможность решить эту задачу.

Вопросы для самопроверки:

1. Что такое документирование? В чем смысл и польза документирования для мастера, наставника?
2. Какой набор (круг) данных о процессе и результатах деятельности мастера и наставника необходим?
3. Какие требования предъявляются к ведению документации, обеспечивающей учебно-производственный процесс, со стороны организаций, осуществляющих контроль в сфере образования?
4. Как достигается баланс между «внутренним менеджментом» деятельности мастера, наставника и требованиями внешнего нормативного правового поля в сфере профессионального образования?
5. Какие документы нужны мастеру, наставнику в его ежедневной деятельности?
6. Какие документы определяют деятельность мастера, наставника на федеральном, региональном и локальном уровнях?

Примеры практических заданий

Глава 1

1.1. Какие позиции из следующего перечня являются верными, а какие — ошибочными? Обоснуйте свой ответ.

Профессиональное обучение отличается от профессионального образования:

- а) отсутствием личностно-развивающей составляющей;
- б) продолжительностью программ;
- в) разным нормативным образом результата прохождения программы (в одном случае сохранение, в другом — повышение имеющегося уровня образования у лица, освоившего программу);
- г) разным типом документов, выдаваемых по итогам освоения программы;
- д) разным отношением к квалификации (в одном случае освоение программы не приводит, в другом — приводит к присвоению новой квалификации).

1.2. Поясните, как вы понимаете следующее высказывание: «Эффективность профессионального образования проявляется прежде всего на рынке труда»? Можно ли отнести это высказывание также и к профессиональному обучению?

1.3. Какой из следующих подходов к «образу выпускника» системы среднего профессионального образования представляется вам более соответствующим современным условиям и почему:

- а) выпускник «заточен» под полученную профессию (специальность);
- б) выпускник в целом подготовлен к работе по нескольким смежным профессиям (в рамках своего профиля), его «доводка» для работы по конкретной профессии осуществляется уже на рабочем месте?

1.4. Ознакомьтесь с профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и ответьте на следующие вопросы.

1) Какова цель вашей (будущей) профессиональной деятельности? В комплексной формулировке цели, обозначенной в стандарте, выделите одну-две позиции, которые являются системообразующими. Обоснуйте свое решение.

2) Какие ОТФ, обозначенные в стандарте, имеют отношение к вашей (будущей) профессиональной деятельности, а какие — не имеют?

3) Какие ТФ, в рамках отобранных вами ОТФ, имеют отношение к вашей (будущей) профессиональной деятельности, а какие — нет?

4) Чем объясняется избыточность набора ОТФ и ТФ, заложенная в профессиональный стандарт?

5) Можно ли использовать профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» или отдельные его части в качестве программы подготовки специалиста соответствующего профиля? Обоснуйте свое мнение.

1.5. Какие из перечисленных ниже позиций являются ограничениями на занятие педагогической деятельностью:

- а) наличие судимости (в прошлом) за преступления против семьи и несовершеннолетних;
- б) наличие судимости (в прошлом) за экономические преступления;
- в) наличие судимости (в прошлом) за преступления против общественной безопасности;
- г) отсутствие российского гражданства;
- д) наличие двойного гражданства;
- е) отказ от прохождения обязательного медицинского осмотра при поступлении на работу;
- ж) отказ от прохождения аттестации на соответствие занимаемой должности?

Примечание: для ответа на этот вопрос вам могут потребоваться дополнительные источники информации.

1.6. Охарактеризуйте сходство и различия в содержании профессиональной деятельности мастера производственного обучения и наставника на производстве.

1.7. Какие страхи связаны у вас с вашей (будущей) педагогической деятельностью? Запишите их («Я боюсь...») и затем обсудите в группе, какие профессионально-педагогические страхи наиболее типичны.

Выясните у знакомых преподавателей, какие страхи испытывали они в начале и на дальнейших этапах их педагогической деятельности? Удалось ли их преодолеть?

1.8. Заполните «Анкету для выявления готовности к саморазвитию». Самостоятельно интерпретируйте полученные результаты или обсудите их в группе.

Инструкция: отвечая на каждый вопрос, проставьте баллы от 5 (утверждение полностью соответствует действительности) до 1 (полностью не соответствует).

1	Я стремлюсь изучить себя, свои сильные и слабые стороны	
2	Я оставляю время для своего развития, как бы ни был занят делами	
3	Возникающие препятствия стимулируют мою активность и вызывают желание их преодолеть	
4	Я охотно прислушиваюсь к оценкам, которые дают мне окружающие, так как это помогает мне узнать и оценить себя	

5	Завершив очередное дело, я даю ему оценку и анализирую успехи и неудачи при его выполнении	
6	Я читаю много научных и научно-популярных книг за пределами обязательной учебной программы	
7	Я люблю читать художественную литературу	
8	Я часто дискутирую с разными людьми по интересующим меня вопросам	
9	Я верю в свои возможности	
10	Я стремлюсь быть более открытым и гибким человеком	
11	Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди	
12	Я сознательно управляю своим профессиональным развитием (ставлю цели, задачи, составляю планы и т.д.) и получаю положительные результаты	
13	Я получаю удовольствие от освоения нового	
14	Мне нравится принимать на себя ответственность за дело	
15	Я постоянно расширяю круг своих полезных знакомств	
16	Мне нравится осваивать новые информационные технологии и устройства	
	Итого:	

1.9. В каком из следующих случаев студент выступает в качестве субъекта образовательного процесса, а в каком — в качестве объекта:

а) студент берет в библиотеке колледжа книгу, которая нужна ему для подготовки курсовой работы;

б) студент пришел на концерт, потому что это обязательное мероприятие;

в) студент подготовил реферат по интересующей его теме;

г) студент подготовил реферат, чтобы отработать пропущенную тему;

д) студент был наказан внеочередным дежурством по столовой;

е) студент в ходе практики выполняет производственное задание, связанное с изготовлением детали на 3D-принтере;

ж) студент осуществляет самооценку качества выполненного им производственного задания;

з) студент «от звонка до звонка» решает задачи из учебника, список которых написан на доске;

и) преподаватель и группа студентов вместе разбираются в устройстве нового станка, поступившего в техникум?

В каких случаях невозможно дать точный ответ на этот вопрос?

1.10. В каком из следующих случаев преподаватель выступает в качестве субъекта образовательного процесса, а в каком — в качестве объекта:

- а) преподаватель составляет план своего личностно-профессионального развития;
- б) преподаватель и группа студентов вместе разбираются в устройстве нового станка, поступившего в техникум;
- в) преподаватель морализирует перед провинившейся группой студентов;
- г) преподаватель проводит занятия, думая только обо одном: «Скорее бы прошел рабочий день — и тогда сразу на дачу!»;
- д) преподаватель проводит устный опрос;
- е) студенты сорвали преподавателю занятие;
- ж) преподаватель готовит презентацию *Power Point* к занятию по новой теме?

В каких случаях невозможно дать точный ответ на этот вопрос?

1.11. Сформулируйте цели и задачи своей деятельности (миссия, педагогическое кредо; «Я и мои ученики»). Вернитесь к заданию после последней главы. Что изменилось?

1.12. Подготовьте информацию о структуре, задачах, особенностях корпоративной культуры:

- образовательной организации;
- предприятия, возможностях карьерного роста для выпускников.

Глава 2

2.1. Спроектируйте состав профессиональной команды образовательной программы, в рамках которой вы работаете в вашей профессиональной образовательной организации (организации работодателя). Определите общие задачи команды и функционал каждого из участников по их решению. Задание может выполняться в микрогруппах.

2.2. Разработайте алгоритм взаимодействия профессиональной команды образовательной программы по следующей схеме: этап — содержание этапа (задачи) — сроки — ответственный (должности) — участники (должности).

Или подготовьте план проекта обучения по профессии или специальности, в котором будут отражены все этапы проектирования и их особенности. Используйте таблицу.

Этап проектирования	Что нужно определить на этом этапе и по каким правилам?	Примерное содержание этапа (по профессии, специальности)	Что нужно конкретизировать, уточнить? Как это сделать?

2.3. Работая в микрогруппах, составьте перечень из пяти — семи ведущих личностных качеств специалиста среднего звена: первая микрогруппа — «Работодатели»,

вторая — «Профессиональные образовательные организации», третья — «Органы государственного управления», четвертая — «Студенты профессиональных образовательных организаций».

На втором этапе проведите переговоры с целью найти компромисс (консенсус) и сформировать внутренне непротиворечивый образ выпускника, в той или иной степени устраивающий все участвующие стороны. Удалось ли достичь поставленной цели за установленный промежуток времени?

2.4. В какой степени перечни личностных качеств, полученные в результате выполнения предыдущего задания, соотносятся с инвариантным набором общих компетенций, заложенных в действующих ФГОС СПО?

2.5. Поясните, в чем разница между использованием профессиональных стандартов и образовательных стандартов (ФГОС СПО) как нормативных документов, регламентирующих ожидаемые образовательные результаты? Почему для нормирования ожидаемых образовательных результатов среднего профессионального образования нельзя ограничиться одним типом документов (только образовательным или только профессиональным стандартом)?

В каких случаях для построения компетентностной модели выпускника используется только один документ? Какой именно?

2.6. Сравните структуру и содержание ФГОС СПО по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям, специальностям (ТОП-50), утвержденным в 2016 г., с остальными действующими ФГОС СПО. В чем сходство и отличия? Какие преимущества и риски вы видите при использовании каждой группы ФГОС?

2.7. Некоторые из представленных ниже компетенций сформулированы с ошибками. Выявите ошибки и исправьте их (там, где это возможно) с учетом известных вам правил.

1) «Находит организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и несет за них ответственность».

2) «Владеет основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий».

3) «Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность».

4) «Способен к осуществлению просветительной и воспитательной деятельности в сфере публичной и частной жизни, владеет методами пропаганды научных достижений».

- 5) «Проектировать технологическую оснастку и технологические операции при изготовлении типовых сварных конструкций».
- 6) «Производить измерение температуры в любых условиях».
- 7) «Обладать информационной компетентностью».
- 8) «Знать методы диагностики и лечения неотложных состояний у взрослых и детей».
- 9) «Проводить все основные вычисления, необходимые для данного процесса».
- 10) «Разрабатывать опытные технологические процессы термической и химико-термической обработки металлов, внедрять эти процессы в производство, руководить коллективом разработчиков, осуществлять контроль за результатами внедрения опытных технологических процессов».
- 11) «Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение своей квалификации».

Сколько формулировок вам не удалось исправить из-за недостатка необходимой информации?

2.8. ФГОС СПО разрабатываются с участием представителей работодателей. В чем смысл включения представителей работодателей еще и в рабочие группы по разработке ОПОП СПО?

2.9. **Поясните, чем обусловлена именно такая последовательность этапов разработки элементов ОПОП СПО:**

1) **разработка результатов освоения образовательной программы и средств их оценивание;**

2) **разработка программ практик;**

3) **формирование программ профессиональных модулей;**

4) **формирование программ дисциплин** различных циклов.

2.10. Заполните таблицы по определенной профессии (специальности) СПО, которой соответствует утвержденный профстандарт (на свой выбор)¹.

Сопоставление видов деятельности ФГОС и обобщенных трудовых функций

ПС

Требования ФГОС СПО	Требования ПС	Выводы
(Виды деятельности — ВД)	(Обобщенные трудовые	

¹ Рекомендации по составлению таблицы см.: Актуальные вопросы развития среднего профессионального образования. С. 57—58.

	функции — ОТФ)	
--	----------------	--

**Сопоставление элементов, составляющих вид деятельности ФГОС и
обобщенную трудовую функцию ПС**

Требования ФГОС СПО	Требования ПС	Выводы
(Профессиональные компетенции по каждому ВД)	(Трудовые функции по каждой ОТФ)	
(Практический опыт)	(Трудовые действия)	
(Умения)	(Умения)	
(Знания)	(Знания)	

2.11. Какие особенности соответствующих профессий и как именно отразятся в структуре и содержании программ профессиональных практик по следующим профессиям СПО:

- а) повар судовой;
- б) мастер растениеводства — виноградарь;
- в) пожарный?

2.12. Что может выступать в качестве сигнала о необходимости обновления ОПОП СПО по определенной профессии (специальности)?

2.13. Разработайте эскизный проект программы учебного курса (МДК, одной из практик в составе модуля) СПО, составленный с соблюдением принципов и правил проектирования, освоенных в процессе изучения главы.

2.14. Опираясь на соответствующую ОПОП СПО, выберите учебно-методическое обеспечение для какого-либо одного (на ваш выбор) курса (дисциплины, модуля, МДК):

- а) учебник или основное учебное пособие (один-два);
- б) вспомогательные учебные пособия и другая основная литература для обучающихся;
- в) дополнительная литература для обучающихся (в том числе словари, справочники и т.п.);
- г) полезные интернет-ресурсы для обучающихся по теме курса (дисциплины);
- д) методические пособия для преподавателя;
- е) дополнительная литература для преподавателя.

2.15. Разработайте проект материально-технического оснащения учебного помещения (кабинета, лаборатории, спортивного зала или др.) по вашему курсу (дисциплине, модулю, МДК). Для этого понадобится соответствующий ФГОС СПО или образовательная программа, содержащая набор требований к оснащению помещения. Кроме того, вам необходимо будет воспользоваться ресурсами Интернета, содержащими

информацию о доступном оборудовании и имеющихся расценках. Подготовленный вами проект должен быть составлен в соответствии со следующей таблицей.

Наименование оборудования, материалов и т.д.	Количество	Обоснование необходимости закупки (ФГОС или др.)	Фирма-производитель	Марка, серия, тип	Стоимость, руб.	
					шт.	на все учебные помещения

Задание может выполняться в микрогруппах.

2.16. Используя перечни профессий (специальностей) СПО (при необходимости и другие источники информации), предложите по две-три профессии (специальности), для подготовки по которым профессиональная образовательная организация должна располагать следующими типами помещений:

- а) полигон;
- б) бизнес-инкубатор;
- в) салон;
- г) студия.

2.17. Сформулируйте набор основных требований к предприятию, которое может быть определено в качестве базы для производственной практики студентов, обучающихся по программам СПО.

Глава 3

3.1. Преобразуйте следующие задания так, чтобы они стали проблемными:

- дайте определение понятия «образовательный процесс»;
- перечислите основные методы обучения, используемые в профессиональном образовании;
- подготовьте и проведите деловую игру со студентами в рамках вашего модуля.

3.2. Выберите любую тему в рамках определенного учебного курса (МДК, учебной, производственной практики в составе модуля) и сформулируйте к ней не менее десяти проблемных вопросов и не менее пяти проблемных заданий различного типа.

3.3. Какие из следующего перечня действий преподавателя могут быть использованы в начале занятия в качестве первого, второго и третьего шага сразу после

того, как прозвенел звонок на урок:

- а) оргмомент;
- б) захват внимания студентов;
- в) проверка домашнего задания;
- г) актуализация знаний, умений и компетенций, которые будут «работать» на предстоящем занятии;
- д) проверка наличия выполненного задания;
- е) уточнение или назначение дежурных по группе;
- ж) приветствие;
- з) повторение пройденного на предыдущем занятии;
- и) совместное со студентами целеполагание предстоящего занятия;
- й) объявление темы занятия;
- к) установление присутствующих (отсутствующих) и заполнение журнала;
- л) проверка готовности к занятию;
- м) раздача студентам рабочих листов (тетрадей, пособий, инструментов);
- н) формирование рабочих групп?

Можно предложить несколько вариантов для разных видов занятий. Какие действия являются заведомо лишними? Какие могут только «сбить настрой»?

3.4. Подготовьте фрагмент занятия «изложение нового материала» (продолжительностью не более семи минут) по любой теме вашего курса (МДК, практики в составе модуля). Составьте соответствующий текст, который вы будете излагать обучающимся; при необходимости подготовьте необходимые материалы (презентацию *Power Point*, объекты для демонстрации, раздаточные материалы, карты-задания, инструкционные карты или др.). Эту часть работы нужно провести предварительно. Затем, в ходе учебного занятия, проведите деловую игру. После каждого выступления в течение пяти минут проходит обсуждение с целью оценить подготовленный фрагмент занятия по заранее определенным критериям, например:

- ясность и четкость изложения;
- доступность для целевой возрастной группы;
- привлекательность, способность вызвать интерес;
- уверенность выступающего;
- стиль выступления, культура и грамотность речи.

Были ли у кого-то из выступающих моменты, которые произвели впечатление и запомнятся надолго? С чем связано это впечатление: с излагаемым материалом или с личностью выступавшего?

Оцените, чья позиция выигрышнее: тех, кто выступили первыми, или тех, кто выступает напоследок?

3.5. В дополнение к разработанному вами фрагменту «изложение нового материала», сформулируйте по пять-шесть вопросов, позволяющих оценить: степень понимания нового материала студентами (задаются сразу после изложения) и усвоения материала (задаются студентам в начале следующего занятия).

3.6. Разработайте набор заданий для *индивидуальной* самостоятельной работы *в рамках учебного занятия* по одному из разделов учебной, производственной практики. Задания должны быть рассчитаны на среднего обучающегося (средний уровень умений, знаний, мотивации). Выполните (решите) сами весь разработанный набор заданий. Сколько времени у вас это заняло? Сколько времени это займет у среднего обучающегося?

Доработайте набор заданий так, чтобы планируемое время их выполнения обучающимся соответствовало логике учебного занятия. Ответьте на вопросы.

- а) Что может вызвать наибольшие сложности при выполнении самостоятельной работы?
- б) Будет ли предусмотрена консультативная помощь обучающимся со вашей стороны и в какой форме?

Подготовьте текст краткой инструкции для обучающихся, которую они получат перед началом самостоятельной работы.

Определите набор показателей (не менее трех), по которым можно судить о достижении поставленного результата самостоятельной работы. Показатели должны быть сформулированы таким образом, чтобы они могли быть использованы как вами, так и самими обучающимися (для самооценки и (или) взаимооценки).

3.7. В дополнение к комплекту заданий для самостоятельной работы для среднего обучающегося (см. предыдущее задание) разработайте еще два комплекта заданий по тому же разделу (теме): для слабых обучающихся и для сильных и высокомотивированных обучающихся.

3.8. Предложите свою *деталь* для каждой темы занятия в рамках практики: яркую, образную, запоминающуюся, желательно, связанную с жизнью или профессией (специальностью). Это может быть небольшой предмет, неожиданный или эмоционально окрашенный факт, цитата или афоризм, символ или др.

3.9. Оцените, в какой степени для вас характерны типичные особенности взрослого обучающегося (0 баллов — совсем не характерно; 5 баллов — характерно в максимальной степени).

Характеристика	Самооценка (0—5 баллов)
Оценка любой поступающей информации с точки зрения своего жизненного, социального и профессионального опыта	
Узко-прагматичная мотивация к учебе — готов(а) изучать только то, что потребуется для решения конкретных жизненных и профессиональных задач	
Стремление к безотлагательному применению вновь полученных знаний, умений, компетенций	
Способность самому выступать организатором своего обучения (ставить цели, формировать программу, определять темп ее прохождения и т.д.)	
Критическое отношение к изучаемому материалу	
Критическое отношение к любым попыткам руководить вами извне в процессе вашего обучения	
Беспокойство о своем авторитете и боязнь выглядеть недостаточно компетентным в глазах других обучающихся	

3.10. Проведите деловую игру «Совет директоров предприятия», предметом которого станет обсуждение поступившего письма (нескольких писем) с предложениями о сотрудничестве от профессиональных образовательных организаций, подготовленных в результате выполнения предыдущего задания. Распределите роли между участниками «Совета директоров», например, Оптимист; Скептик; Нацеленный на выгоду; Имеющий опыт положительного (отрицательного) взаимодействия с образовательными организациями и т.д. В ходе игры оцените, с разных точек зрения, убедительность аргументации писем, подготовленных в ходе выполнения предыдущего задания.

3.11. В чем состоят сходство и различия в трактовке понятия «технология» в производственной сфере и в образовании?

3.12. Составьте учебный кейс для студентов по какой-либо теме определенного курса (МДК, практики), ориентируясь на следующую структуру:

- а) инструкция для преподавателя по организации выполнения задания, включая указание на знания, умения, компетенции или другие результаты образования, которые проверяются данным кейсом;
- б) инструкция для студента по выполнению задания (для студента);
- в) профессионально значимая ситуация или задача, предлагаемая студенту в том или ином виде — описание, пакет документов, видеофрагмент или др.;

г) при необходимости — дополнительные материалы, необходимые для выработки решения (цифры, факты, ссылки на источники и др.);

д) критерии оценки преподавателем предложенного решения.

Апробируйте кейс и критерии оценки в своей работе со студентами.

3.13. Распределите следующие позиции по двум различным перечням: 1) «Преимущества групповых проектов», 2) «Преимущества персональных проектов»:

а) план работы над проектом может быть выстроен и отслежен с максимальной четкостью;

б) у студентов полноценно формируется чувство ответственности, поскольку выполнение проекта зависит только от усилий самого студента;

в) студенты приобретают опыт целеполагания и планирования деятельности;

г) в ходе разработки проекта могут быть предложены различные пути решения проблемы, идеи, гипотезы, точки зрения; этот соревновательный элемент, как правило, повышает мотивацию участников и положительно влияет на качество выполнения проекта;

д) проект может иметь значительный объем и достаточно большую сложность;

е) у студентов формируются навыки работы в сотрудничестве;

ж) студенты приобретают опыт деятельности на всех без исключения этапах выполнения проекта — от рождения замысла до итоговой рефлексии;

з) студенты приобретают опыт взаимодействия с заказчиками проектов;

разные студенты, в зависимости от своих сильных сторон, наиболее активно включаются в определенные этапы работы над проектом.

3.14. Посетите учебное занятие кого-либо из коллег и проведите его комплексный анализ по следующему плану.

1) Каково место занятия в разделе курса?

2) Было ли оптимально отобрано учебное содержание (избыток, недостаток)? Уложился ли преподаватель в отведенное время?

3) Был ли учебный материал, в целом, доступен для обучающихся данного возраста?

4) В какой степени содержание занятия было связано с будущей профессией (специальностью) обучающихся?

5) Какие основные этапы включало занятие? Насколько успешно был реализован каждый из них?

6) Насколько эффективно (быстро, четко, организованно, заинтересованно) было проведено начало занятия?

- 7) Какие формы организации обучения (фронтальная, групповая, парная, индивидуальная) использовал преподаватель? Насколько эффективно?
- 8) Какие технологии, методы и приемы обучения использовались? Насколько эффективно?
- 9) Какие использовались средства обучения и наглядности? Насколько эффективно?
- 10) Была ли предусмотрена работа с учебной литературой? Если да, то насколько эффективно?
- 11) Было ли предусмотрено использование ИКТ? Если да, то насколько эффективно?
- 12) Можно ли считать занятие практико-ориентированным? По каким признакам можно об этом судить?
- 13) Была ли предусмотрена самостоятельная работа обучающихся? Если да, насколько она была эффективной и почему?
- 14) В какие виды деятельности были включены обучающиеся?
- 15) Каковы учебно-психологические особенности группы и отдельных обучающихся (включая общий уровень владения материалом курса)? Как они были учтены при построении занятия?
- 16) Была ли предусмотрена индивидуализация обучения (индивидуальные, разноуровневые задания или др.)?
- 17) В каком стиле педагогического общения работал преподаватель? Какова была общая психологическая атмосфера? Проявлял ли он эмпатию? Как менялось эмоциональное состояние обучающихся в ходе занятия?
- 18) Все ли обучающиеся были включены в деятельность, или некоторые из них «выпадали» из учебного процесса? Если да, то какая часть?
- 19) Какова была учебная мотивация обучающихся и как она менялась на протяжении занятия? Какие приемы формирования мотивации использовались? Выступал ли преподаватель в какие-то моменты занятия в роли фасилитатора?
- 20) В каких еще ролях выступал преподаватель?
- 21) В какой форме производилась оценка (кратко, развернуто)? Насколько она была корректной и объективной?
- 22) Насколько преподаватель был корректен и тактичен в ходе занятия? Насколько грамотна его речь?
- 23) Было ли задано домашнее задание? Оптимально ли оно по форме и содержанию? Как оно было встречено обучающимися?

24) В какой степени преподавателю удалось реализовать поставленные цели и достичь ожидаемых результатов? По каким признакам вы можете об этом судить?

25) С какими трудностями столкнулся преподаватель в ходе занятия? Какие методические ошибки он допустил?

3.15. Используя открытые интернет-ресурсы и различные знакомые вам информационные технологии, подготовьте виртуальную мини-экскурсию (продолжительность не более пяти минут) для абитуриентов и их родителей:

- а) по вашей профессиональной образовательной организации;
- б) по одному-двум предприятиям-партнерам вашей профессиональной образовательной организации.

Результат работы может быть представлен, например, в формате презентации *Power Point*, комментированного слайд-фильма, видеофильма, блога или др.

3.16. Разработайте сценарий учебного занятия, предполагающего использование приемов повышения учебной мотивации студентов с привлечением возможностей информационно-компьютерных технологий.

Мотивация, общение, разрешение конфликтов

3.17. Какие из перечисленных ниже мотивов учебы студента профессиональной образовательной организации можно отнести к внешним или к внутренним:

- а) студент учится, чтобы получить документ об образовании;
- б) чтобы получать хорошие отметки;
- в) чтобы освоить профессию (специальность) и потом сделать хорошую карьеру;
- г) потому что его друзья тоже ведь тут учатся;
- д) чтобы стать лучшим по успеваемости в группе;
- е) потому что профессия (специальность) ему интересна;
- ж) чтобы получить возможность самостоятельно зарабатывать и финансово помогать семье;
- з) потому что ему нечем больше себя занять;
- и) потому что боится вылететь из техникума;
- й) потому что поступил в техникум;
- к) потому что иначе не сможет уважать самого себя?

3.18. Проанализируйте педагогическое явление: «Исследованиями установлено, что педагоги, работающие с «трудными» учащимися, переоценивают мотивационные качества этих учащихся и недооценивают их интеллектуальные возможности». К каким

последствиям может привести и приводит такая недооценка (переоценка)? Как должен перестроить педагог свою работу?

3.19. Воспроизведите в памяти как можно более точно собственный образ в 15—17 лет и ответьте на вопросы:

- а) Что общего есть между вами самим (самой) в возрасте 15—17 лет и современной молодежью?
- б) Какие общепринятые ценности и цели современной молодежи вы вряд ли смогли бы понять и принять, даже если бы были в том же возрасте?
- в) Как бы вы в таком случае строили свои отношения с ровесниками по спорным вопросам?

3.20. Предложите (спроектируйте, работая в микрогруппах) способы, с помощью которых преподаватель профессиональной образовательной организации может выявить среди студентов тех, у которых ярко выражен комплекс неудачника.

3.21. Обсудите в группе примеры из своей учебной или профессиональной деятельности, когда вам удалось пережить ситуацию успеха. Что вы испытывали в этот момент? Что изменилось в вашем восприятии себя? Какие новые перспективы перед вами открылись?

3.22. Используя метод ролевого управления, преобразуйте отрицательные ярлыки в позитивные роли:

- а) болтун;
- б) провокатор (подзуживает других на шалости, пакости и другие неприглядные поступки);
- в) критик (всему и всем дает негативные оценки);
- г) лодырь;
- д) классный шут (постоянно паясничает, особенно когда его вызывают отвечать);
- е) высокомерная девица (считает себя превосходной во всех отношениях, ко всем остальным относится с явным презрением);
- ж) «язва» (любит за глаза язвить и издеваться надо всеми, в том числе и над преподавателями).

Есть ли в перечне позиции, по которым вам не удалось выполнить задание? Если это так, то какие педагогические приемы вы можете предложить для коррекции поведения таких студентов?

3.23. «Упражнение А. С. Макаренко». Произнесите фразу «Подойди сюда!» всеми возможными способами, комбинируя различные типы словесных действий с различными

вариантами веса, мобилизации и пристройки. (А. С. Макаренко говорил о возможности произнести одну и ту же фразу 26 различными способами.)

3.24. Вы входите на перемене в группу. Группа возбуждена, внимание рассеяно. Заготовьте какую-нибудь информацию, которую вы обязательно должны сообщить (она не должна быть сама по себе эмоциональной и мотивационно сильной) и постарайтесь сразу сосредоточить на себе внимание всех. После этого надо органично перейти к теме занятия, сохраняя внимание группы. Если все это не получится сразу, понаблюдайте, как ведут себя в аналогичной ситуации ваши коллеги. Анализируя их действия, используйте знания о бессловесных и словесных действиях.

Ситуацию можно отработать в виде ролевой игры.

3.25. Какие из следующих фраз преподавателя, обращенных к студенту, являются конфликтогенами и почему:

а) я тоже была студенткой, и никогда занятий не прогуливала, а в зачетке у меня были только пятерки!

б) Опять забыл дневник практики? Как всегда! Я ничуть не удивлена;

в) когда я думаю о том, какой у вас за душой багаж школьных знаний, мне просто жалко вас становится!

г) Ну что, Иванов, ты у нас все такой же рохля?

Глава 4

4.1. Разработайте (индивидуально или в микрогруппах) программу подготовки студентов профессиональной образовательной организации к самооцениванию учебных достижений. Программа должна отвечать на следующие вопросы:

- Как сформировать у студентов представление о значимости самооценивания в учебной и профессиональной деятельности?
- В каких ситуациях студенты должны уметь осуществлять самооценивание?
- Какими обязательными правилами они должны при этом руководствоваться?
- Как наглядным образом (на практике) продемонстрировать для них эти правила?
- В каких формах работы и на примере каких заданий лучше всего формировать самооценочные умения?
- Какие типичные ошибки могут допускать студенты при самооценивании учебных достижений, как продемонстрировать им эти ошибки и как научить их избегать?

4.2. Можно ли назвать формирующей оценку, используемую:

а) в массовой практике российской общеобразовательной школы;

б) в практике работы профессиональной образовательной организации?
Аргументируйте свой ответ.

4.3. Был ли в вашей жизни опыт общения с необъективными учителями (преподавателями)? В чем именно проявлялась их необъективность?

Опишите свои ощущения от проявлений необъективности в оценке со стороны ваших учителей (преподавателей).

4.4. Познакомьтесь с таксономией Б. Блума и определите, каким именно образом она может быть использована для разработки оценочных средств (для промежуточной и рубежной аттестации студентов)?

4.5. Найдите ошибку (ошибки) в оформлении спецификации для проведения оценки освоения профессионального модуля.

СПО 080114 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)		
ПМ «Документирование хозяйственных операций и ведение бухгалтерского учета имущества организации»		
Объект оценивания (компетенция)	Показатели	Форма контроля (оценивания)
Обрабатывать первичные бухгалтерские документы	Демонстрировать знания правил исправления ошибок при оформлении первичной бухгалтерской документации	Тест
	Исправлять ошибки в первичных бухгалтерских документах	Практическое задание

4.6. Целесообразно ли для экзамена по профессиональному модулю в рамках обучения по профессии СПО «Автомеханик» (слесарь по ремонту автомобилей) использовать следующее задание: «Восстановите полную работоспособность находящегося перед вами автотранспортного средства»? Обоснуйте свой ответ.

4.7. Подготовьте образцы оценочных средств для входного, текущего, рубежного контроля результатов обучения.

4.8. Разработайте проект оценочных средств для промежуточной аттестации по учебному курсу (модулю, МДК, практикам, входящим в его состав) в соответствии с приведенным ниже макетом.

Оценочные средства

(указать назначение, например: для проведения промежуточной аттестации по _____ (указать элемент основной профессиональной образовательной программы по

специальности, профессии) и др.,

Форма проведения оценочной процедуры _____

(указать форму, например, экзамен, экзамен квалификационный, дифференцированный зачет, зачет.)

I. Паспорт ОС.

Таблица 1

Предмет(ы) оценивания	Показатели и критерии оценки	Тип задания

Описание правил оформления результатов оценивания

(описать, какие решения и на основании чего (какой шкалы) могут быть приняты экспертной (экзаменационной) комиссией по итогам проведения процедуры оценивания; привести формулировки решений и общее описание оснований для этих решений)

II. Комплект оценочных средств.

II.1. Задания.

Задание № _____

Текст задания: _____

Предмет(ы) оценивания	Объект(ы) оценивания (заполняется при оценивании компетенций)	Показатели и критерии оценки
Условия выполнения задания 1. Место (время) выполнения задания (на учебной (производственной) практике, на рабочем месте, например, в цеху организации (предприятия), мастерской ОУ (ресурсного центра), организации, предприятия, на полигоне, в учебной фирме, учебной аудитории и т.п.): _____ 2. Максимальное время выполнения задания: _____ мин/ч. 3. Вы можете воспользоваться (указать используемое оборудование (инвентарь), расходные материалы, литературу и другие источники, информационно-коммуникационные технологии и проч.)		

4. Указать другие характеристики, отражающие сущность задания: в реальных (модельных) условиях профессиональной деятельности и т.д., и т.п. _____

Если условия выполнения для разных вариантов различаются, их необходимо привести после текста каждого варианта задания.

II.2. Подготовка и защита проекта.

Примерная тематика:

- 1.
- 2.
- п.

Требования к структуре и оформлению проекта _____

Оценка проекта (включая структуру и оформление)

Предмет(ы) оценивания	Показатели и критерии оценки

Оценка защиты проекта

Предмет(ы) оценивания	Показатели и критерии оценки

II.3. Подготовка и защита портфолио.

Перечень документов, входящих в портфолио:

- 1.
- 2.
- п.

Требования к оформлению портфолио: _____

Оценка портфолио (включая требования к оформлению)

Предмет(ы) оценивания	Показатели и критерии оценки

Оценка презентации и защиты портфолио

Предмет(ы) оценивания	Показатели и критерии оценки

Глава 5

5.1. Какие государственные гарантии относительно профессионального образования устанавливает Конституция Российской Федерации? (См. ст. 43.)

5.2. Какие уровни НРК РФ соответствуют квалификации работника, прошедшего обучение по программам:

- а) профессионального обучения;
- б) среднего профессионального образования;
- в) дополнительного профессионального образования?

5.3. Используя таблицу дескрипторов НРК РФ, осуществите самооценку собственной квалификации (по своей специальности), используя следующие вопросы.

1. Какой уровень квалификации (1—9) по каждому из представленных в таблице типов образовательных результатов (общая компетенция, характер умений, характер знаний) я *могу продемонстрировать* на настоящем этапе своего профессионального развития?

2. Какой уровень квалификации по каждому из типов образовательных результатов я *реально демонстрирую* в своей профессиональной деятельности?

3. Вплоть до какого уровня я готов квалифицированно *оценивать* профессиональную деятельность других специалистов в своей сфере?

5.4. Найдите образец действующего профессионального стандарта, используемого в отечественной практике. Определите его разработчиков и пользователей. Какие фрагменты профессионального стандарта и каким образом могут быть использованы для разработки ФГОС СПО соответствующей направленности?

5.5. Почему в утвержденном перечне профессий и специальностей СПО в одних случаях определенной профессии (специальности) поставлена в соответствие одна квалификация квалифицированного рабочего и служащего (специалиста среднего звена), а в других случаях — несколько? Приведите примеры, подтверждающие оба случая.

5.6. Какие из нижеперечисленных положений по смыслу соответствуют Порядку организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам СПО, утвержденному Приказом Минобрнауки РФ от 14.06.2013 г. № 464, а какие — содержат ошибки? Исправьте неправильные формулировки.

- 1. Максимальный объем учебной нагрузки обучающегося составляет 54 академических учебных часа в неделю, включая все виды аудиторной учебной нагрузки.
- 2. Присвоение квалификации по профессии рабочего осуществляется с участием представителей работодателя.
- 3. Студенты, осваивающие программы подготовки специалистов среднего звена, изучают общеобразовательные предметы одновременно с изучением общепрофессиональных и профессиональных курсов в течение всего срока

освоения образовательной программы.

4. При освоении ОПОП СПО на основе индивидуальных учебных планов образовательная организация имеет право изменить сроки получения образования, а также количество экзаменов и зачетов в процессе промежуточной аттестации с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося.
5. Учебный год в образовательной организации начинается 1 сентября при любой форме обучения (очной, очно-заочной, заочной).
6. Продолжительность каникул в зимний период составляет не менее двух недель не зависимо от уровня программы СПО и общего срока освоения этой программы.
7. Общая продолжительность каникул для студентов, осваивающих программы подготовки специалистов среднего звена, составляет от трех до семи недель в учебном году.
8. В зависимости от вида аудиторных занятий продолжительность академического часа может изменяться в пределах от 45 до 60 мин.
9. Численность студентов в учебной группе составляет не менее 25 человек.
10. Образовательная организация имеет право объединять группы студентов в случае, если занятия проводятся в форме лекций.
11. Образовательная организация имеет право самостоятельно устанавливать систему оценок при промежуточной аттестации.
12. Освоение образовательных программ СПО завершается итоговой аттестацией, которая проводится на усмотрение образовательной организации.

5.7. Что означают следующие аббревиатуры: ЕРК, НРК РФ, ФГОС, ОКОП, ПроОПОП, ОПОП СПО, ДПО, ДПП?

5.8. Подготовьте инструкцию по технике безопасности на рабочем месте для студентов

5.9. Подготовьте список документов, необходимых в процессе профессионального обучения, используя таблицу.

Документы при планировании обучения	Документы при ведении обучения, включая текущий, рубежный контроль	Документы при оценивании результатов обучения	Документы при самооценке деятельности мастера, наставника

Будут ли какие-то документы повторяться?

Как оптимизировать список для обеспечения качества собственной деятельности и соответствия внешним требованиям?

5.10. Подготовьте план самооценки деятельности мастера, наставника

5.11. Разработайте сценарий занятия по учебному предмету, курсу, модулю (дисциплине) СПО, профессионального обучения, ДПП, используя следующий алгоритм.

1. Определите место занятия в разделе курса и на основе этого — его тип (вводное, изучение нового материала, закрепление, практическое применение, контролирующее, комбинированное).
2. Определите, на формирование и развитие каких компетенций (профессиональных и общих), умений, знаний, практического опыта, предусмотренных программой курса (ОПОП, ФГОС) должно быть нацелено занятие? На этой основе сформулируйте его обучающую цель.
3. Сформулируйте развивающую и воспитательную цели занятия.
4. Спланируйте основные этапы занятия, распределите время.
5. Для каждого этапа подберите подходящие формы, технологии, методы и приемы обучения.
6. Подберите необходимые средства обучения (наглядность, ИКТ и др.).
7. Детализируйте деятельность преподавателя и деятельность обучающихся по каждому этапу занятия, заполнив таблицу.

Этап занятия	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся

8. Сформулируйте набор критериев (не менее пяти) для оценки результативности проведенного занятия.

5.12. Для разработанного сценария занятия (см. задание 5.11) подберите подходящие приемы формирования учебной мотивации для использования:

- а) в начале занятия;
- б) по ходу занятия.

Какие типы приемов вы преимущественно использовали и почему?

5.13. Проведите учебное занятие по подготовленному плану-конспекту. Проведите краткий самоанализ занятия, используя следующие вопросы.

1. Каково место занятия в разделе курса?
2. Каковы были цели и ожидаемые результаты занятия?
3. Какие основные этапы включало занятие?
4. Какие формы, технологии, методы, приемы и средства обучения использовались?

5. Каковы психологические особенности группы и отдельных обучающихся? Как они были учтены при построении занятия?
6. Какова была учебная мотивация обучающихся на протяжении занятия? С использованием каких приемов вы ее поддерживали?
7. В какой степени удалось реализовать поставленные цели и достичь ожидаемых результатов? По каким признакам вы можете об этом судить?
8. Каких результатов не удалось достичь в ходе занятия и почему? Какие возникли непредвиденные трудности?
9. Какие методические ошибки вы допустили в ходе занятия? Что нужно предпринять, чтобы в дальнейшем не допускать подобных ошибок?

Новые издания

1. *Блинов, В. И.* Методика преподавания в высшей школе : учеб.-практ. пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. — М. : Издательство Юрайт, 2017.
2. *Бредихин, А. Н.* Методика профессионального обучения. Электромонтер-кабельщик : учеб. пособие для академического бакалавриата / А. Н. Бредихин. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2017.
3. *Карандашев, В. Н.* Методика преподавания психологии : учебник для бакалавриата и магистратуры / В. Н. Карандашев. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2017.
4. *Кругликов, В. Н.* Интерактивные образовательные технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / В. Н. Кругликов, М. В. Оленникова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2017.
5. *Кузнецов, В. В.* Методика профессионального обучения : учебник и практикум для прикладного бакалавриата / В. В. Кузнецов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2016.
6. *Куцебо, Г. И.* Методика профессионального обучения. Развивающее обучение : учеб. пособие для академического бакалавриата / Г. И. Куцебо. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2016.
7. *Куцебо, Г. И.* Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для вузов / Г. И. Куцебо, Н. С. Пономарева. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2016.
8. *Певзнер, М. Н.* Корпоративная педагогика : учеб. пособие / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, О. Грауманн. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2017.
9. Профессиональная педагогика в 2 ч. Ч. 1 : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / В. И. Блинов [и др.] ; под общ. ред. В. И. Блинова. — М. : Издательство Юрайт, 2017.
10. Профессиональная педагогика в 2 ч. Ч. 2 : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / В. И. Блинов [и др.] ; под общ. ред. В. И. Блинова. — М. : Издательство Юрайт, 2017.
11. *Шацкий, С. Т.* Педагогика. Избранные сочинения в 2 т. Т. 1 / С. Т. Шацкий. — 2-е изд., стер. — М. : Издательство Юрайт, 2016.

Наши книги можно приобрести:

Учебным заведениям и библиотекам:
в отделе по работе с вузами
тел.: (495) 744-00-12, e-mail: vuz@urait.ru

Частным лицам:
список магазинов смотрите на сайте urait.ru
в разделе «Частным лицам»

Магазинам и корпоративным клиентам:
в отделе продаж
тел.: (495) 744-00-12, e-mail: sales@urait.ru

Отзывы об издании присылайте в редакцию
e-mail: red@urait.ru

**Новые издания и дополнительные материалы доступны
в электронной библиотечной системе «Юрайт»
biblio-online.ru**

Учебное издание

**МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ. УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ МАСТЕРОВ
ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ И НАСТАВНИКОВ НА ПРОИЗВОДСТВЕ**

Под редакцией доктора педагогических наук,

профессора *В. И. Блинова*

Формат 70×100 1/16 .

Гарнитура «Petersburg». Печать цифровая.

Усл. печ. л. 000.

ООО «Издательство Юрайт»

111123, г. Москва, ул. Плеханова, д. 4а.

Тел.: (495) 744-00-12. E-mail: izdat@urait.ru, www.urait.ru