

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет»

На правах рукописи



МАСКИНА Ольга Геннадьевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ К ОТРАСЛЕВОЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Федоров Владимир Анатольевич

Екатеринбург – 2024

Оглавление

Введение	4
1 Формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности как научная проблема	21
1.1 Готовность к отраслевой практико-ориентированной деятельности в подготовке педагога профессионального обучения: сущность, исследовательские подходы	21
1.2 Актуальное состояние процесса формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности	37
1.3 Исследованность проблемы формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности	63
Выводы по первой главе	74
2 Организационно-педагогические условия формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности	78
2.1 Структурно-функциональная модель формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности	78
2.2 Разработка и реализация процесса формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности	94
2.3 Результаты опытно-поисковой работы по формированию готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности	120
Выводы по второй главе	145

Заключение	148
Список литературы	153
Приложение А Задание для демонстрационного экзамена по компетенции R11 «Предпринимательство»	177
Приложение Б Фрагмент содержания проекта предпринимательской деятельности	179
Приложение В Пример ответов испытуемых при оценке деятельностного критерия их готовности к отраслевой практико- ориентированной деятельности	189
Приложение Г Сводная ведомость оценки испытуемых	190
Приложение Д Пример результатов демонстрационного экзамена испытуемых (контрольная группа)	192
Приложение Е Пример результатов демонстрационного экзамена испытуемых (экспериментальная группа)	193

Введение

Актуальность исследования. На сегодняшний день рынок труда претерпевает изменения, связанные с требованиями к сотрудникам. Он ориентируется на работников, которые могут удовлетворить запросы общества и потенциальных работодателей, нуждающихся в высококвалифицированных и быстро адаптирующихся специалистах, способных выполнять свою работу качественно и в короткие сроки. Важнейшим поставщиком таких кадров является система среднего профессионального образования (далее – СПО).

Потребность в специалистах среднего звена, служащих и квалифицированных рабочих подтверждается данными Росстата, согласно которым к началу 2023 года доля вакантных мест для указанных групп составила 32,39% от общей потребности в кадрах в России. Востребованность программ СПО подтверждается и ростом количества выпускников – за последние десятилетия оно увеличилось с 579,3 до 612,5 тыс. чел. В трудовых коллективах 25% численности работников имеют именно среднее профессиональное образование.

В свою очередь, организация образовательного процесса в системе СПО предполагает создание таких условий для обучающихся, которые максимально приближали бы их к будущей профессиональной деятельности, обеспечивая соответствие требованиям работодателей в части квалификации. Следовательно, профессиональным образовательным организациям необходимы педагоги профессионального обучения, владеющие отраслевыми, педагогическими, психологическими, производственными знаниями, умениями, навыками и способные применять их для формирования у обучающихся по программам СПО общих и профессиональных компетенций. В России для подготовки таких педагогов существует система профессионально-педагогического образования (далее – ППО).

Значение педагога для системы СПО подтверждено и Государственной программой «Развитие образования» до 2030 года.

Подготовка педагога профессионального обучения носит интегративный характер и включает психолого-педагогический и отраслевой компоненты. В рамках последнего на практических занятиях и в ходе учебных и производственных практик будущий выпускник системы ППО осваивает отраслевую практико-ориентированную деятельность в соответствии с профилем подготовки и разновидностью образовательных программ СПО.

Отраслевая практико-ориентированная деятельность в подготовке педагога профессионального обучения реализует принцип деятельностной направленности, способствует более глубокому погружению в предметную область определенной отрасли. Именно отраслевая практико-ориентированная деятельность способствует освоению не только и не столько теоретических основ рабочей профессии или специальности выпускника системы СПО, которой будущему педагогу предстоит обучать своих студентов, но в первую очередь позволяет овладеть этой профессией или специальностью практически, в реальных производственных условиях, что важно для качества и эффективности подготовки рабочих и специалистов среднего звена.

Понимая высокую значимость отраслевой практико-ориентированной деятельности в системе подготовки педагогов профессионального обучения, следует признать наличие в содержании и организации образовательной практики ППО проблем, связанных с формированием готовности к ней, разрешение которых невозможно без научного осмысления столь важной составляющей профессионально-педагогического образования. Данные проблемы обусловлены развивающимися техникой и технологиями реального производства, изменяющимися социально-педагогическими условиями – переходом на новые поколения ФГОС ВО и СПО, сокращением сроков обучения до 4 лет (бакалавриат), изменениями профессиональных стандартов и другими, влияющими на требования к образовательным программам ППО и условиям их реализации.

В *социально-педагогическом* аспекте актуальность исследования обусловлена потребностями государства, общества, экономики и личности в педагогах профессионального обучения, готовых к выполнению отраслевой

практико-ориентированной деятельности как одной из важнейших составляющих образовательного процесса в системе СПО, подготовка по которой требует создания определенных организационно-педагогических условий в высшем ППО.

В *научно-теоретическом* аспекте актуальность исследования обоснована необходимостью определения научно-методологических подходов и выявления организационно-педагогических условий формирования готовности педагога профессионального обучения к выполнению отраслевой практико-ориентированной деятельности в системе СПО.

В *научно-методическом* аспекте актуальность исследования определена необходимостью разработки и внедрения в процесс подготовки педагогов профессионального обучения научно-методического и организационно-методического обеспечения формирования их готовности к выполнению отраслевой практико-ориентированной деятельности в системе СПО.

Ключевые понятия исследования:

– *отраслевая практико-ориентированная деятельность педагога профессионального обучения* – это деятельность, выполняемая педагогом профессионального обучения в процессе реализации программы подготовки специалистов среднего звена определенной отраслевой разновидности, предполагающая выполнение трудовых действий, соответствующих получаемой обучающимися специальности и запросам рынка труда;

– *готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности* – целостное качество личности будущего педагога профессионального обучения, выражающееся в желании и способности выполнять трудовые действия в соответствии со специальностью, получаемой обучающимися в рамках реализации образовательных программ СПО.

Степень разработанности проблемы.

К настоящему времени в педагогике наработан большой опыт, который может быть использован для разработки теоретических и практических аспектов проблемы формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Основы профессионального образования отражены в работах С. Я. Батышева, В. И. Блинова, Т. Ю. Ломакиной, А. М. Новикова, Е. В. Ткаченко.

Готовность к профессиональной деятельности изучена М. И. Дьяченко, Г. Н. Жуковым, Л. А. Кандыбович, В. Ш. Масленниковой и др. Подготовка обучающихся к различным видам деятельности освещена в работах Ю. В. Красниковой, Т. А. Панчук, Ж. С. Сафроновой, О. С. Фокиной, М. В. Хребина.

Различные аспекты подготовки педагогов профессионального обучения также представляют собой обширную область для исследований.

Так, фундаментальные основы профессионально-педагогического образования разработаны П. Ф. Кубрушко, В. С. Ледневым, Г. М. Романцевым, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоровым, Н. В. Ронжиной. Вопросам подготовки педагога профессионального обучения в системе профессионально-педагогического образования посвящены труды Э. Ф. Зеера, В. П. Косырева, Н. К. Чапаева, Ю. А. Шихова, Н. Е. Эргановой и др. При этом практическая подготовка будущего педагога профессионального обучения рассмотрена исследователями с разных точек зрения и с разной степенью глубины.

Производственное обучение в профессиональном образовании в целом подробно изучено и представлено в работах С. Я. Батышева, А. П. Беляевой, М. А. Жиделева, Г. И. Кругликова, В. А. Скакуна, Н. И. Тамарина, М. С. Шафаренко и других исследователей.

Возможности совершенствования подготовки педагогов профессионального обучения внутри организации СПО описаны в работах таких исследователей, как О. С. Бобина, М. Л. Коцуба, Л. Ф. Мустафаева. В исследованиях С. А. Башковой, И. С. Гавриловой, О. Е. Кузовенко, И. В. Ушатовой уделено внимание профессиональной компетентности или формированию профессиональных компетенций будущего педагога профессионального обучения. Отраслевая подготовка педагога профессионального обучения представлена в работах А. В. Гамова, Н. И. Зыряновой, В. П. Фалько, М. А. Федуловой, М. А. Черепанова. Экономические аспекты подготовки будущих педагогов профессионального

обучения описаны С. А. Влазневой, О. Е. Кузовенко, А. А. Пятышкиным, Е. Н. Хаматнуровой.

Подготовка педагога профессионального обучения по рабочей профессии в условиях производственного обучения отражена в работах Б. Н. Гузанова, Э. А. Ислямовой, А. С. Кривоноговой, Н. Н. Уляшиной.

Вопросам практико-ориентированного обучения посвящены труды И. Ю. Калугиной, Л. В. Львова, И. В. Петровой, В. А. Скворцова, Е. В. Стахиевой.

Несмотря на наличие достаточного количества работ, с разной степенью глубины исследующих отдельные компоненты подготовки педагога профессионального обучения, большинство из них имеет лишь косвенное отношение именно к отраслевой практико-ориентированной деятельности будущего педагога системы среднего профессионального образования.

На основании анализа литературы, отражающей проблемы теории и практики подготовки педагога для системы среднего профессионального образования, выявлены следующие **противоречия**:

– на *социально-педагогическом* уровне – между потребностью государства, общества, экономики и личности в педагогах профессионального обучения, подготовленных к отраслевой практико-ориентированной деятельности как одной из важнейших составляющих образовательного процесса в системе СПО, и недостаточным уровнем организации подготовки к этой деятельности в условиях реализации программ высшего профессионально-педагогического образования;

– на *научно-теоретическом* уровне – между современными требованиями к готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности и недостаточной теоретической разработанностью процесса формирования такой готовности в теории профессионально-педагогического образования в изменившихся социально-педагогических условиях;

– на *научно-методическом* уровне – между необходимостью целенаправленного и полноценного освоения отраслевой практико-ориентированной деятельности будущими педагогами профессионального

обучения и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения такой деятельности, а также средств контроля ее результатов.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: какие организационно-педагогические условия формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности обеспечат соответствие результатов его подготовки актуальным требованиям системы СПО.

Актуальность, теоретическая и практическая значимость проблемы определили выбор **темы** исследования: «Формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности».

В исследование введено **ограничение**: оно проведено в рамках образовательной программы подготовки педагогов профессионального обучения по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Экономика и управление» ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (РГППУ).

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать организационно-педагогические условия формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности и проверить их результативность в опытно-поисковой работе.

Объект исследования – процесс подготовки педагогов профессионального обучения в системе высшего профессионально-педагогического образования.

Предмет исследования – организационно-педагогические условия формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Гипотеза исследования содержит предположение о том, что готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности будет сформирована, если:

– с учетом структуры и содержания образовательного процесса в системе СПО будет конкретизировано понятие «готовность педагога профессионального

обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности» и выявлены теоретико-методологические основы исследования, способствующие разработке модели и процесса формирования данной готовности;

– процесс формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности осуществляется согласно структурно-функциональной модели, разработанной на основе целостности, согласованности и взаимосвязи составляющих компонентов: целевого, теоретико-методологического, содержательного, технологического, деятельностного, оценочного и результативного;

– в рамках реализации основной образовательной программы высшего профессионально-педагогического образования формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности будет осуществляться в виде специально организованного, методически выстроенного процесса, включающего такие компоненты, как теоретическая и практическая подготовка, а также подготовка к прохождению итогового аттестационного мероприятия, отражающие его специфику и содержание;

– процесс подготовки будет обеспечен комплексом соответствующих организационно-методических, содержательно-деятельностных, технологических, инструментальных и кадровых условий.

Для достижения поставленной цели определены следующие **задачи исследования:**

1) конкретизировать понятие «готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности» и выявить теоретико-методологические основы процесса формирования готовности в современных социально-педагогических условиях;

2) на основании анализа существующей практики образовательного процесса и его научного обеспечения определить состояние процесса формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности в основной образовательной программе высшего ППО;

3) разработать структурно-функциональную модель формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, на основании модели определить этапы процесса формирования, установить критерии и уровни сформированности готовности;

4) обосновать и разработать организационно-педагогические условия, обеспечивающие формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности;

5) спроектировать и провести опытно-поисковую работу по реализации процесса, построенного на основании модели, и организационно-педагогических условий формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– системный подход (В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, М. А. Данилов, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, Т. И. Шамова, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин);

– компетентностный подход (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. В. Хуторской);

– личностно-ориентированный подход (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, И. С. Якиманская);

– деятельностный подход (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков);

– теория профессионального образования (С. Я. Батышев, В. И. Блинов, Т. Ю. Ломакина, А. М. Новиков, Е. В. Ткаченко, В. С. Третьякова, Н. К. Чапаев);

– теория профессионально-педагогического образования (Б. Н. Гузанов, Э. Ф. Зеер, А. Г. Кислов, П. Ф. Кубрушко, Г. М. Романцев, Н. В. Ронжина, Н. В. Третьякова, В. А. Федоров);

– теория практико-ориентированного обучения (А. А. Вербицкий, И. Ю. Калугина, Л. В. Львов, А. М. Новиков, И. В. Петрова, В. А. Скворцов, Е. В. Стахиева), позволившие определить основные компоненты системы подготовки педагога профессионального обучения, установить место и значимость отраслевой практико-ориентированной деятельности в этой системе, а также ее

влияние на качество обучения и результаты профессиональной деятельности педагога профессионального обучения.

В работе использованы такие **методы исследования**, как:

– *теоретические*: анализ научной и методической литературы по теме исследования для выявления ключевой проблемы и возможных вариантов ее решения, ретроспективный анализ становления и развития практической составляющей в подготовке педагога профессионального обучения, изучение нормативно-правовых актов, способствующее установлению современного состояния процесса формирования готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности в условиях реализации программ высшего ППО, индуктивный метод в изучении места отраслевой практико-ориентированной деятельности в подготовке педагога профессионального обучения и синтез полученной информации для обобщения и формулирования выводов;

– *эмпирические*: анкетирование, наблюдение, беседа, анализ результатов деятельности, метод экспертных оценок, направленные на определение исходного и итогового уровня готовности испытуемых к отраслевой практико-ориентированной деятельности, опытно-поисковая работа для получения результатов реализации процесса формирования исследуемой готовности и статистические методы анализа этих результатов.

База исследования. Опытно-поисковая работа проводилась на базе ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург) и ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск). В формирующем и контрольном этапах участвовало 167 человек, из них 153 студента очной формы обучения и 14 экспертов (преподаватели системы СПО, преподаватели кафедр РГППУ, ЮУрГППУ).

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2018 по 2024 год и включало три этапа.

На *первом этапе* (2018–2021) проводился анализ научной, педагогической, методической литературы и нормативной документации, который послужил

основой для установления теоретических и практических аспектов проблемы формирования готовности педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности. В ходе этого этапа сформулированы отправные позиции исследования, его терминологический аппарат; представлен план опытно-поисковой работы.

На *втором этапе* (2021–2023) разработаны и методологически обоснованы структурно-функциональная модель и процесс формирования готовности педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, предложены организационно-педагогические условия реализации процесса.

На *третьем этапе* (2023–2024) проведена статистическая обработка и анализ результатов опытно-поисковой работы, скорректированы теоретические и практические выводы, оформлены результаты диссертационного исследования.

Научная новизна исследования:

– на основе анализа научно-методической литературы и нормативной документации, а также с учетом существующей практики подготовки будущих педагогов профессионального обучения конкретизировано понятие «готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности» в части характеристики результата подготовки будущего педагога профессионального обучения к деятельности в системе СПО;

– выявлены методологические основания формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности как совокупности подходов, в которой системный подход выступает в качестве общенаучной основы, компетентностный – устанавливает цель и обеспечивает ее достижение, личностно-ориентированный – отвечает за приращение личностных качеств, а деятельностный – за освоение необходимых отраслевых умений и навыков;

– разработана структурно-функциональная модель формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности в современных социально-педагогических

условиях, основанная на системном, компетентностном, личностно-ориентированном и деятельностном подходах и состоящая из взаимосвязанных блоков: целевого, раскрывающегося через смысловую функцию, теоретико-методологического, опирающегося на обосновывающую функцию, содержательного и технологического, определяемых организационной функцией, деятельностного, реализующегося через формирующую функцию, оценочного и результативного, связанных с оценочной и корректирующей функциями соответственно;

– определены этапы формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, отражающие содержание изучаемого процесса в представлении его составляющих (вводной, основной и итоговой), установлены критерии формирования готовности: мотивационный, деятельностный, рефлексивный;

– выявлен комплекс организационно-педагогических условий: организационно-методических, содержательно-деятельностных, технологико-инструментальных и кадровых, предполагающих корректировку методической последовательности отраслевых дисциплин и практик, создание мотивационной практико-ориентированной среды, применение активных педагогических технологий обучения, обучение преподавателей, занятых в отраслевой подготовке педагогов профессионального обучения для формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Теоретическая значимость исследования.

Полученные результаты исследования расширяют научные представления о значении и содержании процесса формирования готовности будущего педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности с учетом существующих социально-педагогических условий высшего профессионально-педагогического образования в части:

1) конкретизированного понятия «готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности», отражающего

полноценный качественный результат подготовки будущего педагога профессионального обучения;

2) разработанной структурно-функциональной модели формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, составляющей основу для создания процесса формирования исследуемой готовности через реализацию функций каждого блока;

3) выявленных этапов формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности и компонентов этого процесса, детализирующих его содержание и результат;

4) выявленных организационно-педагогических условий, способствующих положительной результативности реализации процесса, разработанного на основании структурно-функциональной модели.

Практическая значимость исследования подтверждается:

– результатами реализации процесса, разработанного на основании структурно-функциональной модели формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, с соблюдением предложенных организационно-педагогических условий;

– применением разработанных методических материалов (задание для подготовки к демонстрационному экзамену по компетенции R11 «Предпринимательство» – «Проект предпринимательской деятельности») в процессе подготовки педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности в ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»;

– опубликованными 19 научными работами (из которых 7 в рецензируемых научных журналах, включенных в реестр ВАК РФ), указывающими на возможность применения модели и условий формирования готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности;

– возможностью использования результатов исследования в практике образовательных организаций высшего образования при реализации программ подготовки педагогов профессионального обучения по другим отраслевым разновидностям, в том числе при корректировке учебных планов и образовательных программ, в ходе повышения квалификации педагогических кадров образовательных организаций высшего профессионально-педагогического образования, а также в научных исследованиях в области профессионально-педагогического образования. Результаты настоящего исследования внедрены в деятельность ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», что подтверждается актами внедрения.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Процесс формирования готовности будущего педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности будет результативным, если такую готовность понимать как целостное качество личности будущего педагога профессионального обучения, выражающееся в желании и способности выполнять трудовые действия в соответствии со специальностью, получаемой обучающимися в рамках реализации образовательных программ СПО. Готовность к отраслевой практико-ориентированной деятельности является важным компонентом подготовки будущего педагога профессионального обучения, способствующим полному формированию последнего как профессионала и предполагающим организацию образовательного процесса, приближенного к реальным отраслевым производственным условиям.

2. Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности необходимо осуществлять на основе ведущих положений системного, компетентностного, личностно-ориентированного и деятельностного теоретико-методологических подходов. Системный подход является общенаучной основой. Данный подход

рассматривает подготовку педагога профессионального обучения как систему, выделяя и закрепляя среди ее составляющих место для отраслевой практико-ориентированной деятельности; компетентностный – ориентирует на получение качественного результата подготовки педагога для системы СПО в актуальных социально-педагогических условиях, личностно-ориентированный подход учитывает особенности личности будущего педагога и проявляется в формировании его личностных качеств, деятельностный – предусматривает подготовку педагога профессионального обучения к трудовым действиям, выполняемым будущими выпускниками системы СПО соответствующей отрасли.

3. Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности должно производиться согласно разработанной структурно-функциональной модели, включающей в себя целевой (определяющий назначение формирования готовности), теоретико-методологический (обосновывающий запросы рынка труда и общества), содержательный и технологический (устанавливающие компоненты и педагогические условия формирования готовности), деятельностный (содержащий общую последовательность формирования готовности), оценочный (подразумевающий оценку результатов обучения по мотивационному, деятельностному и рефлексивному критериям) и результативный (включающий обратную связь по результатам обучения) блоки, соответствующей актуальным социально-педагогическим условиям и отражающей требования рынка труда к результатам подготовки будущих педагогов для системы среднего профессионального образования.

4. Процесс формирования готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности необходимо проводить в соответствии с этапами, включающими: вводный – теоретическую и практическую подготовку к самостоятельной деятельности (на лекциях – работа, направленная на восприятие материала; на практических занятиях – выполнение заданий под контролем преподавателя; промежуточная аттестация – демонстрация отдельных элементов деятельности); основной – самостоятельную практическую деятельность

(практическая отработка умений и навыков, продуктивная деятельность, поисковая работа на практических занятиях по отраслевым дисциплинам и в ходе отраслевых производственных практик, промежуточная аттестация с элементами демонстрационного экзамена); итоговый – демонстрацию сформированной готовности (освоенных умений и навыков) в смоделированных производственных условиях, позволяет будущим педагогам профессионального обучения освоить отраслевые умения и навыки, необходимые при реализации образовательных программ СПО.

5. Успешное формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности обеспечивается следующими организационно-педагогическими условиями:

- организационно-методические, предусматривающие корректировку последовательности и методического сопровождения формирования готовности;
- содержательно-деятельностные, подразумевающие мотивацию обучающихся и их активное включение в профессиональную деятельность;
- технолого-инструментальные, требующие использования активных педагогических технологий обучения и инструментов оценки выполнения заданий;
- кадровые, предполагающие ознакомление преподавателей, участвующих в отраслевой подготовке педагогов профессионального обучения, с обновленной последовательностью и содержанием формирования их готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются методологическим обоснованием отправных теоретических положений, соответствующих современным требованиям педагогической науки и практики; сообразностью применяемых методов цели и задачам исследования; апробацией и статистическим подтверждением результатов исследования в опытно-поисковой работе.

Личный вклад автора состоит в самостоятельной разработке, структурировании и осуществлении исследования; уточнении понятий «отраслевая

практико-ориентированная деятельность педагога профессионального обучения» и «готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности»; теоретическом обосновании и разработке структурно-функциональной модели, практической реализации процесса формирования готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности, спроектированного на основании модели; выявлении и опытной проверке результативности организационно-педагогических условий процесса; разработке методических материалов и дидактических средств для формирования готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности; в систематизации, обработке и интерпретации полученных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись последовательно на всех этапах и в рамках опытно-поисковой работы. Полученные результаты отражены в статьях различного уровня. Результаты отдельных этапов исследования представлены на конференциях: Международная научно-методическая онлайн-конференция «Профессиональное образование: современные вызовы экономики и тренды развития» (Москва, 2021); 11-я Международная научно-практическая интернет-конференция «Виртуальная реальность современного образования» (Москва, 2021); 27, 28 и 29-я Международная научно-практическая конференция «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании» (Екатеринбург, 2022, 2023, 2024); 17-я Международная научно-практическая конференция «Высшее и среднее профессиональное образование России: вчера, сегодня, завтра» (Казань, 2023); Международная научно-практическая конференция «Инновационные технологии и образование» (Минск, 2023); Всероссийская научно-практическая конференция «Перспективные модели оценки качества высшего педагогического образования» (Пермь, 2024); Международная молодежная научно-практическая конференция «Человек. Общество. Культура. Социализация» (Уфа, 2024); 11-я Всероссийская научно-практическая конференция «Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога» (Евпатория, 2024).

Результаты исследования обсуждались в ходе стратегической сессии «Основные ориентиры профессионального образования» (Санкт-Петербург, 2021), на семинаре по практической методологии научно-педагогического исследования «Стратегические ориентиры современных исследований в области педагогики» ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (Екатеринбург, 2023, 2024), научных семинарах и заседаниях кафедр в РГПШУ (Екатеринбург, 2022–2024).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования по направлениям исследования п. 18 «Подготовка специалистов в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования», п. 17 «Подготовка специалистов в высших учебных заведениях. Направления развития классического университетского и профильного высшего образования».

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (221 источник, из них 27 – зарубежных авторов) и шести приложений. Текст сопровождает 31 рисунок, 37 таблиц.

1 Формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности как научная проблема

1.1 Готовность к отраслевой практико-ориентированной деятельности в подготовке педагога профессионального обучения: сущность, исследовательские подходы

Педагоги профессионального обучения имеют большое значение для современного рынка труда и государства. От содержания и уровня способности педагогов системы СПО реализовывать образовательный процесс зависит способность выпускников профессиональных образовательных организаций активно включаться в профессиональную деятельность. В свою очередь, экономика и работодатели заинтересованы в рабочих и служащих высокой квалификации, которые могут быстро приступить к профессиональной деятельности и выполнять ее качественно. Именно поэтому следует обратить особое внимание на формирование готовности самих будущих педагогов профессионального обучения выполнять те функции, которым им предстоит обучать студентов профессиональных образовательных организаций.

Согласно словарю профессионально-педагогических понятий, «педагог профессионального обучения – специалист, обеспечивающий приобретение профессии учащимися образовательных учреждений» [131].

Подготовка педагога профессионального обучения носит интегративный характер и включает психолого-педагогический и отраслевой компоненты. Именно в рамках последнего на практических занятиях и в ходе учебных и производственных практик будущий выпускник осваивает отраслевую практико-ориентированную деятельность, соответствующую профилю его подготовки и специальностям СПО. Такая деятельность способствует более глубокому

погружению в предметную область соответствующей отрасли, позволяя будущему педагогу самому на практике освоить профессию или специальность, которой он будет обучать.

Однако прежде, чем описывать компоненты и состояние готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, следует подробнее остановиться на изучении данного понятия.

Термины, составляющие ключевое понятие, схематично представлены на рисунке 1.

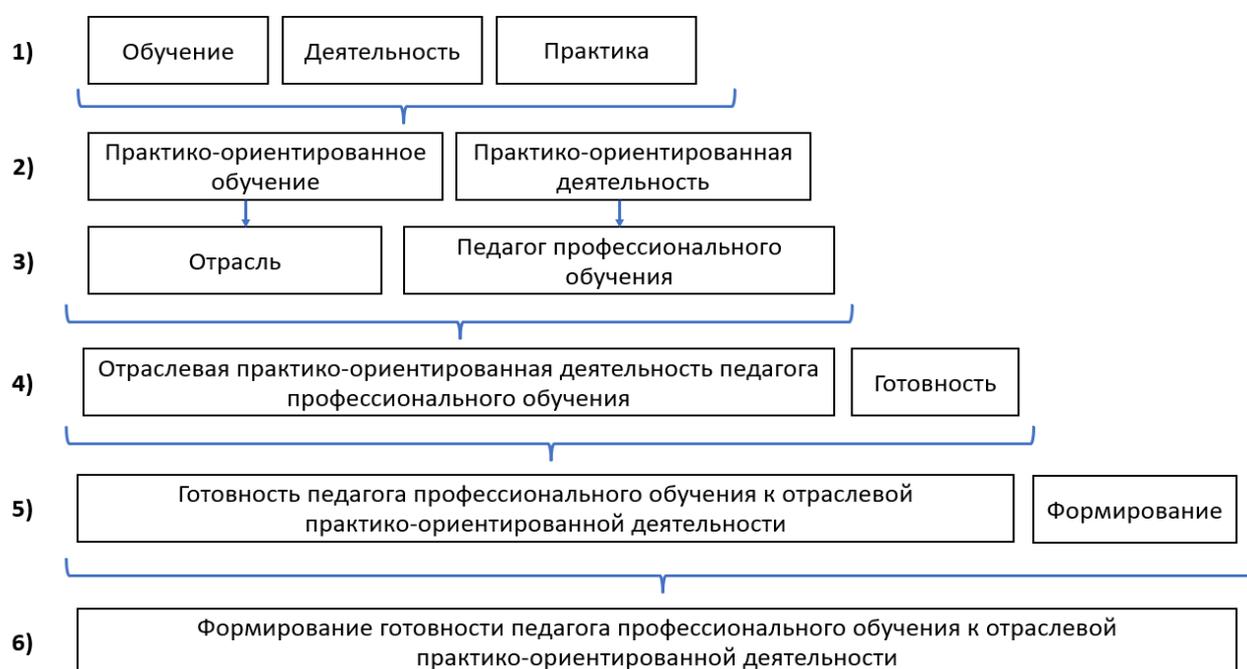


Рисунок 1 – Термины, составляющие ключевое понятие исследования

Любой образовательный процесс предполагает не только теоретическую, но и практическую составляющую обучения. Знания не могут быть эффективно усвоены, если они не закреплены действиями, включенными в процесс обучения. Через действия обучаемый демонстрирует владение знаниями [30].

Как отметил А. М. Новиков, «педагогический процесс представляет собой совокупность последовательных и взаимосвязанных действий педагогов и обучающихся, направленных на сознательное и прочное усвоение последними системы знаний, навыков и умений, формирование способности применять их на

практике» [130]. Иными словами, помимо получения знаний, важно сформировать у обучающегося способности использовать эти знания для решения учебных и реальных задач. В. А. Сластенин писал об этом: «Смысл педагогической профессии выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители» [147].

Обучение – это процесс передачи и активного усвоения знаний, навыков и умений, а также способов познавательной деятельности [130].

На разнообразии результатов обучения – теоретических, практических, личностных – указывал В. И. Блинов: «В традиционном профессиональном образовании непосредственными результатами образования выступают знания и умения. <...> Центральное место в системе основных... результатов занимают компетенции выпускника, основанные на его практическом опыте» [17].

В то же время проблема применения теоретических знаний на практике всегда была актуальна для педагогической науки. Многие исследователи занимались изучением практической или деятельностной составляющей в обучении. Наука философия относит деятельность к явлению «активного отношения человека к окружающему миру, содержание которой определяется в целенаправленном изменении внешнего мира» [141] или «общественно-исторического бытия людей, целенаправленного преобразования ими природной и социальной действительности» [10; 142].

С. Л. Рубинштейн, описывая деятельностную природу сознания, считал, что «сознание и деятельность едины, а внешняя деятельность преобразуется во внутреннюю, психическую» [135; 136]. По мнению А. Н. Леонтьева [89; 90], деятельность вызвана потребностями и мотивами человека, имеет четкую структуру [121] и направленность, которая предполагает замысел и связанную с ним активность человека [105]. В. Д. Шадриков определил, что «...деятельность – форма активного отношения к действительности, направленного на достижение сознательно поставленных целей» [185]. Л. С. Выготский отмечал, что психика и трудовая или предметно-практическая деятельность взаимосвязаны и имеют взаимовлияние друг на друга [28].

По мнению Н. Ф. Талызиной, усвоение знаний наиболее эффективно происходит при условии выполнения связанных с этими знаниями действий. Знания представляют собой информационную основу образовательного процесса, а действия – активную, практическую сторону. Обе эти стороны существуют неразрывно и равноправно, дополняя друг друга [152]. Л. В. Львов под умениями предлагал понимать «способность личности самостоятельно, целенаправленно выполнять деятельность в новых условиях» [99].

Однако часть исследователей являются приверженцами именно деятельностной составляющей педагогического процесса. К. К. Платонов называл умение «высшим человеческим свойством», которое является истинной целью образовательного процесса [124]. В. А. Сластенин считал, что обучающихся нужно привлекать к выполнению разнообразных видов деятельности [146].

В нашем случае *деятельность* мы будем интерпретировать как *форму активного отношения человека к окружающей действительности, направленную на ее целесообразное изменение и преобразование.*

При этом следует отметить, что существует достаточно большое количество видов деятельности. Однако в контексте данного исследования нас интересует деятельность преобразовательная или практическая.

«Практика – деятельность человека, имеющая своим содержанием освоение и преобразование природных и социальных объектов» [149].

А. М. Новиков отмечал, что «преобразовательная деятельность может осуществляться... реально или идеально. В первом случае происходит действительное изменение материального бытия... Такая деятельность называется практической» [113]. А. А. Шарыпов определял практическую деятельность как «способ включения человека в окружающий его мир и активное на него воздействие с целью преобразования существующих объектов и создание новых» [188].

Тем не менее даже термин «практическая деятельность» можно трактовать достаточно широко. Поэтому в педагогической науке появился термин «практико-

ориентированное обучение», который напрямую указывал на характер, цель и результат практической деятельности в ходе педагогического процесса.

С. С. Полисадов писал, что практико-ориентированное обучение «направлено на приобретение студентом опыта практической деятельности» [126]. По мнению И. Ю. Калугиной, сущность практико-ориентированного обучения состоит в приобретении новых знаний и опыта [63]. В. А. Скворцов видел в практико-ориентированном обучении соединение знаний и опыта [61; 145].

При этом все перечисленные определения имеют сходство, заключающееся в наличии таких признаков, как обязательная активность обучаемых; создание для них условий, максимально соответствующих будущей профессиональной деятельности; разработка заданий практической направленности; использование технологий и средств активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся [122; 150].

В отличие от практико-ориентированного обучения, определений практико-ориентированной деятельности практически нет. Лишь некоторые авторы приводят свое толкование [115] или дают определение практико-ориентированной подготовки [98]. Поэтому можно сформулировать определение практико-ориентированной деятельности, опираясь на отдельные работы и вышеупомянутые признаки практико-ориентированного обучения: это *вид деятельности, имеющий целью самостоятельное и (или) по контролю преподавателя приобретение обучаемыми новых знаний и формирование практического опыта в процессе выполнения практических заданий, относящихся к будущей профессиональной деятельности, в реальных производственных условиях или условиях, приближенных к таковым.*

Далее следует учесть, что практико-ориентированная деятельность, направленная на освоение умений и навыков в рамках рабочей профессии или специальности по программам СПО, должна быть отраслевой, поскольку содержание осваиваемых умений и навыков определяется именно отраслью, в которой предстоит трудиться будущим рабочим и специалистам среднего звена. В работах, описывающих особенности ППО, указывается на специфику

подготовки и работы педагогов в системе СПО, в процессе чего происходит «взаимодействие различных знаний и умений: психолого-педагогических, специальных отраслевых и производственно-технологических» [170], а сами педагоги являются «полноценными профильными специалистами, носителями реального отраслевого контекста» [18].

Согласно Толковому словарю С. И. Ожегова, отрасль – это «отдельная область деятельности, науки, производства» [114]. Нашему исследованию близко определение отрасли с точки зрения экономики: «сектор экономики государства, региона, имеющий отношение к производству продукции определенного направления» [133].

С учетом этого определения отрасли отраслевая подготовка педагога профессионального обучения может рассматриваться как результат [174] и как процесс [55; 68]. При этом отраслевая подготовка зависит от профиля подготовки будущего педагога.

Принимая во внимание указанные выше определения и требования профессионального стандарта о необходимости выполнения педагогом профессионального обучения соответствующих трудовых действий [127], можем сформулировать определение отраслевой практико-ориентированной деятельности педагога профессионального обучения, под которой в рамках данного исследования будем понимать *деятельность, выполняемую педагогом профессионального обучения в процессе реализации программы подготовки специалистов среднего звена определенной отраслевой разновидности, предполагающую выполнение трудовых действий, соответствующих получаемой обучающимися специальностям и запросам рынка труда.*

С учетом интегративности подготовки и профессиональной деятельности педагога системы СПО должен быть готов к выполнению рассматриваемой в данной работе отраслевой деятельности практической направленности по результатам своего обучения.

Термин «готовность» определен в справочной литературе как «согласие сделать что-либо, желание содействовать чему-нибудь» [80]; «готовность –

состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [114]; «состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий» [38].

О. Л. Никольская считает, что готовность есть результат овладения некими технологиями, средствами [112]. Г. Н. Жуков определил готовность как «качество личности, одновременно выступающее и целью, и результатом профессиональной подготовки специалиста» [44]. При этом автор особо отмечал важность включения в состав готовности овладение умениями и навыками [45].

К. Левин рассматривал готовность как предвосхищение в сознании человека результатов определенной деятельности [137]. М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович полагали, что готовность подразумевает психологический настрой на выполнение деятельности [42]. Существуют и другие разнообразные определения готовности, под которой понимается активность психических процессов [46]; качество личности [66; 187]; сумма знаний, умений и способностей [119; 136], в разной степени оказывающих влияние на результат деятельности.

В рамках данного исследования мы принимаем определение *готовности* как *«интегративного качества личности, включающего совокупность способностей, направленности, практических и умственных действий, обеспечивающих продуктивность деятельности»* [57].

Готовность к отраслевой практико-ориентированной деятельности для педагогов профессионального обучения в литературе не описана. Поэтому, учитывая вышеизложенное описание составляющих его терминов, под данным понятием будем иметь в виду *целостное качество личности будущего педагога профессионального обучения, выражающееся в желании и способности выполнять трудовые действия в соответствии со специальностью, получаемой обучающимися в рамках реализации образовательных программ СПО.*

Под процессом формирования в педагогике подразумевают становление личности [107; 125]; *«целенаправленный процесс приобретения совокупности способностей к практическим и умственным действиям в ходе профессиональной подготовки»* [57]. Последнее определение наиболее близко нашему исследованию.

Формирование готовности, по мнению Г. Н. Жукова, – это педагогический процесс, направленный на некое интегративное качество человека, создающее основу для реализации его знаний [45].

Помимо этого, формирование готовности в научных источниках часто описано как процесс получения знаний и умений [104; 119], развития различных качеств личности [179], профессиональной ориентации и др. [73; 138].

На основании изучения терминов, составляющих ключевое понятие, можно представить следующее определение: *«формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности – это целенаправленный процесс приобретения будущими педагогами в ходе их профессиональной практико-ориентированной подготовки отраслевых умений и владений, направленных на выполнение трудовых действий в соответствии с профилем подготовки педагога и разновидностью образовательных программ СПО»* [103].

В нашем исследовании процесс формирования готовности опирается на положения методологических подходов как отправных позиций полноценной подготовки педагогов для системы СПО. В качестве теоретико-методологической основы исследования выбраны системный, деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный научные подходы [103].

Системный подход рассматривает все изучаемые объекты как систему [14; 16; 85; 193]. Использование системного подхода в педагогике позволило ученым выделить основные признаки, присущие педагогическому процессу с точки зрения его целостности: единство обучения, воспитания и развития личности, отражающее целостность педагогического процесса [39]; Т. И. Шамова рассматривала системный подход в качестве основы для управления образовательной организацией [186]; Г. П. Щедровицкий подразумевал использование системного подхода в качестве методологии организации образовательного процесса [192].

С точки зрения системного подхода формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности может быть представлено как совокупность взаимосвязанных

элементов – «критериев (составляющих) процесса формирования готовности; в эту же систему могут входить средства, формы, методы и технологии формирования готовности» [103].

В основу деятельностного подхода заложена мысль о том, что деятельность есть целенаправленная активность людей, имеющая целью полезное изменение окружающей действительности.

С точки зрения Л. С. Выготского, все высшие психические функции имеют социальное происхождение: их источником, в том числе, является труд. Благодаря труду или трудовой деятельности сознание отражает окружающую действительность осмысленно [27]. П. Я. Гальперин создал теорию поэтапного формирования умственных действий и деятельную теорию усвоения [31]. По мнению В. Д. Шадрикова, готовность к профессиональной деятельности может быть сформирована не только за счет качеств личности, но и благодаря ее деятельностной активности [184].

Именно поэтому подготовка к любой деятельности, в том числе состоящей в предмете настоящего исследования, должна быть обеспечена соответствующими условиями, способствующими полноценному освоению необходимых умений и навыков.

Личностно-ориентированный подход определен В. В. Сериковым как «специальный вид образования, способствующий развитию личности через общение педагога и обучающегося» [140]. Е. В. Бондаревская видела суть этого подхода через понимание его содержания как части культуры [22]. И. С. Якиманская считала целью подхода организацию условий, направленных на развитие личности обучаемых [194]. Н. А. Алексеев отмечал значимость развития личностного отношения к себе и окружению [3]. Э. Ф. Зеер также указывал, что, помимо знаний, умений и навыков, необходимо учитывать профессионально важные качества личности [50]. В. И. Загвязинский писал, что личностно-ориентированная система обучения должна учитывать не только интересы и возможности обучаемого, но и потребности общества, а значит, быть социально-личностно-ориентированной [48]. Некоторые зарубежные ученые связывают

профессиональное развитие с личностным, объясняя последним многие успехи в процессе трудовой деятельности [214].

Несмотря на различные взгляды ученых и исследователей на понимание содержания личностно-ориентированного подхода, его применение в процессе формирования исследуемой готовности подразумевает обращение к личности обучаемых, их склонностям и персональным характеристикам. Именно данный подход отвечает за мотивацию будущих педагогов к результативному выполнению отраслевых умений и навыков, а также развитие рефлексивных умений.

Готовность будущих педагогов к выполнению отраслевой деятельности предполагает получение вполне определенного результата – наличие специально подготовленного профессионала, способного трудиться в системе СПО. Этот результат обеспечивается компетентностным подходом, который концентрируется на результате образования как на гибких умениях применять полученные знания в различных практических ситуациях.

Определения компетенции приводили И. А. Зимняя [52], В. И. Байденко [9]. Согласно А. В. Хуторскому, компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для качественной деятельности [180]. По Э. Ф. Зееру, компетенции – это обобщенные способы действий. Ядром компетенции являются деятельностные способности [49; 50].

Содержание образования в рамках компетентностного подхода рассматривается В. В. Краевским, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным [72; 91; 92; 144]. Европейские ученые включают в содержание компетенции особенности поведения, персональные качества, выполнение работы в соответствии с правилами и пр. [208; 209; 211].

В нашем исследовании компетентностный подход устанавливает цель и раскрывающие ее показатели достижения: получение будущим педагогом приращения суммы знаний и умений, развитие профессионально важных качеств, способствующих эффективному выполнению профессионально-педагогической деятельности.

Основываясь на представленных определениях ключевых терминов исследования, необходимо определить критерии рассматриваемой готовности [21], под которыми мы будем понимать компоненты сформированности готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Исследователи причисляют к критериям готовности следующее: Т. А. Шульгина – мотивацию, обладание знаниями, регулярное выполнение деятельности [87]; О. А. Абдуллина – способность последовательно выполнять деятельность [1]; Н. П. Ким – полноту и качество знаний и умений [5; 64]; С. Л. Суворова – не только качество деятельности, но и ее осознанность [151]. Н. В. Кузьмина видит профессиональную готовность учителя в его сознательном умении решать профессионально-педагогические задачи [83]. В. А. Сластенин представляет профессиональную готовность как интеграцию психологического, научно-теоретического, практического, психофизического, физического компонентов [146].

При всем разнообразии подходов к структуре готовности можно выделить наиболее часто встречающиеся критерии: «мотивационно-ориентационный (положительное отношение к профессии); личностно-социальный (необходимый уровень памяти, мышления, воображения для выполнения профессиональной деятельности); когнитивный (объем знаний, касающихся профессиональной деятельности); операциональный (владение способами и приемами профессиональной деятельности); рефлексивный (способность педагога проводить самоанализ профессиональной деятельности и ее результатов, давать им оценку, на основе которой проводить корректировку)» [45].

Однако в нашем исследовании важно выделить критерии, относящиеся именно к готовности педагогов профессионального обучения выполнять отраслевую практико-ориентированную деятельность. Последняя является частью функционала педагога системы СПО и не затрагивает психолого-педагогические аспекты его готовности к профессиональной деятельности. Поэтому считаем целесообразным остановиться на таких критериях, как мотивационный, деятельностный и рефлексивный.

Выбор критериев обусловлен их содержанием. К. К. Платонов выделяет отношение человека к деятельности – профессиональную мотивацию [123]. М. С. Найда рассматривает личностные качества [111]. Классифицируя профессиональные умения, Н. В. Кузьмина и А. И. Щербаков, отметили так называемые «ориентационные умения, направленные на формирование морально-ценностных установок», стабильного интереса к профессиональной деятельности, соответствующей личным склонностям [83]. Т. Ю. Ломакина предположила, что будущему преподавателю системы СПО необходимо развивать конструктивные, коммуникативные, организаторские и прикладные умения [95]. Зарубежные ученые отмечают необходимость формирования метакомпетенций будущего профессионала [205; 212; 213].

Далее под мотивационным критерием готовности мы будем понимать сознательное желание выполнять отраслевую деятельность, сформированность личностных качеств и характеристик для ее выполнения, потребность и возможность в достижении значимых и качественных результатов, профессиональную адаптивность, элементы эмоционального интеллекта.

Деятельностный критерий предполагает понимаемое обучаемым выполнение алгоритма необходимых действий [84]. Данный критерий опирается на описание трудовых функций педагога системы СПО. Согласно проекту профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, СПО», наиболее точно деятельностному критерию соответствует умение трудовой функции А/01.6 «выполнять деятельность и (или) демонстрировать элементы деятельности, осваиваемой обучающимися, и (или) выполнять задания, предусмотренные программой учебного предмета, курса, дисциплины (модуля)» [127].

Применимо к данной трудовой функции и требуемым для ее выполнения умениям, в рамках нашего исследования полагаем, что нет необходимости особо выделять когнитивный критерий, отвечающий за освоение знаний, поскольку в процессе выполнения (демонстрации) трудовых умений и навыков используются и полученные ранее знания, составляющие теоретическую основу практических

действий. Теоретическое основание и его уровень подтверждаются одновременно с подтверждением практического освоения умений и навыков.

Поэтому под деятельностным критерием готовности мы понимаем «сочетание профессионально важных знаний, умений и навыков, необходимых и достаточных для ее выполнения, а также совокупность действий, составляющих структуру и последовательность этой деятельности» [103].

Рефлексивные умения являют собой способность к самостоятельному анализу и контролю над собственными достижениями. Они включают в себя умение проводить анализ целеполагания и постановки задач, соотнесение этих задач с содержанием деятельности, применяемыми методами и средствами, полученными результатами и их причинами, а также собственным опытом [62; 118].

Для современного педагога рефлексивная деятельность особенно важна, поскольку благодаря ей обучаемые могут осознать и в полной мере оценить значимость приобретенного опыта в процессе решения учебных или квазипрофессиональных задач [183; 210].

Для целей настоящего исследования под рефлексивным критерием готовности принимаем наличие у будущих педагогов системы СПО рефлексивных умений, предполагающих осознание значимости профессии и выполняемых действий в своей профессионально-педагогической деятельности (самоанализ, самооценка).

Содержание критериев готовности описано на рисунке 2.

Критерии готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности можно охарактеризовать через установленные уровни [8; 13].

Уровень подразумевает степень овладения содержанием обучения:

- 1) узнавание;
- 2) репродуктивное действие по памяти;
- 3) эвристический [114].

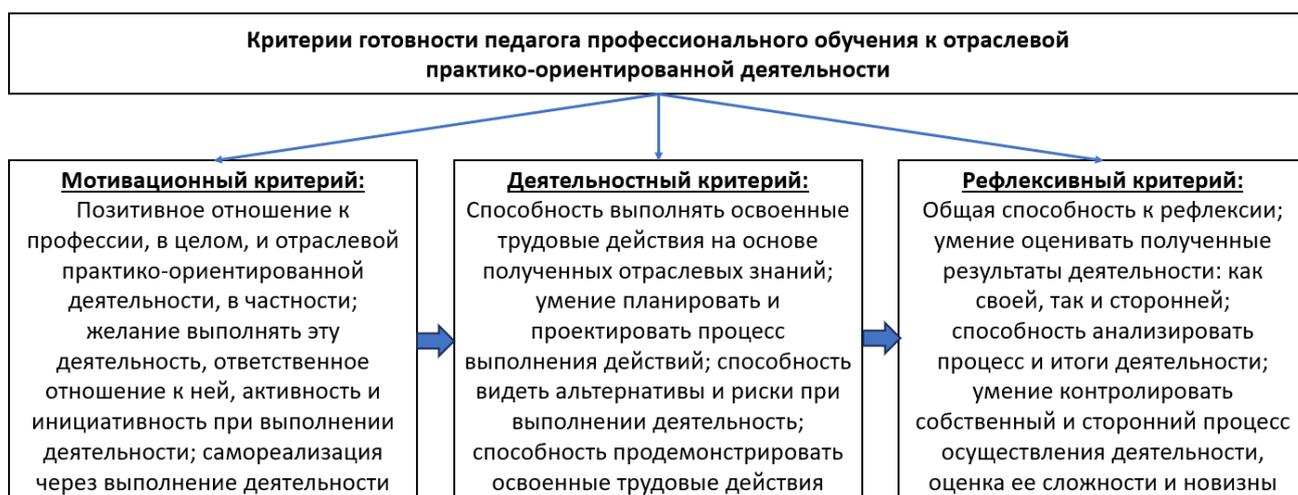


Рисунок 2 – Характеристика содержания критериев готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности

Для оценки сформированности готовности принимаем уровни: низкий – «узнавание»; средний – «репродуктивный»; высокий – «продуктивный».

Дадим содержательное описание уровней сформированности готовности в соответствии с выделенными критериями (таблица 1).

Подводя итоги параграфа, отметим, что готовность будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности является актуальным и значимым результатом целенаправленной практической подготовки, которая построена на основании системного, деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов, каждый из которых определяет перечень и наполнение критериев готовности.

На основании изучения научно-методической литературы можно представить такие критерии формирования готовности, как мотивационный, деятельностный, рефлексивный.

Таблица 1 – Характеристика критериев и уровней сформированности готовности в отраслевой практико-ориентированной деятельности

Критерий сформированности готовности	Уровень сформированности критерия		
	низкий	средний	высокий
<i>1. Мотивационный</i>			
1.1. Потребность, интерес (внутренняя мотивация)	Преобладание внешней отрицательной мотивации, нежелание выполнять деятельность самостоятельно, активно	Преобладание внутренней и внешней положительной мотивации над внешней отрицательной, потребность к выполнению деятельности при условии внешнего положительного стимула, вознаграждения	Преобладание внутренней мотивации, самостоятельное желание (потребность) выполнять деятельность качественно
1.2. Личностная готовность; желание выполнять деятельность качественно; адаптивность	Стремление освоить универсальные учебные действия в рамках 1–2 дисциплин	Умеренная самостоятельность и активность в познании и освоении новых умений, применение знаний и умений в междисциплинарном контексте	Высокая самостоятельность и активность, регулярная потребность в новых знаниях, и в совершенствовании умений, применение их в проектной деятельности
1.3. Самореализация, уровень внутренней конфликтности (удовлетворенность деятельностью, ее ценностью)	Высокий уровень внутренней конфликтности при выполнении деятельности: скрытое или открытое нежелание осваивать деятельность, нахождение потребностей в других сферах жизнедеятельности	Низкий уровень внутренней конфликтности – пассивность, умеренный интерес к ней, ожидание значительного вознаграждения	Средний (оптимальный) уровень внутренней конфликтности: равенство возможностей и желаний в осуществлении деятельности
<i>2. Деятельностный</i>			
2.1. Наличие отраслевых знаний, умений и навыков	Репродуктивное выполнение действий, основанное на понимании и воспроизведении, под наблюдением преподавателя, с существенной помощью с его стороны	Деятельность без подсказки, по алгоритму, элементы анализа и частично-поисковой работы, преподаватель выступает в качестве консультанта	Самостоятельная деятельность без подсказок, поисковая работа, применение умений в проектной деятельности, преподаватель только устанавливает цель работы, принимает и оценивает результат

Продолжение таблицы 1

Критерий сформированности готовности	Уровень сформированности критерия		
	низкий	средний	высокий
2.2. Способность применить и продемонстрировать эти знания и умения на практике	Допущение ошибок и неточностей при выполнении действий, затруднения в пояснении целей, задач, средств, методов выполнения	Использование стратегии целеполагания и планирования, умение ставить задачи под контролем преподавателя, ошибки и неточности не влияют критически на результат деятельности	Самостоятельный анализ проблем и синтез вариантов их решения, ошибки и неточности минимальны, самостоятельное их исправление
2.3. Способность построить цепочку действий, составляющих структуру и последовательность деятельности	Существенные затруднения или неумение моделировать последовательность и структуру деятельности	Умение моделировать деятельность, видеть ее альтернативы и риски	Самостоятельный контроль и регулирование действий, выбор средств, методов осуществления деятельности, критическое отношение к результату
<i>3. Рефлексивный</i>			
3.1. Оценка достигнутых результатов деятельности в соответствии с поставленной целью	Не осуществляет рефлекссию или делает это по указанию и алгоритму преподавателя	Осуществление самоанализа результатов деятельности на предмет новизны, сложности; видит возможности различных вариантов действий, обсуждает проблемы и сложности	Повышенная способность к анализу и самоанализу деятельности, самоорганизация и самоконтроль деятельности, выбор из нескольких вариантов решения проблем, подход к деятельности с точки зрения ее новизны и сложности
3.2. Саморефлексия (рефлексия собственных переживаний) и социорефлексия (анализ переживаний других людей), выраженность и направленность рефлексии	Низкий уровень саморефлексии, неспособность к социорефлексии	Средний (выраженный) уровень саморефлексии, способность к социорефлексии	Высокая способность к само- и социорефлексии, их выраженность
3.3. Уровень рефлексивности – общая способность к рефлексии, уровень самокритичности и коллективности	Низкая способность к оценке результатов деятельности, низкая самокритичность и коллективность	Выраженная способность к рефлексии, коллективности, самокритичность	Высокий уровень рефлексивности, самокритичности и коллективности

Тем не менее для определения существующего состояния процесса формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности в системе высшего профессионально-педагогического образования и выявления дефицитов такой подготовки требуется детальный анализ соответствующей практики образовательного процесса и определяющей ее возможности нормативной и учебно-методической документации.

1.2 Актуальное состояние процесса формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности

Миссия профессиональной образовательной организации состоит в практической подготовке обучаемого к профессии – в ходе образовательного процесса студент системы СПО активно включается в свою будущую профессиональную деятельность, и одновременно происходит становление его личности. Кроме того, обучение осуществляется достаточно быстро, поскольку образовательная организация чутко реагирует на изменяющиеся требования работодателей [65; 156; 206; 221].

Подобные особенности образовательного процесса в системе СПО обуславливают и особенности подготовки педагога для этой системы. Сложность состоит в том, что профессионально-педагогическая деятельность интегративна и ориентирована не на отдельную профессию, а на группу профессий соответствующей отрасли [171].

В содержании ППО присутствует инвариантная составляющая – обучение профессионально-педагогической деятельности. Однако эффективность будущей деятельности педагога прямо зависит от полученного им опыта реальной самостоятельной деятельности. Это не означает снижение значимости

теоретического и (или) психолого-педагогического обучения, поскольку именно они помогают в освоении производственно-технологического компонента – отраслевой практико-ориентированной деятельности, который именуется также производственным обучением и подразумевает направленность на освоение рабочей профессии (должности служащего), подтверждая готовность к выполнению профессионально-педагогической деятельности.

В настоящем параграфе следует уделить особое внимание соответствию подготовки педагога профессиональной образовательной организации требованиям потенциальных работодателей – организаций системы СПО с точки зрения готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности. Для этого необходимо рассмотреть документы, регламентирующие различные стороны этой подготовки, выделить ключевые требования работодателей и провести сопоставление этих требований с нормативным обеспечением высшего ППО. В целях более точного установления значимости, содержания и особенностей отраслевой практико-ориентированной деятельности следует изучить реальное состояние формирования готовности к ней в современных условиях.

При этом в исследование введено ограничение: оно проведено в рамках образовательной программы подготовки педагогов профессионального обучения по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение» (профиль «Экономика и управление»), так как экономические специальности группы 38.00.00 пользуются спросом со стороны обучаемых и рынка труда.

Поскольку отраслевая практико-ориентированная деятельность берет свое начало от производственного обучения, обратимся сначала к этому понятию и рассмотрим изменение его состояния в документах, регламентирующих подготовку педагога профессионального обучения.

Идея производственного обучения свое развитие получила в 70-х годах XX века [128]. С. Я. Батышев определял производственное обучение как «планомерно организованный процесс совместной деятельности педагога профессионального обучения и учащихся, направленный на овладение последними профессиональными знаниями, умениями и навыками» [11]. В более поздних

работах А. М. Новиков писал, что для обозначения различных видов учебных практик используют два термина: «практическое обучение» и «производственное обучение», используя первый для описания подготовки специалиста, занятого общественно-полезным трудом, а второй – для работника производительного труда [130].

Подобного подхода к определению производственного обучения исследователи придерживались и в дальнейшем, указывая на его практико-ориентированность, систематичность, специальную организованность.

Н. И. Тамарин, М. С. Шафаренко рассматривали производственное обучение как «дидактически расчлененное и упорядоченное воспроизведение отдельных функциональных компонентов профессиональной деятельности рабочего с целью их сознательного и прочного освоения обучающимися» [153]. А. П. Беляева описывает рассматриваемое понятие как «сложный познавательный и трудовой процесс... под руководством педагога, мастера профессионального обучения, в ходе которого студенты осваивают систему способов деятельности, развивающих их практическое мышление... разносторонние способности и профессионально важные личностные качества» [12]. В. А. Скакун отмечает, что производственное обучение – это «самостоятельная особая часть общего учебного процесса... которая происходит в условиях определенной ориентированности учащихся на получение конкретной профессии (специальности)» [143].

Г. М. Романцев и др. подтверждают, что производственное обучение – это «практическая профессиональная подготовка обучающихся, [которая] обеспечивает готовность к определенному виду производительного труда по профессии» [131]. Г. И. Кругликов дает следующую трактовку: «Система... трудовых процессов, освоение которых обеспечивает овладение... практическими знаниями, умениями и навыками в рамках определенной профессии и квалификации. <...> Обучение в реальных условиях производства» [75].

Несмотря на справедливость приведенных определений производственного обучения, все они относят его к системе профессионального образования, подразумевая, что в процессе производственного обучения осуществляется

подготовка только рабочих и специалистов среднего звена. Тем не менее производственное обучение востребовано не только в системе СПО, но и в системе профессионально-педагогического образования, поскольку педагоги системы СПО должны иметь соответствующий уровень квалификации по профессии, которой они будут обучать будущих рабочих и специалистов среднего звена. Обоснованность включения производственного обучения в профессионально-педагогическое образование определяется его принципом деятельностной направленности. Поэтому более поздние исследования, посвященные изучению производственного обучения в рамках подготовки педагогов профессионального обучения, содержат более подробное определение, относящееся к специфике профессионально-педагогической деятельности [116].

Отдельными исследователями отмечается необходимость производственного обучения как обязательного компонента профессионально-педагогического образования: «Под производственным обучением понимаем процесс, направленный на формирование профессиональных знаний, умений и навыков, соответствующих современному уровню технологии производства, на развитие профессионально важных качеств и приобретение опыта самостоятельной деятельности» [129; 148]; Л. З. Тархан рассматривает производственное обучение как условие формирования профессиональной компетентности [154].

Несмотря на различия в подходах, можно выделить общие признаки, присущие производственному обучению и определяющие его сущность и предназначение в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании, представленные в таблице 2 [170]. Для настоящего исследования производственное обучение представляет интерес с точки зрения освоения отраслевой практико-ориентированной деятельности. Производственное обучение будущих педагогов системы СПО развивалось одновременно со всей отраслью – профессионально-педагогическим образованием – и фиксировалось в соответствующих документах – федеральных государственных образовательных стандартах (далее – ФГОС).

Таблица 2 – Характеристики производственного обучения

Характеристика производственного обучения	Автор, источник
<i>Самостоятельная часть образовательного процесса. Самостоятельный компонент ППО</i>	
«Самостоятельная часть образовательного процесса; составная часть профессионального и профессионально-педагогического образования»	Большой энциклопедический словарь (1998)
«Самостоятельная особая часть общего учебного процесса со своим специфическим целеполаганием, содержанием, логикой, со своими принципами, специфическими формами, методами, педагогическими средствами осуществления»	Скакун В. А. (2009)
«Одна из ведущих педагогических категорий профессионального образования»	Осипова И. В., Ульяшина Н. Н. (2012)
<i>Специально организованный процесс, имеющий свои закономерности</i>	
«Планомерно организованный процесс»	Батышев С. Я. (1988)
«Сложный познавательный и трудовой процесс, характеризующийся как общими, так и специфическими закономерностями»	Беляева А. П. (1991)
«Объективное единство целей, содержания, форм, методов и дидактических средств профессиональной подготовки»	Беляева А. П., Шапкин В. В., Маркелова В. А. (1985)
«Система дидактически переработанных трудовых процессов»	Кругликов Г. И. (2007)
<i>Процесс, соответствующий профилю подготовки педагога профессионального обучения</i>	
«Процесс, направленный на формирование профессиональных знаний, умений и навыков, соответствующих современному уровню технологии производства»	Кривоногова А. С. (2013)
«Процесс, направленный на овладение последними профессиональными знаниями, умениями и навыками, которые соответствуют требованиям, предъявляемым к профессиональной компетентности»	Батышев С. Я. (1988)
«...неразрывно связано с системой общепрофессиональных, политехнических и профессиональных знаний, умений и навыков»	Осипова И. В., Ульяшина Н. Н. (2012)
<i>Процесс, осуществляемый в производственных условиях или условиях, приближенных к ним</i>	
«Составная часть профессионального и профессионально-педагогического образования, где осуществляется подготовка по рабочей профессии и повышение квалификации непосредственно на производстве или в условиях, приближенных к нему»	Большой энциклопедический словарь (1998)
«...реализуемых в процессе производительного труда в лабораториях, учебных мастерских, производственных цехах, на участках предприятий»	Осипова И. В., Ульяшина Н. Н. (2012)
«Подготовка по специальности в условиях максимально возможного приближения к реальной обстановке соответствующего производства; обучение в реальных условиях производства»	Кругликов Г. И. (2007)

Продолжение таблицы 2

Характеристика производственного обучения	Автор, источник
<i>Процесс под руководством педагога или мастера производственного обучения</i>	
«Процесс совместной деятельности педагога профессионального обучения и учащихся»	Батышев С. Я. (1988)
«...под руководством педагога, мастера профессионального обучения»	Беляева А. П. (1991)
«Объективное единство целей, содержания, форм, методов и дидактических средств профессиональной подготовки, которое при руководящей роли преподавателя»	Беляева А. П., Шапкин В. В., Маркелова В. А. (1985)
«Особая роль в учебном заведении принадлежит мастерам производственного обучения, которые являются учителями профессии, воспитателями и наставниками учащихся»	Скакун В. А. (2009)
<i>Процесс, завершающийся освоением элементов профессиональной деятельности</i>	
«...обеспечивает последовательное овладение обучающимися рабочими приемами, комплексами трудовых операций и видами работ, характерных для данной профессии»	Беляева А. П., Шапкин В. В., Маркелова В. А. (1985)
«...освоение которых обеспечивает овладение обучающимся практическими знаниями, умениями и навыками в рамках определенной профессии и квалификации»	Кругликов Г. И. (2007)
на развитие профессионально важных качеств и приобретение опыта самостоятельной деятельности	Кривоногова А. С. (2013)
«Дидактически расчлененное и упорядоченное воспроизведение отдельных функциональных компонентов профессиональной деятельности рабочего с целью их сознательного и прочного освоения обучающимися»	Тамарин Н. И. (1988)
«Процесс обучения происходит в условиях определенной ориентированности учащихся на получение конкретной профессии (специальности)»	Скакун В. А. (2009)
«Студенты осваивают систему способов деятельности, развивающих их практическое мышление, совершенствующих разносторонние способности и профессионально важные личностные качества»	Беляева А. П. (1991)
«Производственное обучение ставит задачей подготовку учащихся к непосредственному осуществлению определенных трудовых процессов»	Кругликов Г. И. (2007)
«Цель производственного обучения – вооружение учащихся профессиональными навыками, умениями и практическими знаниями, необходимыми для овладения профессиональным мастерством. Это мастерство проявляется в специфически предметной деятельности – в производительном труде, выполнении трудовых процессов, имеющих более или менее сложный характер»	Жиделев М. А. (1977)

Первые этапы становления и развития ППО характеризуются особым вниманием к психолого-педагогической подготовке будущих педагогов. При этом предполагалось, что такой педагог уже владеет всеми необходимыми умениями для осуществления производственного обучения на практике. Документами, которые выполняли нормативную функцию описания содержания обучения, являлись типовые учебные планы, особо не описывающие функции и значение производственного обучения. Значительно позднее, на пятом этапе развития ППО, временные образовательные стандарты и компоненты будущих ФГОС официально закрепили за производственным обучением статус компонента подготовки педагога системы СПО [173].

Следует отметить, что до 2000 года использовался государственный стандарт ВПО 030500 «Профессиональное обучение», который был общим для большого перечня специализаций. Он описывал будущую профессиональную деятельность педагога профессионального обучения, не делая акцент на его подготовке по рабочей профессии [34]. Тем не менее его сменили ФГОС первого и второго поколения, которые уже учитывали специфику ППО и устанавливали место и значение подготовки по рабочей профессии для педагогов: в требованиях к уровню подготовки выпускника отмечалось, что он должен владеть рабочей профессией (специальностью) соответствующего профиля. Предусматривалась и особая квалификационная практика по рабочей профессии [35].

ФГОС третьего поколения от 2009 года описывают подготовку бакалавров, чей срок обучения сократился на один год. Это, с одной стороны, усложнило описание содержания обучения, с другой стороны, потребовало его пересмотра и обновления. Однако даже в этом случае среди видов деятельности выпускника направления подготовки 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)» осталось обучение по рабочей профессии. Необходимость производственного обучения поддерживалось компетенцией ПК-32 – способностью выполнять работы соответствующего квалификационного уровня – и специальной дисциплиной учебного плана (практикумом по рабочей профессии) [168].

Следующее поколение ФГОС ВО 3+ сохранило производственное обучение. Стандарт по-прежнему описывал необходимую выпускнику подготовку по рабочей профессии: «...определение путей повышения производительности и безопасности труда, качества продукции и экономии ресурсов; использование передовых отраслевых технологий в процессе обучения рабочей профессии; формирование профессиональной компетентности рабочего соответствующего квалификационного уровня; организация производительного труда обучаемых» [166].

Однако в последней версии ФГОС ВО 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» 2018 года полностью устранено любое упоминание о рабочей профессии и соответствующих ей профессиональных компетенциях. Виды профессиональной деятельности выпускника преобразовались в обобщенные типы задач. Последний ФГОС лишь оговаривает, что:

– «выпускники могут осуществлять профессиональную деятельность в других областях профессиональной деятельности и (или) сферах профессиональной деятельности при условии соответствия уровня их образования и полученных компетенций требованиям к квалификации работника»;

– «профессиональные компетенции определяются Организацией самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии)» [167].

Сравнение изменений в образовательных стандартах относительно производственного обучения (или отраслевой практико-ориентированной деятельности) кратко представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Изменение описания производственного обучения в образовательных стандартах

Период	Версия ФГОС	Описание производственного обучения
1920–1992	–	Производственное обучение по умолчанию присутствует в подготовке педагога профессионального обучения
1992–2000	Единый государственный стандарт ВПО (030500 – Профессиональное обучение)	Обязательная отраслевая (производственно-технологическая) подготовка педагога профессионального обучения

Продолжение таблицы 3

Период	Версия ФГОС	Описание производственного обучения
2000–2009	ГОС ВПО первого и второго поколения	Обязательное производственно-технологическое обучение (обучение по рабочей профессии). Предусматривалась квалификационная практика по рабочей профессии
2009–2015	ФГОС ВПО третьего поколения 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)»	Обучение по рабочей профессии, упоминание профессиональной компетенции ПК-32, наличие в учебных планах дисциплины «Практикум по рабочей профессии»
2015–2018	ФГОС ВО 3+ 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)»	Обучение по рабочей профессии, упоминание профессиональной компетенции ПК-32, наличие в учебных планах дисциплины «Практикум по рабочей профессии»
С 2018 г. по настоящее время	ФГОС ВО 3++ 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)»	Полное отсутствие упоминания рабочей профессии и производственного обучения

Значительные различия наблюдаются при сравнении версий образовательных стандартов 2015 и 2018 годов: если до 2018 года упоминание производственного обучения (рабочей профессии) в том или ином виде присутствовало в стандартах, то ФГОС ВО 2018 разительно отличается от предыдущих документов. Сравнение отличий ФГОС ВО версий 2015 и 2018 годов приведено в таблице 4.

Таблица 4 – Сравнение изменений, касающихся производственного обучения, в ФГОС «Профессиональное обучение (по отраслям)» 2015 и 2018 гг.

Основание для сравнения	ФГОС «Профессиональное обучение (по отраслям)» 2015	ФГОС «Профессиональное обучение (по отраслям)» 2018
Наличие специальной дисциплины – «Практикум по рабочей профессии»	Имеется	Отсутствует
Упоминание компетенции ПК-32 – способность выполнять работы соответствующего квалификационного уровня	Имеется	Отсутствует
Наличие квалификационной практики по рабочей профессии	Имеется	Отсутствует
Возможность продемонстрировать освоенные трудовые действия	Отсутствует	Отсутствует

При этом производственное обучение на практике не утратило своего значения, а даже усилило: возрастающая потребность рынка в рабочих кадрах обусловила, в числе прочего, повышение требований к практической подготовке обучающихся их педагогов. Это подтверждается и положениями теории содержания образования В. С. Леднева [88] и теории содержания ППО П. Ф. Кубрушко [77], описывающими структуру профессиональной деятельности педагога профессионального обучения и особое внимание уделяющими так называемой деятельностной детерминанте.

Чтобы описать и уточнить современные требования к подготовке педагога профессионального обучения, далее следует внимательно изучить и сопоставить положения таких документов, как:

- ФГОС ВО 3++ 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» [167];
- ФГОС СПО 38.02.01 по специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» от 05.02.2018 № 69 [169];
- проект профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» [127];
- основная профессиональная образовательная программа (далее – ОПОП) высшего образования направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Экономика и управление (по элективным модулям)» [117];
- учебный план направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Экономика и управление (по элективным модулям)» [162];
- документация Агентства развития навыков и профессий (далее – стандарты Агентства) [40].

Профессиональный стандарт является ключевым документом, подробно описывающим требования работодателя. В настоящий момент профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» представлен только проектом от 2022 года. Тем не менее для настоящего исследования представляет интерес сопоставление требований

профессионального стандарта и результатов подготовки выпускников согласно ФГОС 3++ 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (таблица 5).

Таблица 5 – Сопоставление требований профессионального стандарта и результатов подготовки выпускников по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» согласно ФГОС 3++

Требования профессионального стандарта	Результаты подготовки выпускника согласно ФГОС	Степень соответствия документов
Рекомендуется прохождение стажировки в области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися (другие характеристики для обобщенной трудовой функции А)	Нет упоминания	Нет соответствия
Руководство учебно-профессиональной, проектной, исследовательской и иной деятельностью обучающихся по программам СПО, включая общеобразовательный учебный цикл, в том числе практической подготовкой и подготовкой к демонстрационному экзамену, подготовкой выпускной квалификационной работы (трудовые действия для трудовой функции А/01.6)	В рамках освоения программы бакалавриата выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогический; проектный; методический; организационно-управленческий; культурно-просветительский; сопровождения (общие положения, п. 1.12)	Частичное соответствие
Выполнять деятельность и (или) демонстрировать элементы деятельности, осваиваемой обучающимися, и (или) выполнять задания, предусмотренные программой учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) (необходимые умения для трудовой функции А/01.6)	Типы производственной практики: педагогическая; технологическая; эксплуатационная; профессионально-квалификационная; научно-исследовательская работа (требования к структуре программы, п. 2.4)	Потенциальное соответствие
Мастер производственного обучения должен иметь уровень (подуровень) квалификации по профессии рабочего выше, чем предусмотренный для выпускников образовательной программы (особые условия допуска к работе для обобщенной трудовой функции В)	Нет упоминания	Нет соответствия

Продолжение таблицы 5

Требования профессионального стандарта	Результаты подготовки выпускника согласно ФГОС	Степень соответствия документов
Оценка освоения образовательной программы при проведении итоговой (государственной итоговой) аттестации, в том числе в форме демонстрационного экзамена (трудовые действия для трудовой функции А/02.6)	ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты. ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении (требования к результатам освоения программы, п. 3.3)	Частичное соответствие
Выполнять деятельность и (или) продемонстрировать элементы деятельности, осваиваемой обучающимися на учебной и производственной практике: решение профессиональных задач, выполнение отдельных трудовых функций, технологических операций и отдельных приемов технологических операций (необходимые умения для трудовой функции В/01.6)	Типы производственной практики: педагогическая; технологическая, эксплуатационная; профессионально-квалификационная; научно-исследовательская работа (требования к структуре программы, п. 2.4)	Потенциальное соответствие

Под степенью соответствия понимаем следующее:

– «„нет соответствия“ – отсутствие описания результата подготовки выпускника во ФГОС ВО 3++, отвечающего прямому требованию профессионального стандарта;

– „частичное соответствие“ – наличие во ФГОС ВО 3++ описания результата подготовки выпускника, не полностью соответствующего требованию профессионального стандарта;

– „потенциальное соответствие“ – подразумевает некоторую свободу образовательной организации в обеспечении соответствия требованиям профессионального стандарта и наполнении содержания производственного обучения» [170].

По результатам сопоставительного анализа можно сделать вывод лишь о частичном соответствии указанных документов относительно производственной

подготовки выпускника. Последняя версия ФГОС не описывает и тем более не детализирует процесс формирования исследуемой готовности.

ФГОС ВО 3++ может предложить лишь перечень задач профессиональной деятельности выпускников. Тогда как основная образовательная программы высшего образования 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Экономика и управление» уточняет, что спецификой подготовки является «формирование у выпускника необходимых компетенций для выполнения трудовых функций, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, освоивших программы подготовки специалистов среднего звена». Эта специфика раскрывается в описании трудовых функций, задачах профессиональной деятельности и компетенциях выпускника [117].

На основании сопоставления задач профессиональной деятельности и трудовых функций выпускников можно отметить следующее:

– ФГОС ВО не конкретизирует задачи и объекты профессиональной деятельности будущего педагога системы СПО, однако особо оговаривает, что это относится к ведению образовательной организации;

– ОПОП ссылается только на актуальные профессиональные стандарты, к которым не относится профильный стандарт;

– особенности будущей профессиональной деятельности выпускника раскрываются только в перечне задач профессиональной деятельности и ее объектах, указанных в ОПОП.

В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы компетенции, установленные программой, описание которых дает более полное представление о планируемых результатах подготовки [117].

Значение и важность отраслевой практико-ориентированной деятельности в процессе и по результатам подготовки педагога профессионального обучения прослеживается:

– в раскрытии задачи профессиональной деятельности выпускника организационно-управленческого типа – контроль и оценка освоения квалификации рабочего, служащего в процессе учебно-производственной деятельности обучающихся;

– при описании профессиональной компетенции ПКО-8 – способен выполнять деятельность и (или) демонстрировать элементы осваиваемой обучающимися деятельности, предусмотренной программой учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), практики;

– при описании профессиональной компетенции ПКС-3 – способен обеспечивать непрерывную экономическую безопасную деятельность и устойчивое развитие организации, социально-экономических систем и процессов на разных уровнях управления.

Далее проследить выполнение этих индикаторов можно при детальном изучении учебного плана подготовки по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (экономика и управление)».

Учебный план рассчитан на 4 года при очной форме обучения и включает как минимум 15 отраслевых дисциплин, которые распределены по различным модулям (таблицы 6, 7, 8) [162]. Данный документ не содержит специальную дисциплину, посвященную практической отраслевой подготовке – «Практикум по профессии», или соответствующий ей аналог. Именно поэтому только отраслевые дисциплины являются теоретической основой отраслевой практико-ориентированной подготовки, а освоение необходимых производственных умений и владений происходит на практиках: ознакомительной, эксплуатационной, профессионально-квалификационной, педагогической и преддипломной.

Таблица 6 – Распределение отраслевых дисциплин по модулям «Предметно-содержательный» и «Социально-гуманитарная культура» учебного плана

Обязательная часть			
Модуль «Предметно-содержательный»	Семестр	Модуль «Социально-гуманитарная культура»	Семестр
Экономическая теория	2	Экономика и управление	4
Статистика	2, 3		
Экономика организации (предприятия)	3		
Производственный менеджмент	5		
Финансы, денежное обращение и кредит	5		
Налоги и налогообложение	6		

Модуль «Социально-гуманитарная культура» содержит одну отраслевую дисциплину – «Экономика и управление», являющуюся общей для всех профилей подготовки направления «Профессиональное обучение».

Модуль «Предметно-содержательный» включает более узконаправленные отраслевые дисциплины, которые, однако, имеют значительные временные интервалы между собой.

Модуль «Предметно-деятельностный (по отраслям)» ориентирован на освоение отраслевых дисциплин, в большей степени требующих не только и не столько знаний, сколько именно выполнения трудовых действий. К дисциплинам по выбору отнесены довольно важные ключевые отраслевые дисциплины (таблица 7).

Таблица 7 – Распределение отраслевых дисциплин по модулям «Предметно-деятельностный (по отраслям)» и «Дисциплины по выбору» учебного плана

Часть, формируемая участниками образовательных отношений		Дисциплины по выбору	Семестр
Модуль «Предметно-деятельностный (по отраслям)»	Семестр		
Маркетинг	4	Экономика и организация труда	4
Теория и практика государственного регулирования экономики	4	Экономика и управление образованием	7
Бухгалтерский учет	5	Управление государственной собственностью	7
Планирование	5		
Анализ финансово-хозяйственной деятельности	7		

В настоящий момент учебный план включает три элективных модуля: «Государственное и муниципальное управление», «Предпринимательская деятельность» и «Управление профессиональным развитием» (таблица 8). Каждый модуль содержит значимые отраслевые дисциплины, которые, тем не менее, не могут быть перенесены из одного модуля в другой.

Таблица 8 – Распределение отраслевых дисциплин по элективным модулям учебного плана

Часть, формируемая участниками образовательных отношений			Семестр
Элективный модуль «Государственное и муниципальное управление»	Элективный модуль «Предпринимательская деятельность»	Элективный модуль «Управление профессиональным развитием»	
Технологии и процедуры государственного администрирования	Взаимодействие бизнеса и финансовых институтов	Управление кадрами	6
Государственная и муниципальная служба	Бюджетирование	Коучинг в управлении организацией	6
Управление развитием территории	Организация бизнеса	Организация дополнительной профессиональной подготовки	7

К отраслевой подготовке прямое отношение имеют только эксплуатационная и профессионально-квалификационная практики, немного – самая первая практика, ознакомительная. При этом в задачи практик включается особая составляющая – участие в производственном процессе с позиции стажера, освоение профессиональной деятельности согласно профилю подготовки. Последовательность и количество часов, отведенное на практики, представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Последовательность и продолжительность практик

Семестр	Наименование практики	Количество часов
2	Ознакомительная	144
3	Эксплуатационная	288
4	Профессионально-квалификационная	216
6, 7	Педагогическая	756
8	Научно-исследовательская работа	216
	Преддипломная	540

Кроме того, в действующем учебном плане эксплуатационная практика является распределенной – часы на ее прохождение распределены в течение

семестра, остальные практики являются концентрированными – они традиционно завершают обучение в конце семестра. Последовательность практик можно представить следующим образом (рисунок 3).



Рисунок 3 – Последовательность практик в образовательном процессе подготовки по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (экономика и управление)»

Как следует из описания целей и задач практик, студент должен иметь необходимую теоретическую подготовку по отраслевым дисциплинам, позволяющую ему ориентироваться в заданиях практик, выполнять их и приобретать производственные умения и навыки, необходимые специалистам в области экономики и управления. А значит, необходимо провести сопоставление последовательности отраслевых практик и отраслевых дисциплин, которые составляют практико-ориентированную основу для выполнения заданий практик (рисунок 4).

Согласно представленному сопоставлению, можно отметить важные моменты:

1) все отраслевые практики сконцентрированы в начале учебного плана (2, 3, 4-й семестры), тогда как необходимые для них отраслевые дисциплины, в ходе которых студенты получают отраслевые знания и осваивают производственные отраслевые умения, напротив, отнесены почти к концу обучения (4, 5, 6, 7-й семестры);

1 курс	<i>Ознакомительная</i>	
		Экономическая теория Статистика
2 курс	<i>Эксплуатационная</i>	<i>Профессионально-квалификационная</i>
	Статистика Экономика организации	Экономика и управление Маркетинг Экономика и организация труда Теория и практика государственного регулирования экономики
3 курс	<i>Педагогическая</i>	
	Производственный менеджмент Финансы, денежное обращение и кредит Бухгалтерский учет Планирование	Налоги и налогообложение
4 курс	<i>Педагогическая</i>	<i>НИР Преддипломная</i>
	АФХД Экономика и управление образованием Управление государственной собственностью	

Рисунок 4 – Соотношение последовательности практик и отраслевых дисциплин в образовательном процессе подготовки по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (экономика и управление)»

2) последовательность отраслевых практик непрерывна, что, с одной стороны, положительно сказывается на полноценной отраслевой подготовке, а с другой – не дает возможности закрепить получаемые умения вне практик. Также в этой последовательности не прослеживается ориентация на определенную рабочую профессию или специальность СПО;

3) отраслевые дисциплины, которые по времени обучения совпадают с отраслевыми практиками, не могут в полной мере сформировать требуемую теоретическую и тем более практическую базу, необходимую для выполнения заданий практик.

Для детализации организации и содержания существующего процесса формирования исследуемой готовности попробуем изучить структуру этого процесса на основании представления основной образовательной программы и соответствующего ей учебного плана (рисунок 5).

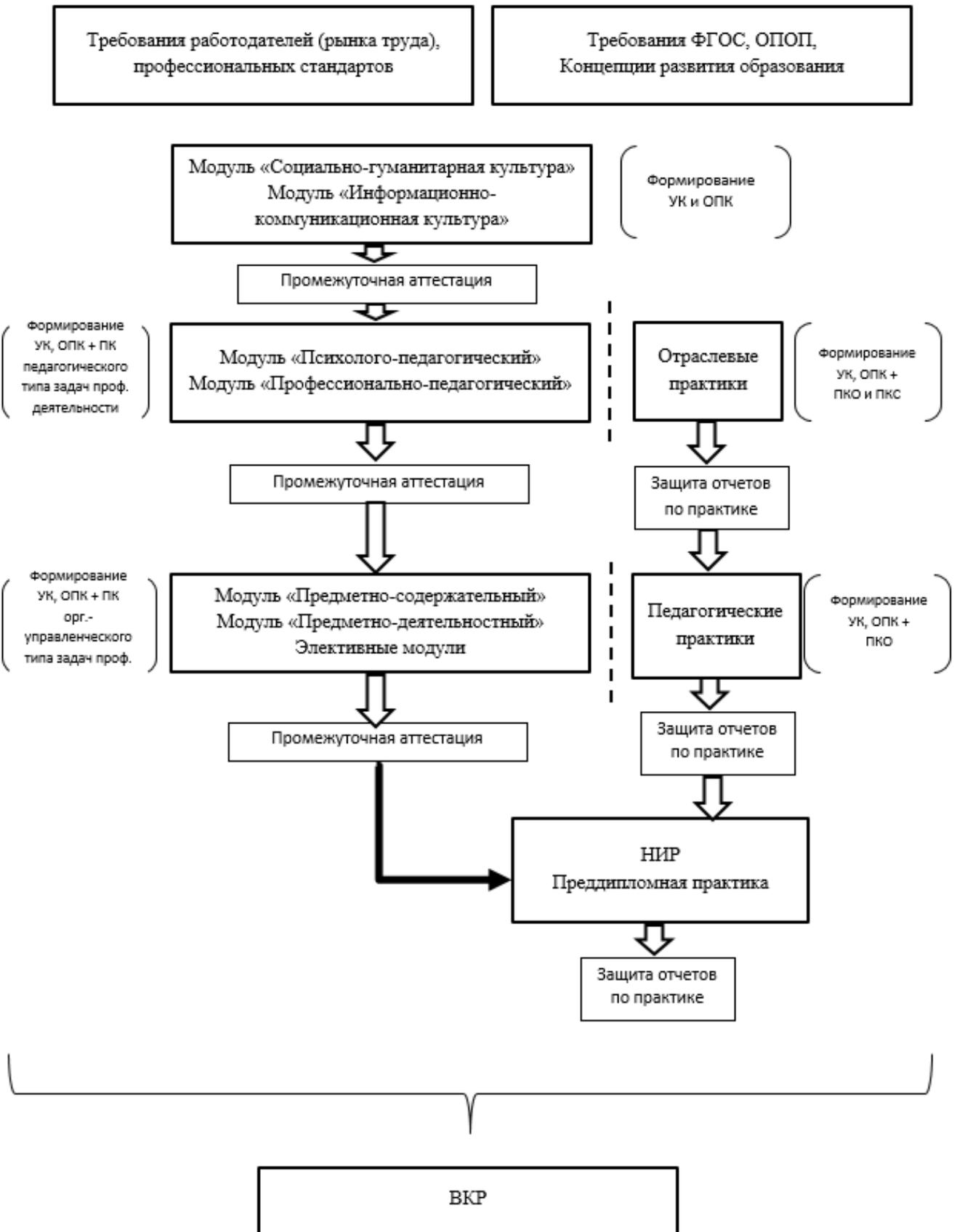


Рисунок 5 – Структура процесса формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности

Несмотря на то, что прохождение отраслевых практик начинается рано – уже на первом курсе, этот процесс происходит параллельно с освоением общих и психолого-педагогических дисциплин, по результатам которых формируются в основном универсальные и общепрофессиональные компетенции. Профессиональные же компетенции относятся к педагогическому типу задач профессиональной деятельности.

При этом следует напомнить, что на эксплуатационную практику отводится достаточно большое количество времени, а выполнение заданий почти не подкреплено знаниями и умениями отраслевых дисциплин.

Прохождение отраслевых практик завершается только защитой отчетов. Преемственность отраслевых практик и отраслевых дисциплин нарушена – по завершении первых начинается освоение вторых: «Предметно-содержательный», «Предметно-деятельностный» и элективные модули сконцентрированы во второй половине учебного плана, параллельно с ними начинается прохождение педагогических практик. В свою очередь, прохождение отраслевых дисциплин завершается стандартной промежуточной аттестацией (зачеты, экзамены). Хотя практические занятия по этим дисциплинам в настоящее время тоже могут входить в процесс формирования исследуемой готовности, эти занятия формируют базовые практические умения и владения, необходимые для выполнения заданий отраслевых практик.

Далее происходит переход к преддипломной практике, которая также может относиться к отраслевой практико-ориентированной деятельности, но является узконаправленной – ее задание ограничено заданием выпускной квалификационной работы. Однако для подтверждения результатов преддипломной практики предусмотрена также только защита отчета.

Изучение схемы процесса показывает его ощутимые недостатки: отсутствие взаимосвязи между этапами подготовки, отсутствие преемственности и логики этих этапов (дисциплин), не предусмотрено место производственной подготовки, ее общая неясность.

Очевидно, что в ходе анализа не следует ограничиваться изучением только внутренних документов. К изучению нужно подключить другие документы, прямо или косвенно характеризующие результат подготовки будущего педагога. В частности, такими документами являются ФГОС СПО. Для целей исследования наиболее полным соответствием отвечает ФГОС СПО специальности 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)», так как профессия «бухгалтер» широко распространена на рынке труда и включается в профиль подготовки «Экономика и управление».

ФГОС СПО 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет» предусматривает определенные циклы обучения и виды деятельности. Каждый вид деятельности предполагает определенный набор знаний, умений и практического опыта [169].

Для целей нашего исследования можно указать количество компонентов каждого вида деятельности и соотнести их с компонентами, осваиваемыми обучающимися в процессе отраслевых дисциплин («Бухгалтерский учет», «Налоги и налогообложение», «Анализ финансово-хозяйственной деятельности», «Планирование» и др.) (таблица 10).

Таблица 10 – Соотношение знаний, умений и владений представленных в ФГОС СПО 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет» с содержанием рабочих программ отраслевых дисциплин направления 44.03.04 «Профессиональное обучение», профиль «Экономика и управление»

Вид деятельности	Компонент	Количество	Процент выполнения
Документирование хозяйственных операций и ведение бухгалтерского учета активов организации	Знать	51	32/51 (62,75%)
	Уметь	33	19/33 (57,58%)
	Иметь практический опыт	1	0/1 (0%)
Ведение бухгалтерского учета источников формирования активов, выполнение работ по инвентаризации активов и финансовых обязательств организации	Знать	34	16/34 (47,06%)
	Уметь	31	6/31 (19,35%)
	Иметь практический опыт	3	0/3 (0%)
Проведение расчетов с бюджетом и внебюджетными фондами	Знать	24	10/24 (41,67%)
	Уметь	26	7/26 (26,92%)
	Иметь практический опыт	1	0/1 (0%)

Продолжение таблицы 10

Вид деятельности	Компонент	Количество	Процент выполнения
Составление и использование бухгалтерской (финансовой) отчетности	Знать	38	36/38 (94,74%)
	Уметь	26	22/26 (84,68%)
	Иметь практический опыт	7	0/7 (0%)
Осуществление налогового учета и налогового планирования в организации	Знать	54	22/54 (40,74%)
	Уметь	26	2/26 (7,69%)
	Иметь практический опыт	3	0/3 (0%)

Кроме того, педагогу системы СПО необходимо самому освоить профессиональные модули. Также сказано, что «государственная итоговая аттестация проводится в форме защиты выпускной квалификационной работы, которая выполняется в виде дипломной работы (дипломного проекта) и демонстрационного экзамена». А это, в свою очередь, влечет за собой требование к педагогу об умении организовывать и проводить демонстрационный экзамен, и глубоком знании преподаваемого предмета.

Освоение специальности «Экономика и бухгалтерский учет» предполагает обучение по следующим общепрофессиональным дисциплинам, освоение которых обеспечивается ОПОП направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (экономика и управление)» (таблица 11).

Таблица 11 – Соответствие общепрофессиональных дисциплин согласно ФГОС СПО и ОПОП ВО

Общепрофессиональные дисциплины согласно ФГОС СПО 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» от 28.07.2014 № 832	Общепрофессиональные дисциплины согласно учебному плану направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (экономика и управление)»
Экономика организации	Б1.О.06.05 Экономика организации (предприятия)
Статистика	Б1.О.06.04 Статистика
Менеджмент	Б1.О.01.05 Экономика и управление. Б1.О.06.06 Производственный менеджмент
Документационное обеспечение управления	Б1.О.06.03 Документационное обеспечение управления

Продолжение таблицы 11

Общепрофессиональные дисциплины согласно ФГОС СПО 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» от 28.07.2014 № 832	Общепрофессиональные дисциплины согласно учебному плану направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (экономика и управление)»
Правовое обеспечение профессиональной деятельности	Б1.О.01.03 Правоведение
Финансы, денежное обращение и кредит	Б1.О.06.07 Финансы, денежное обращение и кредит
Налоги и налогообложение	Б1.О.06.08 Налоги и налогообложение
Основы бухгалтерского учета	Б1.В.01.04 Бухгалтерский учет
Аудит	Б1.О.06.08 Налоги и налогообложение
Безопасность жизнедеятельности	Б1.О.03.01 Безопасность жизнедеятельности

Помимо этого, в стандарте особо отмечено, что учебные и производственные практики включены в профессиональные модули и базируются на теоретических знаниях. Из этого следует, что педагог системы СПО сам должен освоить профессиональные модули, прежде чем сможет эффективно руководить прохождением студентами практик.

Итоги сопоставительного анализа ФГОС СПО 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» и основных документов, характеризующих организацию и содержание подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (экономика и управление)» в условиях высшего ППО, производственной подготовки будущих педагогов свидетельствуют о том, что:

– общепрофессиональная подготовка в условиях высшего образования выполняется полноценно и отвечает требованиям специальности 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет»;

– требование специальности 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет» к педагогу профессионального обучения о его руководстве производственными практиками и участии в преподавании дисциплин профессиональных модулей не выполняется и не подкрепляется;

– в условиях высшего ППО не уделяется внимание организации, методическому сопровождению, практическому наполнению демонстрационного

экзамена как промежуточной и итоговой аттестации. Студенты не осваивают демонстрационный экзамен ни как участники, ни как организаторы и педагоги.

Взаимосвязь между требованиями к подготовке рабочего, специалиста среднего звена и педагога профессионального обучения можно схематично представить следующим образом (рисунок 6).



Рисунок 6 – Взаимосвязь между требованиями к подготовке рабочего, специалиста среднего звена и педагога профессионального обучения

Проведенный анализ позволяет определить недостатки формирования рассматриваемой готовности в условиях высшего ППО:

- неявное место процесса подготовки в учебном плане, его ориентированность на общеотраслевую и педагогическую деятельность;
- процесс не представлен целостно и логично;

– наличие только частичной разработки содержания формирования готовности;

– отсутствие аттестационного мероприятия по итогам формирования готовности;

– недостаточность научно обоснованного учебно-методического обеспечения.

Следующий тип рассматриваемых документов в ходе анализа – документация Агентства развития навыков и профессий [40]. Эти документы, а также Национальный проект «Образование» подтверждают требование о проведении демонстрационного экзамена в профессиональных образовательных организациях [33; 120].

Документация Агентства развития навыков и профессий, опираясь на ФГОС СПО, подробно описывает содержание заданий демонстрационного экзамена для компетенций экономического профиля (Т48 RU «Банковское дело», R41 RU «Бухгалтерский учет», R11 «Предпринимательство», Т78 RU «Финансы»). Однако, поскольку ФГОС ППО не уделяет внимания организации и проведению демонстрационного экзамена для выпускников и самими выпускниками, последние, по сути, не имеют никакого представления об особенностях этого вида государственной итоговой аттестации.

На основании изучения современного состояния методической последовательности формирования готовности будущего педагога системы СПО к отраслевой практико-ориентированной деятельности можно выделить следующие требования с учетом современной теории и практики:

1. Общие требования в части руководства учебно-профессиональной, проектной, исследовательской и иной деятельностью обучающихся по программам СПО, их практической подготовкой и подготовкой выпускной квалификационной работы подразумевают психолого-педагогическую и отраслевую подготовку педагога профессионального обучения, а также косвенно указывают на освоение практико-ориентированной деятельности самим педагогом.

2. Умение проводить оценку освоения образовательной программы при проведении государственной итоговой аттестации говорит о подготовке педагога профессионального обучения, способного в полной мере провести оценку подготовленности выпускников по программам СПО.

3. Особое требование – выполнять деятельность и (или) демонстрировать элементы деятельности, осваиваемой обучающимися – прямо указывает на необходимость включения в программу подготовки педагога профессионального обучения производственного компонента.

4. Требование, частично связанное с предыдущим (актуально для мастера производственного обучения, но может быть использовано и для преподавателя общепрофессиональных и специальных дисциплин), – иметь уровень квалификации по профессии рабочего выше, чем у выпускников образовательной программы, – не только указывает на овладение педагогом той профессиональной областью, которой он обучает своих студентов, но и подразумевает, что степень овладения профессиональными знаниями и умениями должна быть выше, чем у выпускников системы СПО.

5. Рекомендация о прохождении стажировки в области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися, – хотя требование к опыту работы в области той профессиональной деятельности, по которой ведется обучение, было удалено, специфика деятельности педагога предполагает глубокие знания и умения в той области, которой он должен владеть и обучать других.

6. Знание стандартов и методик Агентства развития навыков и профессий – комплексное требование, непосредственно связанное с практической деятельностью педагога, предполагающее наличие у него профессиональных знаний, умений и владений для проведения демонстрационного экзамена. Стандарты Агентства основаны на ФГОС СПО и являются обязательными для овладения педагогами системы СПО, поскольку их выпускники должны проходить итоговую аттестацию в формате демонстрационного экзамена.

Проведенное описание методической последовательности позволяет понять требования работодателя к результату подготовки выпускника профессионально-

педагогического вуза, выявить существующие дефициты такой подготовки и причины, обуславливающие их.

Итоги сопоставительного анализа нормативной документации и изучения ее содержания свидетельствуют о недостаточном внимании в практике высшего ППО к процессу формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности. Это, в свою очередь, позволяет сформулировать ключевую проблему исследования, заключающуюся в необходимости определения таких организационно-педагогических условий формирования готовности педагога профессионального обучения, которые обеспечат соответствие результатов его подготовки актуальным требованиям системы СПО. Далее будет уделено внимание решению данной проблемы в различных научных исследованиях.

1.3 Исследованность проблемы формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности

Как было детально рассмотрено выше, в текущем виде ФГОС не определяет точное место подготовки педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности. Анализ документов, относящихся к этой подготовке, позволил выявить требования к ее результатам и недостатки, существующие в настоящее время. Можно предположить, что текущее наполнение, понимание и организация формирования рассматриваемой готовности не являются достаточными для полноценной подготовки педагога профессионального обучения.

Выявление ключевой проблемы исследования требует обращения к научным работам авторов, ранее изучавших основы и особенности подготовки педагога

профессионального обучения. Следует изучить эти работы и проанализировать их содержание на предмет возможного решения или решений выявленной проблемы.

Здесь необходимо отметить, что процесс формирования исследуемой готовности в условиях высшего ППО имеет все же свои особенности. Выявленные в предыдущем параграфе дефициты могут быть устранены только комплексно с учетом ориентации на другие компоненты подготовки – психолого-педагогический и отраслевой.

В процессе получения высшего образования педагог профессионального обучения не может освоить отраслевые знания и умения по всем рабочим профессиям или специальностям, соответствующие профилю его подготовки. Максимум – одну, с пониманием основ этой рабочей профессии, принципов профессиональной деятельности и производственного обучения, позволяющих в будущем вести профессионально-педагогическую деятельность. Но и осваивая эту рабочую профессию (специальность), вряд ли будущий педагог профессионального обучения сможет ознакомиться со всеми ее особенностями и сложностями.

Кроме того, формирование готовности в основном проходит вне университета – например, в рамках производственных практик, на которые отведено значительное количество времени. Обучение внутри университета может быть реализовано только в ходе освоения практической составляющей отраслевых дисциплин и специально не организовано, или в ходе распределенной практики, организация которой в настоящее время требует совершенствования. В учебном плане может не быть особых дисциплин, посвященных производственному обучению. Не выделено время для методически выстроенной логической последовательности освоения знаний и умений по отраслевой практико-ориентированной деятельности, что указывает на дискретный характер такого обучения. Как следствие, формирование готовности не завершается какой-либо специально организованной аттестацией или контрольным мероприятием с присвоением квалификации или подтверждением освоения отраслевых умений и навыков.

Перечисленные особенности формирования готовности в процессе получения высшего профессионально-педагогического образования определяют проблемы, на которые следует обратить внимание в ходе детального изучения научных работ.

Следует отметить, что совершенствованию подготовки педагога системы СПО уделяется достаточное внимание со стороны исследователей. Большое количество работ на протяжении длительного времени посвящено именно различным сторонам образовательного процесса для педагога профессионального обучения.

Исследователи и ранее писали о функциях педагога профессионального обучения. Например, Г. М. Романцев указывал: «Преподаватель-мастер – это и высококвалифицированный рабочий по нескольким смежным профессиям, и педагог с высшим педагогическим образованием, и специалист, имеющий высшее отраслевое образование», отмечая, что работодателей и организации системы СПО в полной мере не устраивает результат подготовки рабочих и специалистов среднего звена. В качестве решения проблемы подготовки кадров предлагалось сконцентрироваться на дополнительной переподготовке профессионально-педагогических работников [134; 155; 156].

В работах П. Ф. Кубрушко указывается на специфику подготовки педагога профессионального обучения: «Преподаватель техникума должен быть подготовлен для преподавания более широкого круга вопросов по сравнению с подготовкой учащихся...», при этом отмечается, что «преобладающей формой подготовки преподавателей профессиональных и политехнических предметов для средних профессиональных учебных заведений была и остается педагогическая подготовка на рабочем месте» [78; 79].

В. А. Федоров детально описывал концептуальные основы ППО через принципы гуманизации, фундаментализации, деятельностной направленности и др.; перспективы развития ППО; условия формирования личности способной реализовать себя в этой сфере и готовой к эффективной профессионально-педагогической деятельности [172].

В. П. Косырев занимался обоснованием концепции непрерывной методической подготовки педагогов профессионального обучения, указывая на то, что именно этот вид подготовки «является сквозной, поэтапной, интегрирующей все виды подготовки и выступает в качестве системообразующего компонента профессионально-педагогической деятельности» [69].

Ю. А. Шихов писал о необходимости подготовки будущих бакалавров профессионального обучения к оценочной деятельности, формирования у них так называемой квалиметрической компетенции [189]. Л. В. Львов уделял внимание формированию учебно-профессиональной компетентности конкурентоспособного педагога профессионального обучения [97].

Несмотря на значительный вклад представленных работ в изучение и решение проблем подготовки профессионально-педагогических кадров, все они не приводят решения основной проблемы настоящей работы. Следовательно, целесообразно рассмотреть работы, более детально описывающие различные аспекты подготовки именно педагогов профессионального обучения.

Поскольку высшее образование в настоящее время не в состоянии полноценно подготовить педагога к выполнению отраслевой практико-ориентированной деятельности, то эта проблема может перейти к профессиональным образовательным организациям. Часть работ описывает возможности совершенствования подготовки педагога профессионального обучения внутри организации СПО с использованием ее ресурсов и условий.

В работе О. С. Бобиной описывается модель повышения профессиональной компетентности педагогов профессиональной образовательной организации в процессе дополнительного образования. Особо указано на необходимость разработки таких образовательных программ, которые соответствуют запросам рынка труда и общества; привлечения внутренних ресурсов образовательной организации; мотивацию преподавателей [19].

Л. Ф. Мустафаева пишет об особенностях профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО через применение современных организационных форм методической работы,

методов и технологий развития, самообразовательной деятельности, разработанных на модульной основе, которая предусматривает разноуровневое развитие педагогов [110].

М. Л. Коцуба обращает внимание на формирование практико-ориентированных умений мастеров производственного обучения в практике дополнительного профессионального образования. Автор предлагает мастерам производственного обучения решать практико-ориентированные педагогические задачи, использовать инновационные педагогические технологии, создать для участников образовательного процесса особую профессионально-образовательную среду [70].

Появление работ подобной тематики может указывать на попытки самой образовательной организации – работодателя педагогов профессионального обучения – устранить и скорректировать недочеты подготовки преподавателей уже в процессе их профессиональной деятельности. Однако эти работы не решают проблем, поставленных перед теорией ППО в долгосрочной перспективе, восполняя недочеты в подготовке педагогов только на локальном уровне и уже в процессе профессионально-педагогической деятельности.

В следующем блоке работ уделяется внимание профессиональной компетентности или формированию профессиональных компетенций будущего педагога профессионального обучения. Поскольку каждая образовательная организация высшего образования самостоятельно устанавливает профессиональные компетенции, закладывая в них необходимую основу подготовки. Несомненно, профессиональные компетенции так или иначе связаны с профессиональной готовностью педагога к выполнению отраслевой деятельности.

А. В. Лапшова изучала профессионализм педагога профессионального обучения в целом, определяя данное понятие как «интегративное качество личности, развивающееся в логике смены стадий и характеризующее готовность педагога к осуществлению профессиональной деятельности в различных сферах (отраслевой, психолого-педагогической подготовки, подготовки по рабочей

профессии)» [86]. О. Е. Кузовенко предложила модель компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, нацеленную на формирование их так называемой практико-преобразующей экономической компетентности. Автор особо указывала на необходимость параллельного освоения будущим педагогом знаний и умений, составляющих основу его профессионального мастерства [81].

Формирование компетенций педагога профессионального обучения через учебно-профессиональный тренинг описано в исследовании И. В. Ушатовой. Структура и содержание тренинга определены структурой личности будущего педагога и непосредственным содержанием формируемой учебно-профессиональной деятельности, результатом развития которой является формирование компетенции [163].

И. С. Гаврилова на примере инженерно-педагогических дисциплин представила блочно-модульную систему организации образовательного процесса при поддержке интерактивных форм и средств обучения, способствующих эффективному формированию профессиональных компетенций у будущих педагогов системы СПО [29].

С. А. Башкова пишет о формировании профильно-специализированных компетенций как «совокупности интегративных профессиональных знаний, умений и качеств личности, обуславливающих готовность и способность к рациональному решению задач профессионально-педагогической деятельности, нацеленных на повышение качества подготовки рабочих и специалистов среднего звена» [36].

Формирование профессиональных компетенций при постоянном изменении условий деятельности и предъявлении повышающихся требований к педагогу профессионального обучения остается актуальным всегда. Из количества работ подобной тематики видно, что исследователи продолжают попытки создать оптимальные условия для подготовки педагогов профессионального обучения, максимально соответствующих запросам производства, рынка труда и общества. Однако формирование профессиональных компетенций не в полной мере решает

ключевую проблему нашего исследования, поскольку профессиональные компетенции включают в себя не только производственно-технологическую и отраслевую, но и психолого-педагогическую и общепрофессиональную подготовку.

Целый блок авторов посвятили свои работы изучению отраслевой подготовки педагога профессионального обучения различных профилей [32; 164; 182]. Однако отраслевая подготовка является общим компонентом обучения и, хотя включает в себя отраслевую практико-ориентированную деятельность, но помимо нее обращает внимание в большей мере на общеотраслевые аспекты, не углубляясь в производственную специфику выполнения практической деятельности [56; 176]. Отраслевой подготовке будущих педагогов профессиональных образовательных организаций экономического профиля тоже посвящен отдельный ряд работ [25; 132; 178], но и они не дают прямого ответа на поставленные вопросы в современных условиях.

О. С. Корчагина занималась отбором содержания отраслевой подготовки педагогов системы СПО, изучая содержание требований профессиональных образовательных стандартов, нормативной и методической документации, прямо или косвенно относящихся к указанной подготовке [67].

Практическому обучению, а именно прохождению в процессе обучения учебных и производственных практик, также уделяется внимание со стороны исследователей. Так, А. В. Ефанов предположил, что производственная практика является обязательным компонентом обучения и «выступает в качестве необходимого условия целостного развития профессиональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения как интегральной совокупности способностей, обеспечивающих действенную и качественную реализацию их социально-личностного, психолого-педагогического и специально-предметного потенциала» [43].

Зарубежные ученые в контексте подготовки кадров для профессиональных образовательных организаций также положительно отзываются об эффекте производственных практик (например, посредством включения в образовательные

программы учебных модулей, предполагающих обучение на рабочем месте непосредственного будущего работодателя). Китайские и швейцарские исследователи отмечают, что такой подход способствует получению реального опыта работы и налаживанию связей с будущим работодателем [199; 207; 215].

Другим видом деятельности, непосредственно относящимся к практической отраслевой, является проектная, которая особо упоминается в образовательном стандарте как необходимый тип будущей профессиональной деятельности педагога.

О. В. Богомолова определяет сущность проектной деятельности через определенные знания, умения и персональные качества педагога, предлагая ему участие в исследовательской работе, творческих группах, соответствующей педагогической практике [20]. Е. Ю. Токарчук пишет о важности формирования проектно-конструкторской культуры будущих мастеров производственного обучения, которую описывает как «интегративное качество будущих педагогов профессионального обучения, включающее высокий уровень развития профессиональных знаний, умений и навыков, способность и готовность, ... к осуществлению эффективной проектно-конструкторской деятельности при выполнении трудовых функций мастеров» [157].

В работе Е. Д. Трегубовой в контексте необходимости управления полным жизненным циклом образовательного проекта педагогом СПО отмечается актуальность его подготовки к проектной деятельности [158]. Т. В. Шутовой на примере профессии дизайнера разработана многомерная кластерная модель формирования проектировочных компетенций будущего бакалавра профессиональной школы (педагогико-проектировочная, обучение рабочей профессии, художественно-проектная и организационно-технологическая) [191].

Несомненно, проектная и отраслевая практико-ориентированная деятельности тесно связаны: они обе основаны на компетентностном подходе и имеют деятельностьную направленность. Но и проектные умения педагогов профессионального обучения не в полной мере раскрывают их готовность к практическому преподаванию профессии в системе СПО.

Некоторые авторы в своих работах ориентировались и на другие разнообразные аспекты подготовки педагогов профессионального обучения, описывая формирование их профессионально-ценностных ориентаций (Н. А. Долгушина), развитие познавательной компетентности (Ю. Г. Кублицкая), формирование готовности к профессиональному саморазвитию (В. О. Лисицына). Однако содержание исследований, хоть и ценно с точки зрения развития теории и практики ППО, но мало приближает к решению проблемы нашего исследования [41; 76; 93].

Научных работ, прямо относящихся к производственному обучению или подготовке по рабочей профессии, представлено не очень много, хотя их авторы обращают внимание на подготовку педагогов именно в условиях высшего образования. Так, Н. Н. Ульяшиной описывается производственное обучение студентов профессионально-педагогического вуза. В качестве результата предлагается формировать так называемую компетенцию по рабочей профессии – «совокупность интегративных профессиональных знаний, умений, владений, качеств, свойств и состояний личности, обуславливающих готовность к самостоятельному выполнению трудовых действий и приемов по рабочей профессии, связанных с учебно-производственной деятельностью». Автор справедливо полагает, что подобную компетенцию можно сформировать лишь в специально спроектированных производственных условиях, моделирующих условия будущей производственной и (или) профессионально-педагогической деятельности [160].

Работа А. С. Кривоноговой посвящена формированию мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности в процессе освоения рабочей профессии. Автор отводит мотивации значимое место в процессе обучения и считает, что освоение рабочей профессии в большей степени способствует полноценному освоению профессионально-педагогической деятельности. Понятие «обучение рабочей профессии» в работе определено «как процесс формирования профессиональных компетенций, позволяющих самостоятельно выполнять

трудовые операции конкретной рабочей профессии, овладеть современными отраслевыми технологиями, разрешать производственно-технические задачи» [74].

Э. К. Ислямовой описывается формирование предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения: погружения в мотивационную практико-ориентированную среду; корректировки учебно-методического комплекса дисциплины «Практикум по профессии»; использования активных педагогических технологий обучения [59].

Работа Н. В. Бельграй посвящена формированию у будущих педагогов СПО так называемой технико-технологической компетентности, под которой автор понимает «комплексную характеристику специалиста, отражающую его готовность и способность осуществлять эффективную технико-технологическую деятельность, совершенствовать свое профессиональное мастерство в условиях непрерывно изменяющихся производственных процессов» [54]. По своей сути технико-технологическая компетентность схожа с отраслевой практико-ориентированной деятельностью. В качестве условий формирования компетентности автором предлагается мотивировать обучающихся к выполнению технико-технологической деятельности; корректировать методическое обеспечение, сопровождающее профильную подготовку; сделать акцент на практико-ориентированность обучения через погружение студентов в рамки практического обучения.

В ходе изучения научных работ, посвященных проблемам подготовки педагогов профессионального обучения, было выделено достаточно большое количество аспектов и особенностей этой подготовки. Авторы уделяли внимание различным сторонам и компонентам теории и практики ППО. Именно поэтому к настоящему моменту в наличии имеется значительный и глубокий опыт организации и раскрытия содержания профессионально-педагогической деятельности (таблица 12).

Таблица 12 – Изучение проблемы формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности в трудах ученых

Направление исследования	Аспекты исследования	Авторы
Фундаментальные основы подготовки педагога профессионального обучения	Функции и специфика подготовки педагога	П. Ф. Кубрушко, Г. М. Романцев, В. А. Федоров и др.
	Непрерывная методическая подготовка педагога	В. П. Косырев
	Подготовка педагога к оценочной деятельности	Ю. А. Шихов
Совершенствование подготовки педагога профессионального обучения внутри организации СПО	Дополнительное образование педагога	О.С. Бобина, М. Л. Коцуба
	Профессионально-педагогическое совершенствование педагога	Л. Ф. Мустафаева
Развитие профессиональной компетентности педагога профессионального обучения	Профессионализм педагога	А. В. Лапшова
	Компетентностно-ориентированная подготовка	О. Е. Кузовенко
	Формирование профессиональных компетенций педагога	С. А. Башкова, И. С. Гаврилова, И. В. Ушатова
Отраслевая подготовка педагога профессионального обучения	Отбор содержания отраслевой подготовки	О. С. Корчагина
	Особенности отраслевой подготовка педагога	Н. И. Зырянова, М. А. Черепанов, В. П. Фалько, М. А. Федулова
Практическое обучение педагога	Производственная практика как компонент обучения педагога	А. В. Ефанов, S. J. Choi, J. C. Jeong, S. N. Kim, Juan Li, M. E. Oswald-Egg, U. Renold
Проектная деятельность педагога профессионального обучения	Основы проектной деятельности педагога	О. В. Богомолова, Е. Д. Трегубова
	Проектно-конструкторская культура педагога	Е. Ю. Токарчук
	Формирование проектировочных компетенций педагога	Т. В. Шутова
Другие аспекты подготовки педагога профессионального обучения	Формирование профессионально-ценностных ориентаций	Н. А. Долгушина
	Познавательная компетентность	Ю. Г. Кублицкая
	Формирование готовности к профессиональному саморазвитию	В. О. Лисицына

Продолжение таблицы 12

Направление исследования	Аспекты исследования	Авторы
Производственное обучение или обучение по рабочей профессии	Производственное обучение педагога	Э. К. Ислямова, Н. Н. Ульяшина
	Мотивация в процессе освоения рабочей профессии	А. С. Кривоногова
	Формирование технико-технологической компетентности	Н. В. Бельграй

Все рассмотренные работы, несомненно, внесли значительный вклад в развитие теории и практики профессионально-педагогического образования, описывая подготовку педагога профессионального обучения с разных сторон и разной степенью детализации. Однако эти работы в большинстве своем несколько утратили актуальность и не предлагают прямого решения ключевой проблемы исследования. Приведенные труды имеют лишь косвенное отношение к проблемам и дефицитам организации отраслевой практико-ориентированной подготовки в условиях высшего ППО. Это указывает на необходимость дальнейшего моделирования и исследования процесса освоения студентами – будущими педагогами СПО отраслевых умений и навыков, а также определения соответствующих организационно-педагогических условий реализации такого процесса.

Выводы по первой главе

В первой главе «Формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности как научная проблема» описано следующее.

1. Значимость отраслевой практико-ориентированной деятельности в подготовке будущего педагога профессионального обучения не подвергается сомнению. Педагог системы СПО должен пройти не только психолого-

педагогическую, методическую, общеотраслевую подготовку, но и на практике освоить отраслевые трудовые действия, получить опыт самостоятельной профессиональной деятельности по профилю его подготовки, чтобы в будущем на высоком уровне обучать студентов СПО.

Для понимания сущности и содержания процесса формирования готовности будущего педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности представлен соответствующий понятий аппарат, содержащий следующие ключевые термины:

– *отраслевая практико-ориентированная деятельность педагога профессионального обучения* – это деятельность, выполняемая педагогом профессионального обучения в процессе реализации программы подготовки специалистов среднего звена определенной отраслевой разновидности, предполагающая выполнение трудовых действий, соответствующих получаемой обучающимися специальности и запросам рынка труда;

– *готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности* – целостное качество личности будущего педагога профессионального обучения, выражающееся в желании и способности выполнять трудовые действия в соответствии со специальностью, получаемой обучающимися в рамках реализации образовательных программ СПО;

– *формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности* – это целенаправленный процесс приобретения будущими педагогами в ходе их профессиональной практико-ориентированной подготовки отраслевых умений и владений, направленных на выполнение трудовых действий в соответствии с профилем подготовки педагога и разновидностью образовательных программ СПО.

На основании представленных определений установлено, что формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности необходимо осуществлять на основе ведущих положений системного, деятельностного, личностно-ориентированного и

компетентностного теоретико-методологических подходов. Системный подход выступает в качестве общенаучной основы, позволяя рассмотреть подготовку педагога как систему в единстве ее компонентов, выделяя место отраслевой практико-ориентированной деятельности в этой системе; личностно-ориентированный подход учитывает особенности личности будущего педагога и отражается в формировании его личностных качеств в процессе и по результатам обучения; деятельностный – обеспечивает основу отраслевой подготовки педагога СПО через осуществление соответствующих трудовых действий; компетентностный – ориентирует на получение качественного результата подготовки педагога в актуальных социально-педагогических условиях. Оценка формирования готовности следует проводить по таким критериям, как мотивационный, деятельностный и рефлексивный.

2. С учетом принятого в исследовании ограничения проведен анализ актуального состояния процесса формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности. Проведен ретроспективный анализ изменения федеральных государственных стандартов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучения (по отраслям)».

Проведен сопоставительный анализ таких документов, как: 1) ФГОС ВО 3++ 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)»; 2) ФГОС СПО 38.02.01 по специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» от 05.02.2018 № 69; 3) проект профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования»; 4) основная профессиональная образовательная программа высшего образования направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Экономика и управление (по элективным модулям)»; 5) учебный план направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Экономика и управление (по элективным модулям)»; 6) документация Агентства развития навыков и профессий.

Описание методической последовательности позволило понять требования работодателя к результату подготовки выпускника профессионально-педагогического вуза, выявить существующие дефициты такой подготовки и причины, обуславливающие их.

3. Результаты проведенного анализа помогли сформулировать проблему подготовки будущих педагогов профессионального обучения, заключающуюся в недостаточной теоретической проработке и организации процесса формирования их готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности в условиях реализации программ высшего профессионально-педагогического образования.

Выявление ключевой проблемы исследования вызвало необходимость обращения к трудам ученых, ранее занимавшимся изучением подготовки педагогов профессионального обучения. Тщательный анализ исследований выявил наличие значительного опыта организации и подбора содержания профессионально-педагогической деятельности. Однако все эти работы не в полной мере соответствуют актуальным условиям реализации образовательного процесса и лишь косвенно соотносятся с предметом настоящей работы, что, в свою очередь, не приближает к решению ключевой проблемы.

Все это указывает на необходимость моделирования системы и установления четкой последовательности этапов процесса формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, а также определения комплекса организационно-педагогических условий реализации процесса на основании представленной модели.

2 Организационно-педагогические условия формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности

2.1 Структурно-функциональная модель формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности

После изучения состава, критериев и возможных вариантов решения ключевой проблемы исследования необходимо представить модель формирования рассматриваемой готовности с учетом ее теоретико-методологических основ.

Ранее отмечено, что исследование опирается на системный, личностно-ориентированный, деятельностный и компетентностный методологические подходы. Взаимосвязь подходов и их содержание представлены на рисунке 7.



Рисунок 7 – Взаимосвязь и характеристика методологических подходов

На основе указанных подходов были выделены следующие принципы: целостности, системности, научности, интеграции, моделирования профессионально-педагогической деятельности, деятельностной направленности, активности и сознательности в обучении, рефлексивности.

Принцип системности [82] характеризует процесс формирования готовности, обеспечивая связь между теоретическими знаниями и практическими умениями.

Принцип целостности предполагает достижение единства и взаимосвязи элементов деятельности [7]. Реализация принципа обеспечивается сочетанием цели, задач, форм, методов, средств и технологий формирования готовности.

Принцип научности требует, чтобы процесс формирования готовности обеспечивался содержанием обучения, соответствующим современным достижениям науки. Этот принцип воплощается в отборе учебных и методических материалов, обучении элементам научного поиска; ориентирует преподавателя на использование проблемных ситуаций, вовлечение обучающихся в разнообразные наблюдения изучаемых явлений и процессов, проведение анализа результатов собственных наблюдений, поиск дополнительной информации для обоснования сделанных выводов [47].

Принцип деятельностной направленности [113] предполагает ориентацию в процессе формирования готовности к деятельности на практическую составляющую этого процесса. Процесс, безусловно, основан на теоретических знаниях, но подтверждение знаний и формируемых умений и навыков происходит только в результате их демонстрации.

Принцип моделирования составляет основу профессиональной компетентности будущего педагога СПО [47], способствуя определению места отраслевой практико-ориентированной деятельности в профессионально-педагогической подготовке выпускника.

Принцип интеграции [181] ориентирует обучающихся на необходимость связи знаний и практики, предотвращение ошибок. В исследовании принцип раскрывается через получение результатов практической деятельности на основе теоретических знаний.

Принцип активности и сознательности реализуется через осознанное овладение знаниями в процессе практической деятельности, которое зависит от мотивации обучающихся, применяемых форм и методов, технологий обучения и т. д. [122].

Принцип рефлексивности предполагает осмысление и анализ собственного опыта и результатов формирования готовности [30].

Взаимосвязь методологических подходов и отобранных принципов представлена на рисунке 8.



Рисунок 8 – Взаимосвязь методологических подходов и принципов структурно-функциональной модели

Уточнив методологическую основу и принципы исследования, перейдем к подробному описанию модели.

Под термином «модель» мы понимаем «мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отражая и воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что изучение дает новую информацию об этом объекте» [15].

Изучив различные виды моделей (рисунок 9), мы остановились на структурно-функциональной [37].



Рисунок 9 – Характеристика различных видов моделей

Данный вид модели позволяет не только представить блоки (компоненты) процесса и их взаимосвязь, но и охарактеризовать каждый блок через реализуемую им функцию (рисунок 10). Модель содержит следующие блоки: целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический, процессуально-деятельностный, оценочный и результативный [102].

Целевой блок модели включает ее общую цель – освоение деятельности и (или) ее элементов в соответствии с профилем подготовки будущих педагогов СПО и деятельностью, осваиваемой обучающимися профессиональной образовательной организации. Профиль подготовки будущих педагогов – экономика и управление, а деятельность, осваиваемая студентами СПО, предполагает получение одной из специальностей 38.00.00 «Экономика и управление».

Смысловая функция – основа целевого блока и проявляется в описании цели и задач подготовки будущего педагога. Блок поддерживается принципом системности, ориентирующим, в том числе, на получение общего результата.

В общем виде цель формирования исследуемой готовности состоит в соответствии требованиям работодателей и рынка труда: будущий педагог системы СПО должен уметь готовить профессиональные рабочие кадры и специалистов среднего звена.

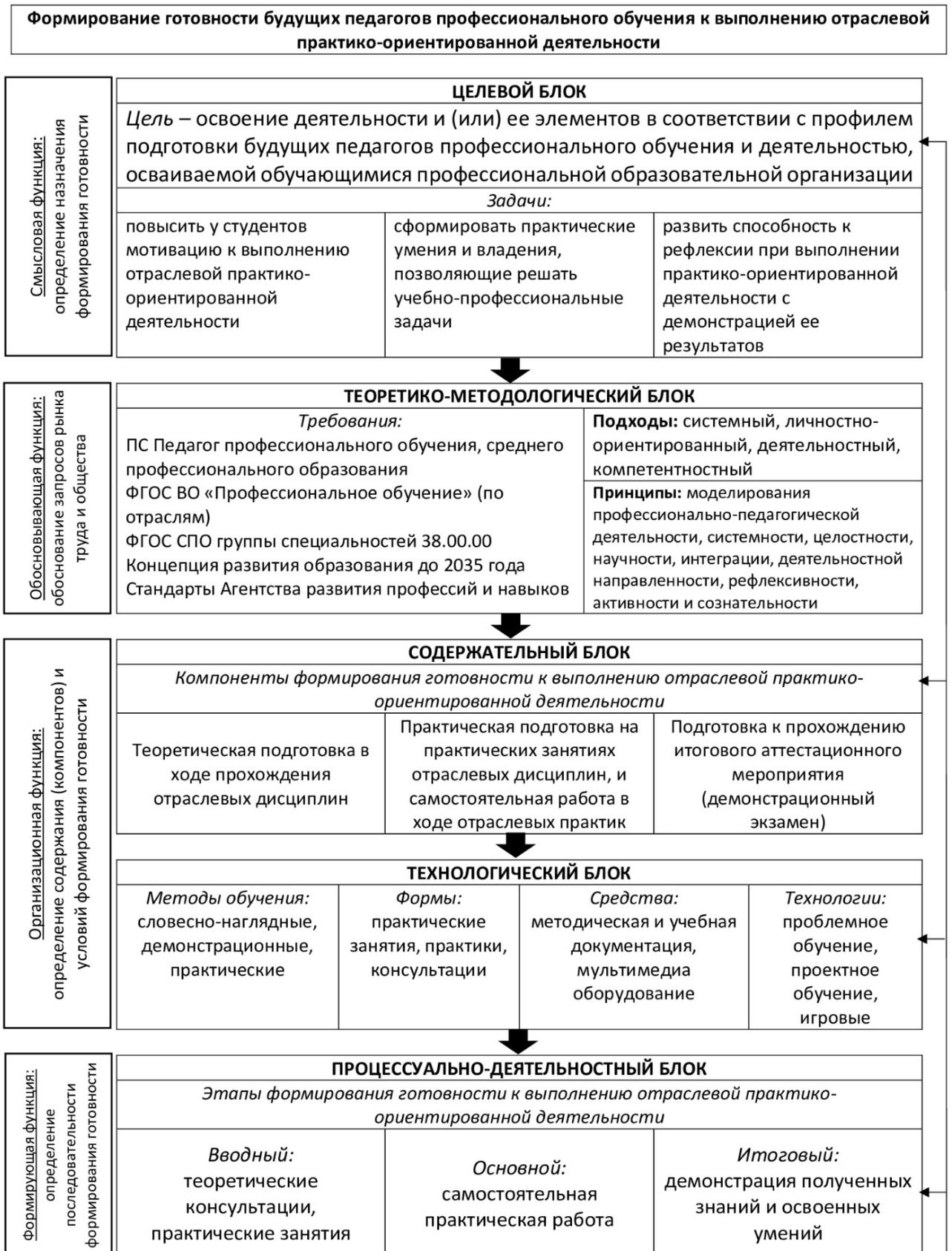


Рисунок 10 – Модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности (начало)



Рисунок 10 – Модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности (окончание)

Цель раскрывается в задачах к исследуемой готовности:

- повысить мотивацию обучающихся – поскольку будущие педагоги должны понимать важность и необходимость данной деятельности, быть заинтересованы в ее выполнении;
- сформировать практические умения и владения, позволяющие решать учебно-профессиональные задачи – непосредственное освоение деятельности на практике посредством выбора оптимальных методов ее выполнения;

– развить способность к рефлексии при выполнении деятельности с демонстрацией ее результатов – любому профессионалу, особенно педагогу, необходимо отслеживать и анализировать результаты собственной деятельности с целью их корректировки и улучшения, поскольку от работы педагога профессионального обучения зависит будущее состояние экономики и рынка труда.

Теоретико-методологический блок подкреплен обосновывающей функцией. Данная функция также опирается на положения теории ППО, систему методологических подходов и принципов, а также нормативных и методических документов, с разной степенью глубины и отношения описывающих требования к результатам подготовки выпускников. Все они являются основой для проектирования содержания и организации формирования готовности.

Данный блок модели также поддерживается принципами системности и целостности, поскольку описывает необходимые теоретические основы формирования готовности. Требования, обуславливающие необходимость и значимость этой деятельности в подготовке педагога профессионального обучения, определены документами, устанавливающими содержание и результаты подготовки педагогов для системы СПО.

В рамках Государственной программы «Развитие образования» в системе СПО в качестве основной формы государственной итоговой аттестации используется демонстрационный экзамен, а также произошло обновление перечня актуальных профессий и специальностей вкупе с актуализацией профессиональных стандартов [33].

Перечисленные действия направлены повышение уровня квалификации выпускников системы СПО, их ориентацию на скорейшую адаптацию и включение в профессиональную деятельность. Очевидно, что обеспечить такую подготовку специалиста среднего звена может только соответствующим образом подготовленный преподаватель. Поэтому и проект профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» устанавливает соответствующие трудовые функции, относящиеся к

отраслевой практико-ориентированной деятельности [127]. Эти функции указывают на требования потенциальных работодателей к практической подготовке преподавателей СПО, в том числе к умению организовывать и проводить демонстрационный экзамен.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» от 22.02.2018 хотя и не конкретизирует профессиональные компетенции будущего педагога системы СПО, но перечисляет основные типы задач профессиональной деятельности, среди которых есть организационно-управленческий, компетенции к которому представлены в Основной профессиональной образовательной программе высшего образования направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Экономика и управление (по элективным модулям)». Эти компетенции четко ориентируют на производственное обучение педагога профессионального обучения [117; 168].

ФГОС СПО 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)», как и другие подобные стандарты СПО, предусматривает профессиональный цикл обучения, предназначенный для получения не только знаний и умений, но и практического опыта при освоении специальности «бухгалтер». Следовательно, педагог профессионального обучения должен обладать как минимум такой же практической подготовкой, чтобы готовить специалистов системы СПО [169].

ФГОС СПО и проект профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования», в свою очередь, опираются на требования стандартов Агентства развития профессий и навыков, которые предусматривают проведение промежуточной (высшее образование) и итоговой (среднее профессиональное образование) аттестации в формате демонстрационного экзамена.

Представленные документы обосновывают запросы рынка труда и работодателей на педагогов системы СПО, готовых обучать рабочим профессиям не только в теории, но и на практике.

Содержательный блок модели формирования готовности включает теоретическое и практическое наполнение процесса усвоения дескрипторов профессиональных компетенций: отраслевых и производственно-технологических знаний, умений и владений. Организационная функция содержательного блока модели состоит в определении компонентов и условий формирования готовности будущего педагога для системы СПО к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Этот блок модели поддерживается принципами целостности (необходимость единого целостного описания содержания подготовки), научности (обоснование отбора содержания подготовки), активности и сознательности (включение в подготовку такого содержания обучения, которое способствует освоению умений и навыков на повышенном уровне) и моделирования (построение содержания формирования готовности в единой логике подготовки будущих педагогов профессионального обучения).

Программа по формированию критериев готовности приведена в таблице 13.

Компоненты формирования готовности разделены на три части:

- теоретическая подготовка в ходе отраслевых дисциплин;
- практическая подготовка на занятиях по отраслевым дисциплинам и самостоятельная работа в ходе отраслевых практик;
- подготовка к прохождению итогового аттестационного мероприятия (демонстрационного экзамена).

Теоретическая подготовка включает следующее содержание:

- 1-й курс – освоение основ экономических (отраслевых) знаний;
- 2-й курс – расширение и углубление полученных знаний в ходе отраслевых дисциплин;
- 3-й курс – освоение основной специфики отраслевых знаний в ходе узконаправленных отраслевых дисциплин;
- 4-й курс – завершение освоения отраслевых знаний, их обобщение и взаимосвязь.

Таблица 13 – Содержание действий по формированию готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности

Учебная деятельность	Внеучебная деятельность	Учебные и производственные практики	Ожидаемый результат
<i>Мотивационный критерий формирования готовности</i>			
<ul style="list-style-type: none"> – активизация обучаемых на занятиях: проведение деловых игр, обсуждений и дискуссий; – выступление обучаемых с презентациями, докладами, сообщениями; – демонстрация видео, документов, касающихся отраслевой составляющей профессии; – привлечение обучаемых к проектированию и проведению занятий 	<ul style="list-style-type: none"> – проведение экскурсий на отраслевые предприятия и в организации; – привлечение обучаемых к участию в конференциях, форумах и выставках отраслевой направленности; – привлечение обучаемых к профориентационной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – составление заданий практик сообразно уровню знаний и умений обучаемых; – коммуникация с работниками предприятий и организаций (в том числе СПО) в процессе прохождения практик; – контроль прохождения практик обучаемыми, посещение мест практик, проведение круглых столов и обсуждений по итогам практик 	<ul style="list-style-type: none"> 1) познавательная активность обучаемых, устойчивый интерес к профессии и ее отраслевой составляющей; 2) увлеченность профессией, вовлеченность в отраслевую деятельность; 3) понимание ценности профессии
<i>Деятельностный критерий формирования готовности</i>			
<ul style="list-style-type: none"> – практико-ориентированный характер занятий, проведение расчетов, работа в программах и ЭИОС; – привлечение обучаемых к поисковой и частично-поисковой работе в парах и группах, самостоятельная работа обучаемых; – работа над курсовыми проектами, имеющими реальный результат; – подготовка обучаемых к демонстрационному экзамену и его прохождение 	<ul style="list-style-type: none"> – участие обучаемых в конкурсах и чемпионатах профессионального мастерства, относящихся к отраслевой составляющей профессии; – научно-исследовательская работа студентов; – участие обучаемых в проектной деятельности университета и кафедры 	<ul style="list-style-type: none"> – возможность применения на практике полученных знаний: работа с программным обеспечением и документами; – демонстрация реальных процессов деятельности организаций и предприятий; – разнообразие активности во время проведения распределенных практик; – привлечение сторонних экспертов к оценке результатов практик 	<ul style="list-style-type: none"> 1) сформированность отраслевых умений и навыков; 2) способность планировать и проектировать деятельность, видеть ее альтернативы и риски; 3) умение демонстрировать результаты освоенной деятельности

Продолжение таблицы 13

Учебная деятельность	Внеучебная деятельность	Учебные и производственные практики	Ожидаемый результат
<i>Рефлексивный критерий формирования готовности</i>			
<ul style="list-style-type: none"> – возможность проведения само- и взаимооценки обучаемыми на занятиях; – проведение открытых и бинарных занятий, использование технологии «перевернутый класс»; – обсуждение результатов демонстрационного экзамена 	<ul style="list-style-type: none"> – привлечение обучаемых к обсуждениям во время конференций, форумов и публичных дискуссий; – обсуждение результатов научно-исследовательской работы и проектной деятельности совместно с преподавателями и студентами других кафедр 	<ul style="list-style-type: none"> – привлечение обучаемых к экспертной оценке результатов практик; – возможность взаимопосещений мест практик; – регулярный публичный отчет в процессе и по результатам прохождения практик 	<ul style="list-style-type: none"> 1) способность анализировать процесс и результат собственной и сторонней деятельности; 2) общая способность к рефлексии собственных переживаний и переживаний других людей; 3) выраженный уровень самокритичности, коллективности

Практическая подготовка нацелена на:

1-й курс – понимание выполняемых действий на практических занятиях, частичную репродуктивную деятельность по алгоритму с подсказкой; закрепление и подтверждение знаний в ходе отраслевой учебной практики;

2-й курс – воспроизведение действий по алгоритму с подсказкой на практических занятиях; подготовка и разработка собственного проекта предпринимательской деятельности в ходе распределенной эксплуатационной практики;

3-й курс – самостоятельное выполнение расчетов и действий без подсказки, частично-поисковая деятельность; освоение специальных отраслевых умений в ходе профессионально-квалификационной практики;

4-й курс – умение анализировать и синтезировать информацию.

Подготовка к прохождению демонстрационного экзамена предполагает:

1-й курс – формирование навыков работы в команде и управления командной работой; предварительное ознакомление с историей и содержанием демонстрационного экзамена;

2-й курс – освоение необходимого содержания для прохождения демоэкзамена;

3-й курс – подробное знакомство с регламентом демоэкзамена; формирование умений составлять бизнес-план; предварительное знакомство с центром проведения демоэкзамена; пробные занятия в центре проведения демоэкзамена, тестовое прохождение демоэкзамена;

4-й курс – полное освоение технологий устойчивого развития фирмы, умение реализовать проект предпринимательской деятельности; освоение технологий и процедуры прохождения демоэкзамена.

Технологический блок модели дополняет блок содержательный. Раскрываясь той же функцией – организационной, технологический блок определяет методы, формы, средства и технологии обучения. Данный блок поддерживается принципами научности (обоснование отбора технологий формирования готовности), деятельностной направленности и активности (отбор активных

технологий обучения, способствующих практическому освоению умений и навыков) и моделирования (включение технологий обучения в единую модель формирования готовности).

Теоретическая подготовка ориентирована не столько на передачу информации, сколько на обеспечение знаниевой основы для практической подготовки. Цель – вызвать интерес к профессии и ее отраслевой части, создать устойчивую мотивацию, погрузив обучающихся в мотивационную практико-ориентированную среду.

Практическая подготовка заключена в рамки отраслевых практик и практических занятий по отраслевым дисциплинам. Цель – освоение отраслевых умений и навыков, овладение опытом реальной отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Подготовка к итоговому аттестационному мероприятию подразумевает организационную и содержательную подготовку к демонстрационному экзамену. Цель – подготовить обучающихся к процедуре и выполнению заданий демонстрационного экзамена по компетенции R11 «Предпринимательство».

Процессуально-деятельностный блок модели раскрывается формирующей функцией, определяющей последовательность этапов процесса формирования готовности. Блок поддерживается принципами активности и деятельностной направленности (ориентация на непосредственное сознательное освоение умений и навыков), интеграции (сочетание теории и практики в обучении, получение комплексного результата подготовки), моделирования (объединение содержания, технологий и процесса обучения, а также этапов процесса для получения единого результата).

Этапы процесса формирования готовности:

- 1) вводный (теоретическая подготовка);
- 2) основной (практическая работа);
- 3) итоговый (демонстрация полученных умений и навыков).

При этом этапы располагаются параллельно-последовательно во взаимосвязи и взаимозависимости друг от друга, соблюдают методическую последовательность

и преемственность освоения отраслевых дисциплин, содержание которых осваивается студентами по нарастающей от первого к четвертому курсу.

Оценочный блок модели содержит критерии формирования готовности: мотивационный; деятельностный; рефлексивный.

Данный блок модели определен оценочной функцией – оценкой результата формирования готовности, и поддерживается принципами интеграции (сочетание нескольких критериев готовности) и рефлексивности (анализ полученного результата подготовки). Поэтому, согласно представленным критериям, будущий педагог профессионального обучения может быть готов к выполнению отраслевой практико-ориентированной деятельности, если он:

– имеет достаточный (средний или высокий) уровень мотивации к выполнению отраслевой деятельности;

– обладает сформированными отраслевыми умениями и навыками на знаниевой основе, способен применить эти знания и умения, умеет планировать и сообразно изменять последовательность действий, составляющих процесс деятельности; способен продемонстрировать отраслевые умения и навыки;

– способен к осуществлению рефлексии (обладает рефлексивностью, достаточным уровнем самокритичности и коллективности), умеет проводить рефлексию собственных переживаний, анализировать внутренние мотивы и цели; способен к социорефлексии – умеет и желает анализировать переживания других людей; способен соотносить полученные результаты деятельности с поставленной ранее целью.

В этом же блоке описываются уровни сформированности каждого критерия, приведенные к единой шкале: низкий (пороговый), средний (достаточный), высокий (повышенный).

Модель завершается *результативным блоком* и его функцией – корректирующей. Блок поддерживается принципами интеграции (получаемый результат является комплексным, сочетающим в себе различные знания, умения и навыки, владение определенным практическим опытом) и рефлексивности (необходимость соотнесения результата с поставленной целью). Благодаря этому

блоку может быть получена обратная связь по итогу процесса формирования готовности, общий уровень которой складывается из сформированности каждого из критериев и может быть приведен к 100% или сумме баллов из 100 (таблица 14).

Таблица 14 – Характеристика уровней общей готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности

Общий уровень готовности	Характеристика уровня	Баллы и оценка
Высокий	Выполняет деятельность продуктивно, самостоятельно без подсказок, способен к поисковой работе, применению полученных умений и навыков в проектной деятельности; самостоятельно анализирует возникающие проблемы и ошибки, предлагает варианты их решения, исправляет самостоятельно; способен контролировать и планировать свои и сторонние действия, выбирать средства, методы, формы их осуществления, критическое отношение к результату; при выполнении деятельности преобладает внутренняя мотивация, имеет потребность выполнять деятельность качественно, стремится к освоению новых знаний и умений, полностью самостоятелен и активен, способен продемонстрировать полученные умения и навыки; оптимальный уровень внутренней конфликтности: равенство возможностей и желаний в осуществлении деятельности; повышенная способность к анализу и самоанализу деятельности, самоорганизация и самоконтроль деятельности, высокая способность к само- и социорефлексии, их выраженность; высокий уровень рефлексивности, самокритичности и коллективности	Отлично (100-85)
Средний	Выполняет деятельность репродуктивно без подсказки, но только по алгоритму, преподаватель необходим в качестве консультанта; умеет анализировать деятельность и ее результаты, освоил элементы поисковой работы, целеполагание и планирование затруднений не вызывает, однако требует стороннего контроля, возникающие ошибки не влияют критически на результат деятельности; преобладание внутренней и внешней положительной мотивации при выполнении деятельности, умеренная активность и самостоятельность в освоении и выполнении деятельности; умеет и желает проводить самоанализ результатов деятельности, обсуждает проблемы и сложности, средний (выраженный) уровень саморефлексии, способен к социорефлексии; выраженная способность коллективности и самокритичность. Требуется дополнительная совместная работа по совершенствованию умений и навыков	Хорошо (85-71)

Продолжение таблицы 14

Общий уровень готовности	Характеристика уровня	Баллы и оценка
Низкий	Деятельность выполняет несамостоятельно, только под контролем преподавателя, допускает ошибки в действиях, моделирование и планирование деятельности вызывает затруднения; для выполнения деятельности преобладает внешняя отрицательная мотивация, присутствует скрытое или открытое нежелание выполнять деятельность активно и ответственно, профессиональные интересы находятся в других жизненных сферах; неспособность и (или) нежелание проводить рефлексии самостоятельно, низкий уровень само- и социорефлексии. Требуется возврат к предыдущему уровню освоения деятельности	Удовлетворительно (70-56)
Неудовлетворительный	Не способен к выполнению деятельности ни под контролем, ни по алгоритму, допускает значительные ошибки в действиях, не умеет планировать и моделировать последовательность действий, не участвует в проектной и поисковой работе, не способен самостоятельно исправить допущенные ошибки, не видит риски; не имеет выраженной мотивации к деятельности либо обладает только внешней отрицательной мотивацией, отсутствует интерес к отраслевой деятельности; не способен и (или) не желает проводить саморефлексии деятельности, не способен к социорефлексии. Требуется пересмотр области будущей профессиональной деятельности	Неудовлетворительно (55-0)

Подводя итоги параграфа, можно отметить, что перечисленные блоки модели (целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический, процессуально-деятельностный, оценочный, результативный) взаимосвязаны и взаимозависимы между собой, их расположение, содержание и внедрение обусловлены условиями образовательного процесса. Каждый блок модели выполняет определенную функцию, каждая из которых направлена на решение проблем и задач исследования.

Особого внимания заслуживают содержательный, технологический и процессуально-деятельностный блоки, поскольку именно они включают последовательность, наполнение и дидактические условия формирования готовности. Данный процесс предполагает параллельно-последовательное с первого по четвертый курс освоение студентами отраслевых знаний, умений и

навыков, необходимых для формирования мотивационного, деятельностного и рефлексивного критериев готовности.

Использование каждого из блоков модели и их совокупности в образовательном процессе нацелено на сформированную готовность будущих преподавателей СПО к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Чтобы понять, как следует достичь этот результат, далее необходимо описать поэтапный процесс формирования готовности, реализация которого состоялась в ходе опытно-поисковой работы. Успешность использования модели также должна быть обеспечена созданием необходимых организационно-педагогических условий. Подробное описание опытно-поисковой работы, процесса и условий формирования готовности представлено в следующем параграфе диссертации.

2.2 Разработка и реализация процесса формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности

Получение необходимого результата требует соблюдения определенной последовательности действий, обеспеченной соответствующими условиями. Поэтому исследование должно содержать подробное описание процесса формирования исследуемой готовности. Реализация данного процесса состоялась в ходе опытно-поисковой работы.

Целью опытно-поисковой работы являлось подтверждение теоретических положений исследования, проверка положительной результативности реализации процесса, построенного на основании модели, и организационно-педагогических условий формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Достижению цели способствуют задачи опытно-поисковой работы:

- 1) установить критерии, показатели и уровни оценки готовности;
- 2) выбрать необходимые методы и методики оценки уровней готовности;

3) провести констатирующий этап опытно-поисковой работы и выявить исходный уровень готовности;

4) построить и реализовать процесс формирования готовности на основании структурно-функциональной модели, обеспечить организационно-педагогические условия успешной реализации процесса;

5) провести оценочно-результативный этап, получить результаты опытно-поисковой работы;

6) обобщить, проверить и интерпретировать полученные данные.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». Испытуемыми выступили 153 студента очной формы обучения направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Экономика и управление». Они были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную группы (КГ), по 64 и 89 человек соответственно. Опытно-поисковая работа проводилась с 2021 по 2023 год и охватывала период обучения разных групп студентов с 1-го по 4-й курс (таблица 15).

Таблица 15 – Этапы проведения опытно-поисковой работы

Цель опытно-поисковой работы	Содержание опытно-поисковой работы	Методы опытно-поисковой работы
<i>Констатирующий этап</i>		
Диагностика исходного уровня готовности к деятельности	Установление основных критериев и уровней готовности	Анализ педагогической и научной литературы
	Определение исходного уровня сформированности готовности по установленным критериям	Тестирование, экспертная оценка результатов практик
<i>Формирующий этап</i>		
Формирование готовности к деятельности	Организация самостоятельной практической деятельности обучаемых в соответствии со структурно-функциональной моделью формирования готовности	Анализ, включенное наблюдение
	Оценка уровня освоенных трудовых умений и навыков в процессе формирования готовности обучающихся	Включенное наблюдение, оценка результатов работы над проектами, метод экспертных оценок

Продолжение таблицы 15

Цель опытно-поисковой работы	Содержание опытно-поисковой работы	Методы опытно-поисковой работы
<i>Оценочно-результативный этап</i>		
Анализ и оценка результатов реализации модели формирования готовности к деятельности	Определение итогового уровня сформированности готовности обучающихся к деятельности на основе установленных критериев	Тестирование, экспертная оценка бизнес-проектов по результатам демонстрационного экзамена

На *констатирующем этапе* опытно-поисковой работы проводилась предварительная диагностика исходного уровня готовности испытуемых согласно перечню критериев формирования готовности, который описан в параграфе 1.1 диссертационного исследования. Характеристика критериев и показателей готовности представлена в таблице 16. Выбор критериев обоснован их сутью, содержанием и возможностью оценки [53]. Кроме того, критерии включают необходимые единицы измерения, каждый показатель является конкретным и диагностируемым [109; 192].

Таблица 16 – Критерии и показатели готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности

Критерий	Показатель	Характеристика
Мотивационный	Уровень внутренней мотивации к отраслевой практико-ориентированной деятельности	Осознание потребности в профессиональной деятельности, интерес к ней
	Уровень внутренней конфликтности	Соотношение ценности и доступности при оценке характеристик профессиональной деятельности
	Доля профессиональных мотивов в ходе учебной деятельности	Ориентация на отраслевую практико-ориентированную деятельность в ходе освоения образовательной программы
Деятельностный	Способность к выполнению деятельности	Наличие профессионально важных отраслевых знаний, умений и навыков
	Способность к демонстрации деятельности	Количество ошибок, затруднений и неточностей в процессе демонстрации отраслевой практико-ориентированной деятельности, умение исправлять ошибки и неточности
	Умение моделировать деятельность, формировать ее структуру и последовательность	Совокупность действий, составляющих структуру и последовательность деятельности

Продолжение таблицы 16

Критерий	Показатель	Характеристика
Рефлексивный	Уровень рефлексивности при осуществлении отраслевой практико-ориентированной деятельности	Общая способность к рефлексии, уровень самокритичности и коллективности личности
	Уровень саморефлексии и социорефлексии при осуществлении отраслевой практико-ориентированной деятельности	Рефлексия собственных переживаний, анализ внутренних мотивов и целей, и анализ переживаний других людей, выраженность и направленность рефлексии
	Уровень педагогической рефлексии	Способность к рефлексии при осуществлении педагогической деятельности [118]

На *формирующем этапе* опытно-поисковой работы был реализован процесс формирования готовности будущих педагогов профиля «Экономика и управление». Обучение проходило согласно этапам, представленным в модели (вводный, основной, итоговый). Расположение и взаимосвязь этапов показаны на рисунке 11.

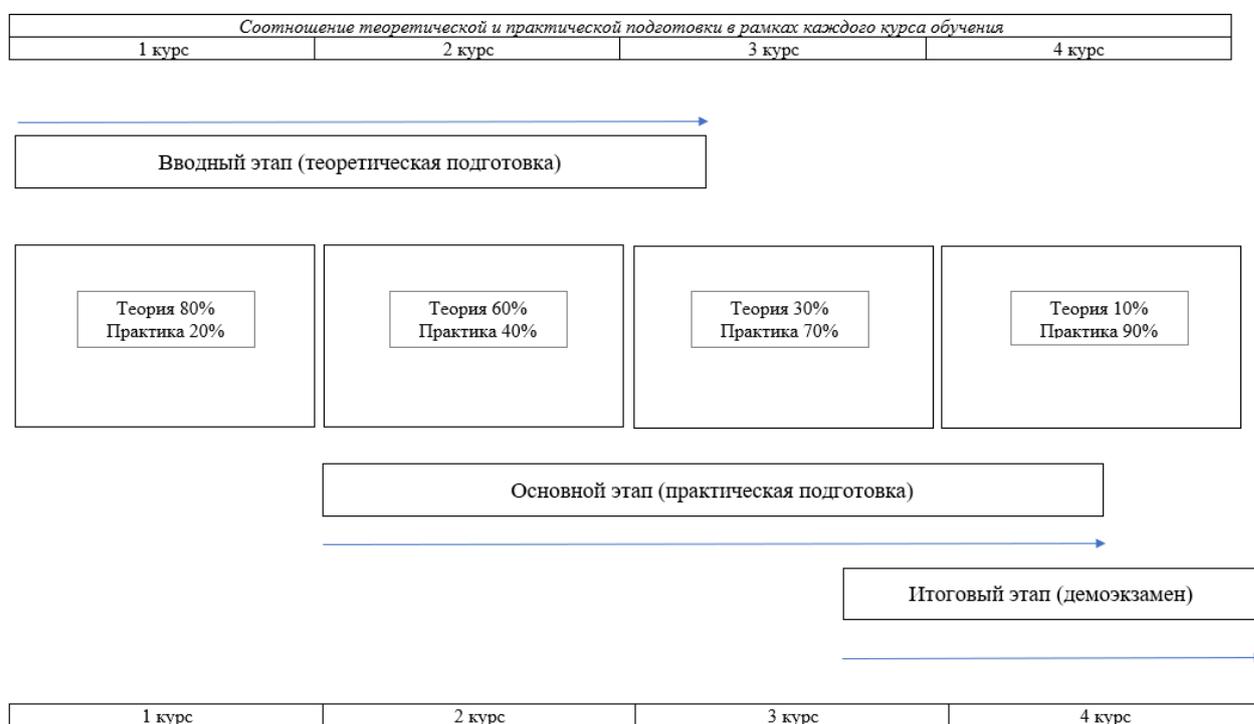


Рисунок 11 – Последовательность и взаимосвязь этапов процесса формирования ГОТОВНОСТИ

На первом курсе основной акцент сделан на теоретическую подготовку и мотивацию к профессии – вводный этап формирования готовности. Студенты получили знаниевую основу для дальнейшей практической деятельности: изучили дисциплины «Экономическая теория», «Статистика» (основы деятельности предприятий и организаций, ключевые экономические показатели, законы рынка) (рисунок 12).

Однако и эти знания носили не только общепрофессиональный, но и практико-ориентированный характер – происходила демонстрация материалов, документов, электронных систем.

При этом практическая работа на занятиях по отраслевым дисциплинам в большей степени носила теоретический характер: студенты участвовали в обсуждениях, семинарах, дискуссиях, круглых столах, реже – деловых играх, коллоквиумах, практиках. Вся деятельность была ориентирована на понимание выполняемых действий (расчетов, оценки изучаемых экономических явлений) на практических занятиях, частичную репродуктивную деятельность по алгоритму с подсказкой; закрепление и подтверждение знаний в ходе ознакомительной (отраслевой, учебной) практики – формирование представления о сущности организационно-правовой и финансово-хозяйственной деятельности организации (предприятия) в современных условиях.

Это необходимо для того, чтобы обучающиеся получили основную отраслевую теоретическую общепрофессиональную подготовку, на которую впоследствии могли бы уверенно опираться в самостоятельной практической работе. Поэтому соотношение работы студентов составляет 80% теории и 20% практики от общей активности на первом курсе.

По завершении первого курса студенты проходили первую отраслевую учебную практику – ознакомительную, получая первый, хоть и несколько теоретизированный, опыт самостоятельной практической работы.

Доля теоретической базы нарастающим итогом составила 50% от общего объема теоретического материала, изучаемого в течение всего процесса обучения (четыре года), доля практической подготовки – только 10%.

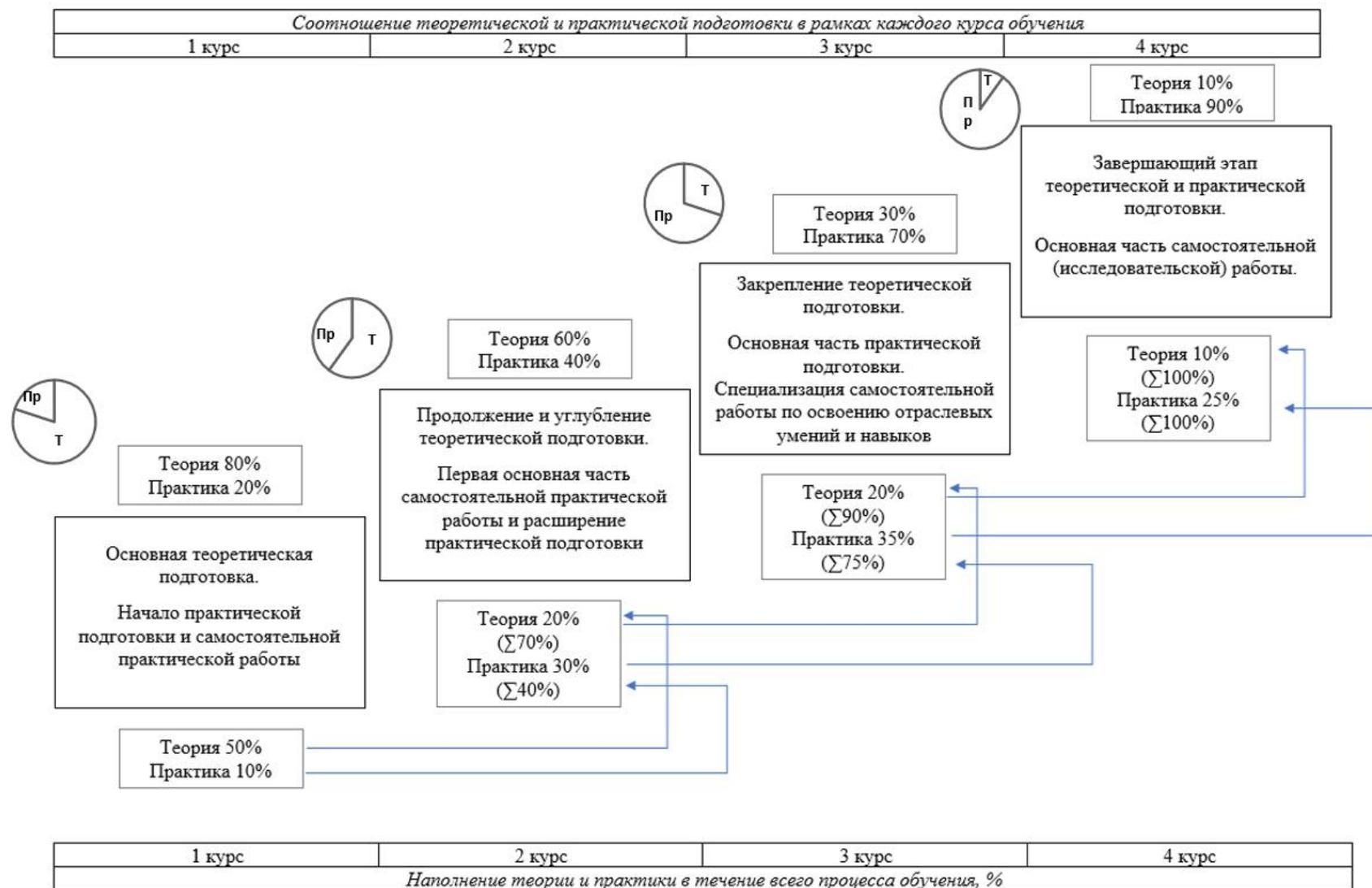


Рисунок 12 – Последовательность теоретической и практической подготовки в процессе формирования готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности

Для подготовки к демонстрационному экзамену студенты учились работать в команде, знакомились с историей и содержанием демонстрационного экзамена.

На втором курсе теоретическая и практическая подготовка продолжились в соответствии с методической последовательностью отраслевых дисциплин и логикой усложняющегося материала и опыта, которым необходимо овладеть: изучались дисциплины «Экономика и управление», «Экономика организации», «Экономика и организация труда», «Маркетинг» (основные показатели оценки ресурсов и результатов деятельности предприятий и организаций, маркетинговые стратегии, модели маркетинга, основы проведения маркетингового исследования, основы научной организации труда, основы процессной деятельности организаций и предприятий и т. д.). В этом, с одной стороны, наблюдается последовательность – освоение новой теории и практики невозможно без освоения базовых знаний и умений предыдущего курса, а с другой стороны – параллельность: по сути, вводный этап хотя бы частично продолжается одновременно с основным.

Однако на втором курсе акцент с теории перешел на практику – началось освоение более весомых отраслевых дисциплин в ходе основного этапа формирования готовности. Параллельно проходили занятия в ходе распределенной отраслевой эксплуатационной практики. Задания для эксплуатационной практики были направлены на выполнение «Проекта предпринимательской деятельности», использовались методы и технологии проектного, проблемного, модульного обучения. Студенты работали индивидуально, в парах и группах. Деятельность обучаемых носила поисковый и частично-поисковый характер. Обучаемые регулярно отчитывались о выполняемой работе, демонстрировали освоенные умения и навыки экспертным комиссиям преподавателей (в рамках промежуточной аттестации). По итогам эксплуатационной практики прошла открытая защита проектов предпринимательской деятельности, проекты оценивала экспертная комиссия из числа преподавателей университетов.

В рамках практики проходило применение и закрепление знаний, полученных в процессе теоретического обучения и приобретение отраслевых практических навыков.

Студенты в большей степени участвовали в практических занятиях, выполняли реальную деятельность (полевые исследования в рамках практики). Теория углубляется и закрепляется, но ее объем становится меньше. Соотношение работы студентов составило уже 40% практики и 60% теории. В общем объеме подготовки за второй курс студенты освоили 20% теории (нарастающим итогом 70%) и 30% практики (нарастающим итогом 40%).

Для подготовки к демозамену осваивалось необходимое содержание: организация работы бизнеса, маркетинговое планирование, изучение целевой аудитории, теория и практика бизнес-процессов, начало освоения бизнес-плана и финансовых инструментов и показателей.

С точки зрения технологии вводный этап предполагал:

– формы работы: семинары, практикумы, консультации, экскурсии на предприятия и организации; комбинирование индивидуальной и групповой форм работы;

– методы: преимущественно информационно-развивающие, словесно-наглядные;

– средства: разнообразие электронных, иллюстративных средств (методические и учебные материалы, статистическая отчетность и др.);

– технологии: игровые, интегрированное обучение;

– инструменты оценки: тесты, опросы, кейсы.

На третьем курсе продолжился основной этап формирования готовности. Обучающиеся получали специальные знания, умения и навыки в рамках узконаправленных отраслевых дисциплин: «Бухгалтерский учет», «Финансы, денежное обращение и кредит», «Планирование», «Налоги и налогообложение», «Производственный менеджмент» (основы ведения бухгалтерского учета и налоговой отчетности, оперативное, тактическое и стратегическое планирование деятельности организации и предприятия, основы и специфика организации производства, знание финансового и налогового законодательства, ведение финансовой и бухгалтерской отчетности и т. д.).

Однако основная деятельность – практическая – проходила в ходе лабораторных работ, практикумов: самостоятельное выполнение расчетов, проведение анализа финансово-хозяйственной деятельности организаций и предприятий, частично-поисковая деятельность, интерпретация результатов анализа, планирование экономической и управленческой деятельности организаций и предприятий; освоение специальных умений в области бухгалтерского учета в ходе профессионально-квалификационной практики (основ организации и ведения бухгалтерского учета, развитие практических навыков, необходимых для самостоятельного ведения бухгалтерской деятельности на предприятиях различных отраслей экономики). Работа строилась с ориентацией на самостоятельность обучаемых, преподаватели выступали в качестве консультантов, контролируя деятельность студентов – задания носили практический характер (самостоятельное маркетинговое исследование, анализ деятельности предприятия, составление отчетности, планирование и визуализация процессов).

Доля теоретической подготовки уменьшилась – теория выступала в качестве поддержки осваиваемых умений и навыков. Зато увеличился удельный вес отраслевых дисциплин, студенты проходили самую узкоспециализированную отраслевую практику – профессионально-квалификационную.

На этом же курсе студенты начинали не только содержательную, но и организационную подготовку к демоэкзамену – часть занятий проходила на полигоне, в режиме реального времени выполнялись сложные отраслевые задания и расчеты: подробное знакомство с регламентом (процедура, условия, оценка результатов) демоэкзамена; формирование умений составлять бизнес-план, освоение финансовых инструментов и показателей, технологий продвижения фирмы, частичное освоение технологий и инструментов устойчивого развития фирмы; предварительное знакомство с центром проведения демоэкзамена; в случае промежуточной аттестации на 3-м курсе – серия пробных занятий в центре проведения демоэкзамена, тестовое прохождение демоэкзамена.

Мотивация к отраслевой практико-ориентированной деятельности происходила в действии: обучаемые видели результаты своего труда, научились применять их в практике профессиональной деятельности, посетили предприятия и организации реального сектора экономики, попробовали свои силы в выполнении самостоятельной работы. На этом же этапе получили развитие проекты предпринимательской деятельности, разработанные студентами на втором курсе. Вводный этап по сути своей завершился.

В деятельности третьего курса теоретическая работа составила только 30%, тогда как практика – уже 70%. Освоение теории в общем объеме всего процесса подготовки составило 20% (нарастающим итогом 90%), практики – 35% (нарастающим итогом 75%).

С точки зрения технологии основной этап предполагал:

– формы работы: практические занятия, практикумы, лабораторные работы, посещение предприятий и организаций реального сектора экономики; комбинирование индивидуальной, групповой и парной форм работы;

– методы: репродуктивные (демонстрационные), творческие активные (проектное, проблемное обучение);

– средства: технические, документационные, реальные (оборудование, инструмент и оснастка рабочих мест);

– технологии: практико-ориентированное обучение, модульное обучение, имитационные, игровые, исследовательские;

– инструменты оценки: задачи, кейсы, упражнения, собственные разработки проектов и их частей, выполнение реальных заданий; рейтинговая система.

На четвертом курсе завершился основной этап формирования готовности. Закончилась теоретическая подготовка, освоение которой подтверждается уже в практической деятельности: завершение освоения отраслевых знаний, их обобщение и взаимосвязь в ходе освоения дисциплин «Анализ финансово-хозяйственной деятельности» (теория комплексного экономического анализа, взаимосвязь показателей оценки деятельности предприятия и организации). Практическая подготовка хоть и присутствовала, но преобладала самостоятельная,

в том числе исследовательская, работа студентов. Основной акцент сделан на научно-исследовательскую работу и прохождение преддипломной практики. Студенты применяли полученные знания и умения уже только в реальных условиях, обучение проходило в процессе самостоятельной работы. Обучающиеся приобрели умение анализировать и синтезировать информацию, полученную в результате расчетов, научились применять эту информацию для планирования и корректировки деятельности организаций и предприятий; освоили самостоятельный анализ деятельности предприятия или организации в ходе преддипломной практики; научились выявлять экономические проблемы и разрабатывать рекомендации по их устранению.

На этом же курсе прошел итоговый этап формирования готовности – демонстрация освоенных умений и навыков, овладение теорией подтверждается деятельностным этапом. Студенты контрольной и экспериментальной групп участвовали в демонстрационном экзамене по компетенции R11 «Предпринимательство», для подготовки к которому требовался комплекс знаний и умений по всем отраслевым дисциплинам. Демонстрационный экзамен включал два этапа: заочный – подготовку бизнес-плана до экзамена, очный – выполнение заданий в реальном времени по двум модулям (B «Наша команда и бизнес-идея» и E «Планирование процессов организации») (приложение А).

Оценка заданий проводилась группой сторонних экспертов – преподавателей системы СПО (ГАПОУ СО «Екатеринбургский торгово-экономический техникум»). Время выполнения очного этапа – 1,5 часа.

Прохождение демонстрационного экзамена по компетенции R11 «Предпринимательство» проводится в парах, студенты работают совместно, распределяя работу в рамках бизнес-проекта. Соотношение теоретической и практической деятельности составило 10% к 90%. Обучающиеся получили оставшиеся 25% практической подготовки (нарастающим итогом 100%) и 10% теоретической подготовки (нарастающим итогом 100%).

С точки зрения технологии итоговый этап предполагал:

- формы работы: практические занятия на полигоне демоэкзамена, консультации, самостоятельная работа студентов; парная форма работы;
- методы: демонстрационные, проектное обучение;
- средства: технические, электронные, документационные;
- технологии: модульное обучение, интегрированное обучение;
- инструменты оценки: собственная разработка проекта, портфолио, метод экспертных оценок, демонстрация, публичная защита проекта.

В контрольной группе проводились занятия по отраслевым дисциплинам и практикам по имеющемуся учебному плану. Отдельно проводились занятия на полигоне для подготовки к демонстрационному экзамену. Для подготовки к итоговому этапу были организованы консультации по обсуждению заданий демонстрационного экзамена, подготовке его заочного этапа, разрешению организационных вопросов. Студенты контрольной группы также тренировались в выполнении заданий экзамена на время на полигоне и вне его.

Проводимые мероприятия в экспериментальной группе были направлены на повышение внутренней мотивации и уменьшение уровня внутренней конфликтности; формирование отраслевых трудовых умений и навыков (самостоятельное проведение расчетов, составление отчетности, анализ и синтез информации, разработка и обоснование компонентов бизнес-плана); повышение уровня само- и социорефлексии.

Более детально содержание этапов процесса формирования готовности представлено на рисунке 13. Описанный процесс для своей полноценной и результативной организации и реализации требует создания комплекса определенных организационно-педагогических условий.

Ученые и исследователи определяют условие как фактор, способствующий чему-либо, но не гарантирующий результат [2; 26; 113; 177]. Условия необходимы для осуществления процесса или явления. Можно принять точку зрения на педагогические условия как на факторы внешней среды, влияющие на характеристики образовательного процесса [141].

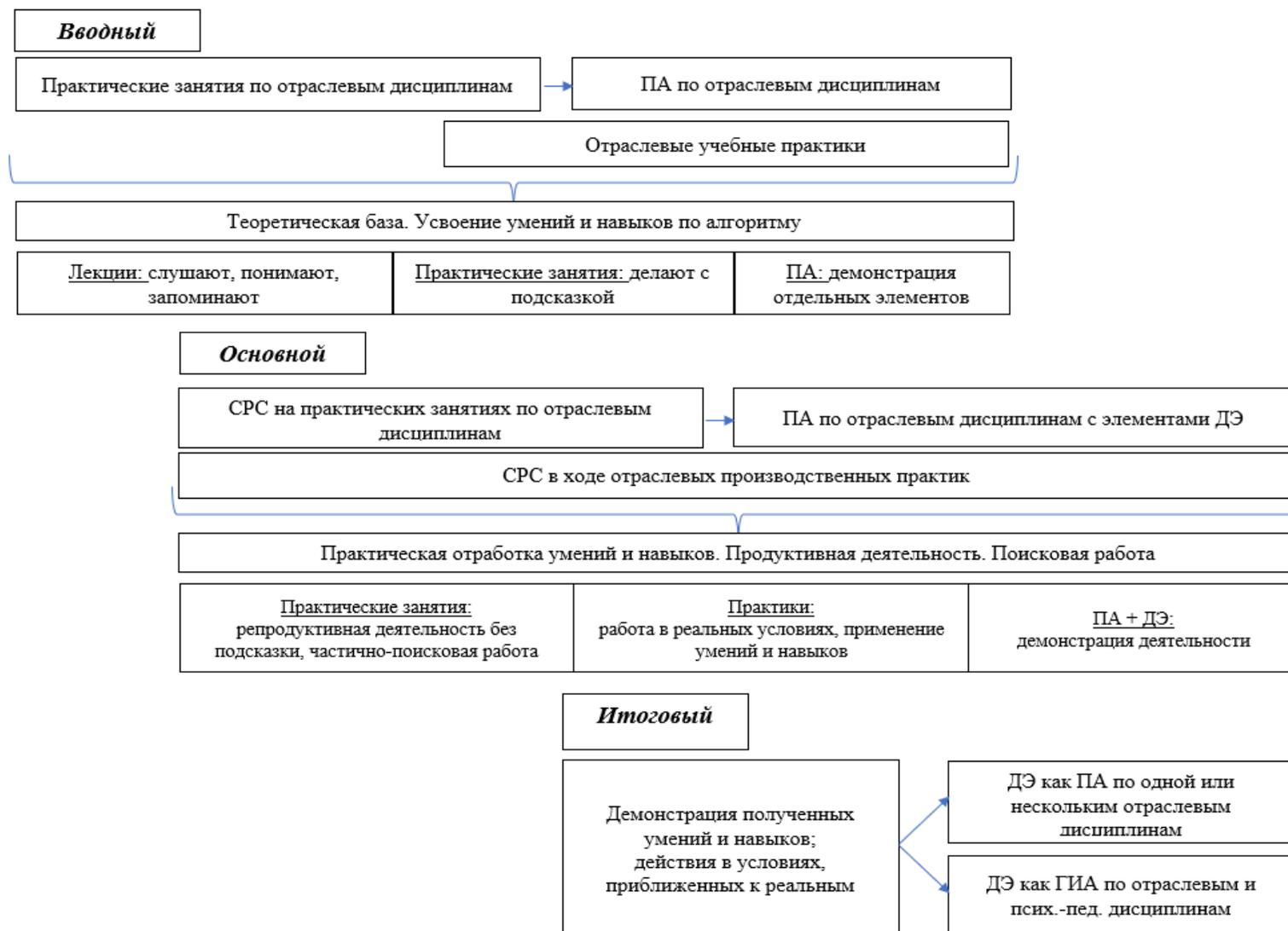


Рисунок 13 – Содержание этапов формирования готовности педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности

На основании изучения опыта создания организационно-педагогических условий в подготовке педагогов профессионального обучения необходимо отметить, что среди таких условий исследователи видят повышение квалификации действующих педагогов, интерактивные формы и методы обучения, использование опыта предприятий и организаций, стажировки [24]; обновление содержания профессиональных дисциплин, создание профессионально-образовательной среды [71; 175]; повышение мотивации обучающихся, обновление учебно-методического обеспечения [94; 195].

Зарубежные работы освещают практико-ориентированную подготовку учителей, подчеркивая необходимость включения в образовательный процесс специально смоделированных профессиональных ситуаций [196; 197; 216; 220].

Ученые и исследователи описали достаточное количество педагогических условий, способствующих достижению цели педагогического процесса. В нашем случае под организационно-педагогическими условиями формирования готовности педагогов для системы СПО к отраслевой практико-ориентированной деятельности мы понимаем «имеющийся и создаваемый образовательной организацией комплекс условий в целях подготовки педагога профессионального обучения к выполнению отраслевой практико-ориентированной деятельности. Данный комплекс обеспечивает управление процессом подготовки, учитывает факторы, являющиеся элементами этого процесса, позволяет достичь поставленных целей» [100].

Обобщая вышесказанное, к организационно-педагогическим условиям можно отнести следующие группы: организационно-методические; содержательно-деятельностные; технолого-инструментальные; кадровые. Охарактеризуем каждую группу условий.

Первая группа условий – организационно-методические – предполагает два направления работы: организацию учебного процесса и его соответствующее обеспечение методической документацией.

Как было отмечено выше, ФГОС ВО 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» в настоящий момент не определяет точное место и

последовательность подготовки к отраслевой практико-ориентированной деятельности. Поэтому для начала следует пересмотреть методическую последовательность отраслевых дисциплин и практик [101].

В целях сохранения общей логики освоения отраслевых и психолого-педагогических дисциплин, а также минимального изменения учебного плана (на первом этапе) можно оставить место ознакомительной практики в конце первого курса, с продолжительностью в 3 недели (144 часа).

Затем предлагается переместить эксплуатационную практику с 3-го на 4-й семестр, чтобы у студентов к ее началу были сформированы компетенции по таким отраслевым дисциплинам, как статистика и экономика организации (предприятия), а в ходе эксплуатационной практики они могли бы осваивать маркетинг, экономику и организацию труда, теорию и практику регулирования экономики, а также экономику и управление.

В конце второго курса и 4-го семестра, соответственно, возможно оставить профессионально-квалификационную практику, но сократив ее продолжительность с четырех до двух недель, однако затем в 5-м семестре третьего курса необходимо продолжить профессионально-квалификационную практику, распределив ее в течение семестра, чтобы студенты параллельно изучали значимые отраслевые дисциплины (производственный менеджмент, бухгалтерский учет, планирование, финансы, денежное обращение и кредит), способствующие получению теоретической базы для данной практики и выполнению ее же практических заданий. При этом одна или несколько отраслевых дисциплин в качестве промежуточной аттестации может иметь демонстрационный экзамен. Место и продолжительность педагогических практик, научной работы, а также преддипломной практики сохраняется.

Далее для определения места отраслевой практико-ориентированной деятельности в учебном плане и закрепления теоретических знаний и практических умений производственной деятельности предлагается ввести дисциплину, соответствующую содержанию отраслевой подготовки, – «Практикум по профессии». Данную дисциплину лучше разместить в течение 7-го семестра

(четвертый курс). Эта дисциплина может заменить собой дисциплину учебного плана «Экономика и управление образованием». Чтобы содержание последней не пострадало, возможно блоки этой дисциплины включить в дисциплину «Экономика и управление» (4-й семестр), которая в настоящий момент организована так, что дублирует содержание дисциплины «Экономика организации (предприятия)».

Предлагаемая последовательность отраслевых дисциплин и практик представлена на рисунке 14.

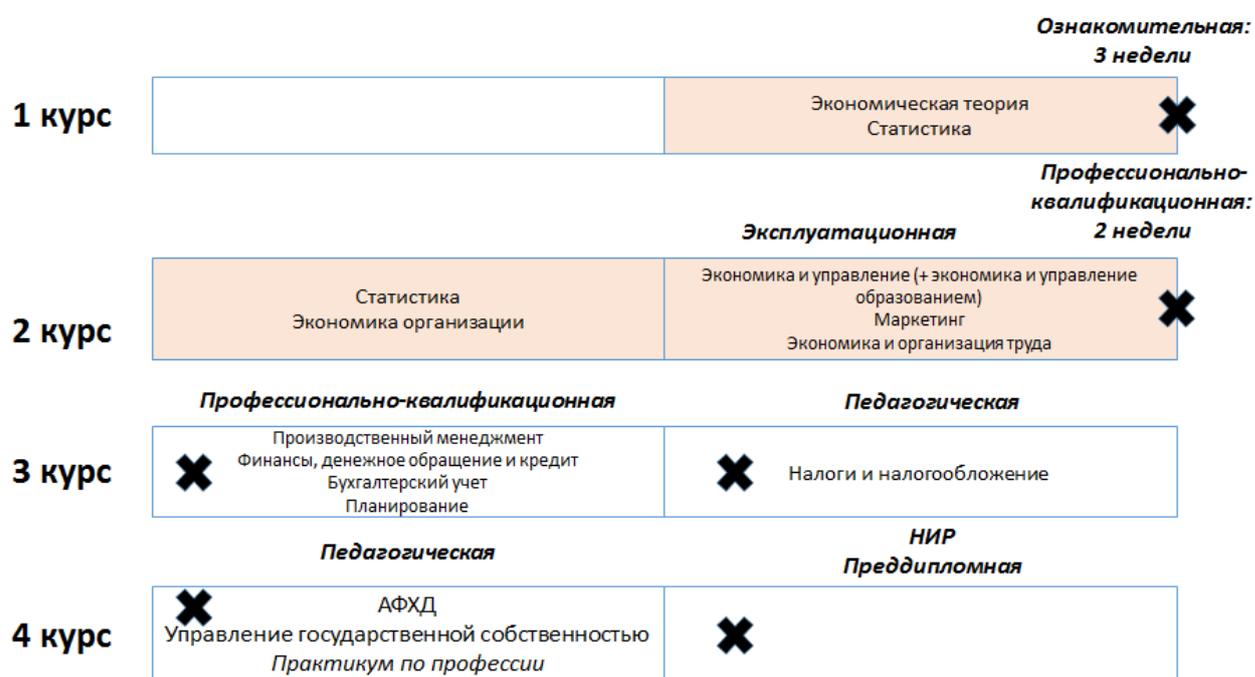


Рисунок 14 – Предлагаемая методическая последовательность отраслевых дисциплин и практик для направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (экономика и управление)»

Следовательно, структура процесса формирования готовности в подготовке педагога профессионального обучения по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (экономика и управление)» может выглядеть следующим образом (рисунок 15).

Как уже было отмечено, завершение процесса исследуемой готовности нуждается в итоговом аттестационном мероприятии, подтверждающем освоение обучающимися практических умений. В качестве такого мероприятия в существующих условиях предлагается ввести демонстрационный экзамен.

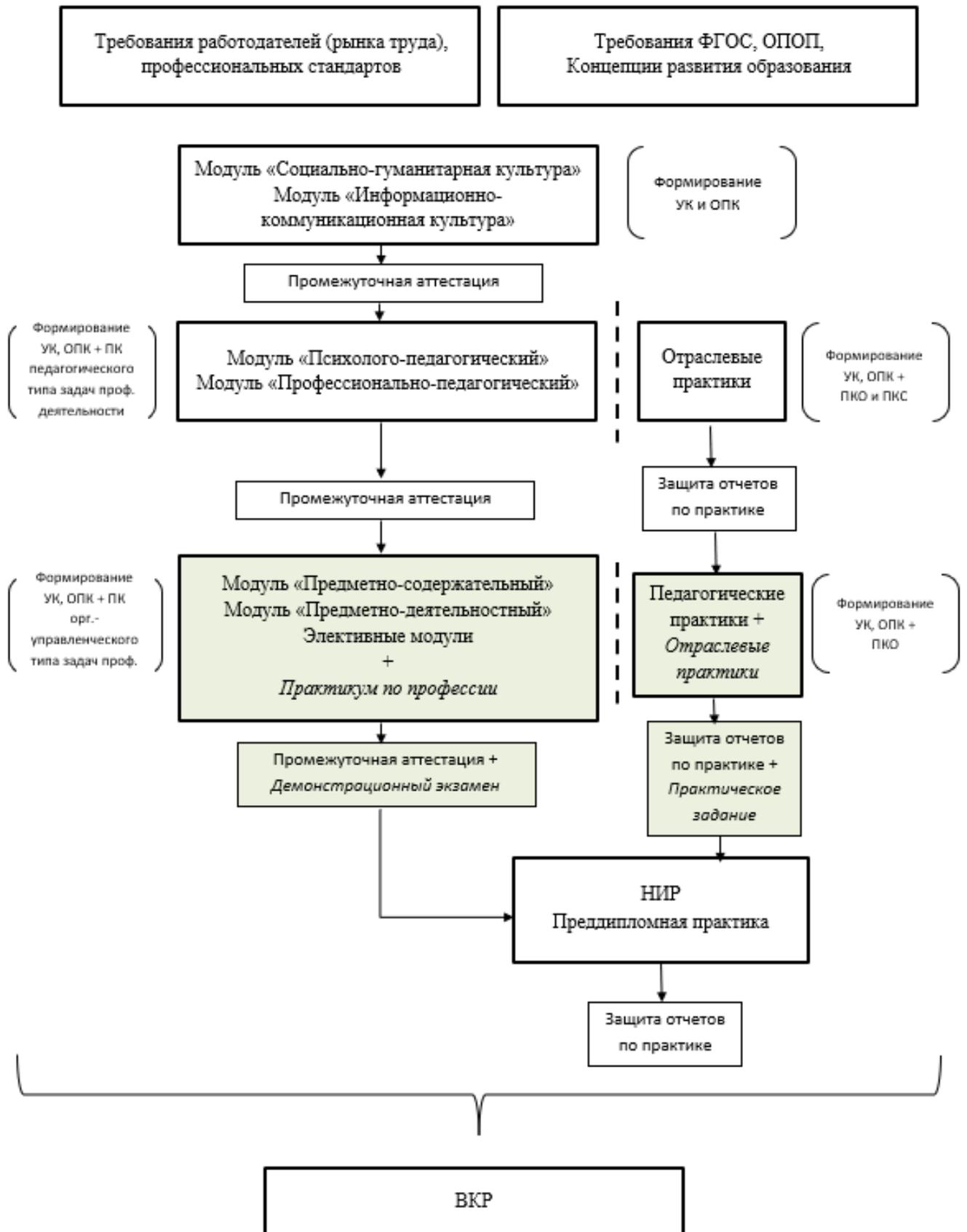


Рисунок 15 – Предлагаемая структура процесса формирования готовности

Первый демонстрационный экзамен возможно расположить в конце 5-го семестра (середина третьего курса) для промежуточной аттестации по отраслевым дисциплинам и оценки выполнения заданий профессионально-квалификационной практики. Второй демонстрационный экзамен предлагается ввести после 7-го семестра (середина четвертого курса) для промежуточной аттестации по практикуму по профессии.

Введение демонстрационного экзамена в практику образовательного процесса будет способствовать закреплению знаний и умений, ориентации на практическую составляющую обучения и завершению подготовки к производственной деятельности в соответствии с профилем будущих педагогов профессионального обучения.

Методическая составляющая данной группы условий предполагает соответствующую корректировку учебного плана по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Экономика и управление».

Кроме того, поскольку освоение изучаемой деятельности в большей степени будет проходить в рамках отраслевых практик, необходимо пересмотреть содержание заданий в рабочих программах Б2.О.01(У) «Ознакомительная практика», Б2.О.02(У) «Эксплуатационная практика», Б2.О.03(П) «Профессионально-квалификационная практика».

Подготовка к демонстрационному экзамену, в свою очередь, потребует методических указаний, описывающих регламент, условия проведения демоэкзамена, содержание возможных заданий к нему и особенности их оценки.

Вторая группа условий – содержательно-деятельностные – подразумевает содержательное наполнение формирования готовности и включение обучающихся в такие виды активности, которые будут способствовать этому формированию.

Содержательная часть условий предполагает пересмотр содержания заданий отраслевых практик. Так, прохождение эксплуатационной практики построено согласно логике разработки проекта предпринимательской деятельности с

ориентацией на прохождение в будущем демонстрационного экзамена по компетенции R11 «Предпринимательство».

Задание в рамках практики формулируется с учетом ориентации на выполнение производственной деятельности, соответствующей профилю подготовки обучаемых, и подразумевает самостоятельное выполнение практико-ориентированных задач под руководством преподавателя, способствующих погружению обучаемых в реальные производственные условия.

Задание делится на четыре темы: «История и виды предпринимательской деятельности»; «Оформление предпринимательской деятельности»; «Реализация предпринимательской деятельности»; «Собственный проект». Каждая тема, за исключением последней, включала четыре этапа работы:

- 1) теоретическое исследование;
- 2) интернет-исследование;
- 3) полевое исследование;
- 4) представление результата (презентация).

Выполнение заданий в рамках первых трех тем способствует получению теоретической и практической подготовки, необходимой для разработки собственного проекта предпринимательской деятельности, выполненного согласно документации для компетенции R11 «Предпринимательство». На каждый этап работы отводится одна неделя, результаты заданий представляются в ЭИОС. На четвертой неделе в рамках каждой темы подводятся итоги с публичной презентацией полученных результатов (приложение Б).

Разработка собственного проекта предпринимательской деятельности включает следующие блоки.

1. Проект предпринимательской деятельности (резюме).
2. Приложения:
 - видеоролик;
 - многоцветный информационно-рекламный плакат;
 - рецензия сторонней организации;
 - ссылка на маркетинговое исследование;

– финансовые расчеты.

Для представления проектов проводится их публичная защита и оценка группой экспертов. Затем отводится время для оформления документов по эксплуатационной практике, которая завершается выполнением индивидуального практического задания по материалам заданий всей практики.

Задание в рамках эксплуатационной практики:

– ориентировано на освоение практических умений в соответствии с профилем подготовки – «Экономика и управление»;

– носит комплексный характер и основывается на материалах отраслевых дисциплин (экономика организации, статистика, маркетинг, производственный менеджмент, бухгалтерский учет, налоги и налогообложение, анализ финансово-хозяйственной деятельности);

– содержательно сформировано в соответствии с требованиями Агентства развития навыков и профессий для сдачи демонстрационного экзамена по компетенции R11 «Предпринимательство»;

– подразумевает самостоятельную работу обучаемых и работу под контролем преподавателя для погружения в реальные условия;

– по результатам выполнения подразумевает групповую и индивидуальную демонстрацию полученных знаний, умений и практического опыта;

– оценивается индивидуально ответственным за эксплуатационную практику преподавателем и с использованием метода экспертных оценок.

Кроме того, необходима корреляция практических занятий по отраслевым дисциплинам с содержанием заданий демонстрационного экзамена.

Описываемая группа условий также подразумевает мотивацию обучаемых. Мотивация начинается еще на первом курсе, будущий педагог для системы СПО включается в так называемую мотивационную практико-ориентированную среду. На первом этапе обучения определяется первичная мотивация к профессии, для обучающихся моделируются условия будущей отраслевой деятельности по профилю подготовки, демонстрируются соответствующие видео и презентации, проводятся экскурсии, деловые игры, организуется проектная деятельность.

Необходимо отметить, что включение обучающихся в мотивационную практико-ориентированную среду зависит от благоприятного социально-психологического климата во время проведения занятия; содержания отраслевых дисциплин; способов овладения отраслевыми знаниями и умениями.

Мотивация не только разнообразит образовательный процесс и делает его приятным и увлекательным для обучаемых, но и значительно облегчает период введения в будущую профессионально-педагогическую деятельность, закладывает основу ее выполнения.

Включение обучающихся в квазипрофессиональную деятельность тесно связано с мотивационной составляющей: моделирование будущей отраслевой деятельности одновременно формирует значимые компетенции и повышает привлекательность отраслевой практико-ориентированной деятельности [193; 194; 200; 201; 202].

Формирование готовности является сложным процессом, поэтому для него целесообразно использовать проектное обучение как средство интеграции отраслевых знаний и умений [51; 161; 190; 217; 219].

Выполнение практических заданий в процессе разработки проекта предпринимательской деятельности дает обучающемуся возможность приобретения самостоятельного опыта в отраслевой деятельности [24; 60; 119].

Проект разрабатывается всегда самостоятельно обучающимися, как правило, в парах или группах, выполнение проекта ограничено по времени и предполагает его презентацию (демонстрацию) по окончании разработки и обсуждение результатов работы.

Третья группа условий – технолого-инструментальные – описывает активные педагогические технологии и инструменты образовательного процесса [96; 159].

В ходе практических занятий отраслевых дисциплин на первом и втором курсах обучения целесообразно использование деловых игр экономического характера («Факторы производства», «Равновесие монополии», «Управление персоналом» и др.), которые одновременно мотивируют к выполнению деятельности в рамках отраслевого компонента подготовки и способствуют

пониманию отраслевой практико-ориентированной деятельности [139; 198; 203; 204; 218].

Модульные технологии (элементы модульного обучения) используются при построении логики заданий в ходе отраслевых распределенных практик. Так, задания эксплуатационной практики делятся на четыре концентрированных блока, в каждом из которых студенты достигают определенной цели и только потом переходят к следующему блоку заданий.

Формирование исследуемой готовности невозможно без постоянного взаимодействия теории и практики. Поэтому в процессе используются технологии интегрированного обучения: освоение теоретических знаний практически сразу же подкрепляется практикой – чаще всего самостоятельным (полевым) исследованием. Каждый блок заданий эксплуатационной практики содержит неделю, посвященную полемому исследованию.

Особое внимание уделяется самостоятельной работе обучающихся, поэтому, как уже было подробно описано выше, в ходе отраслевой практико-ориентированной подготовки используются методы проектного («Разработка проекта предпринимательской деятельности») и проблемного обучения (полевые исследования, самостоятельный поиск ответов в заданиях теоретического блока, самостоятельное выполнение расчетов, проведения маркетинговых исследований).

Технологическая часть условий предполагает также комбинирование форм работы обучающихся (групповая и индивидуальная). Это обусловлено проектной формой обучения, поскольку разработка проекта предпринимательской деятельности требует приложения усилий группы людей, и требованиями демонстрационного экзамена по компетенции R11 «Предпринимательство», который сдается в парах. Однако индивидуальная форма работы все же используется на практических занятиях и для контрольных мероприятий.

Инструментальный блок условий обеспечивается разнообразием средств обучения. Даже теоретические занятия требуют визуализации информации и представления ее разными средствами. Как правило, используются видео- и аудиофрагменты, фильмы, разъясняющие основы экономики и управления,

особенности ведения предпринимательской деятельности, значение маркетинга и т. д. Преподаватели размещают скринкасты, презентации в электронной образовательной среде для того, чтобы обучающиеся могли в любое время обратиться к этой информации и воспроизвести необходимые расчеты и действия на практике. Создаются онлайн-курсы для самостоятельного изучения информации и выполнения практических работ.

На практических занятиях и практиках используются сообразные ситуациям инструменты и методы оценки результатов.

Четвертая группа условий – кадровые – подразумевает серию методических семинаров для преподавателей, отвечающих за отраслевую подготовку. В ходе семинаров проходит обсуждение последовательности и преемственности дисциплин, их содержания и результатов, обоснование использования технологий и методов формирования готовности.

План методических семинаров предполагает следующие темы:

1. Согласование методической последовательности отраслевых дисциплин и практик в логике процесса формирования готовности.
2. Обсуждение целевых ориентиров процесса формирования готовности.
3. Согласование содержания заданий отраслевых дисциплин и практик, направленных на формирование готовности.
4. Распределение модулей типового задания демонстрационного экзамена по компетенции R11 «Предпринимательство» в логике занятий по отраслевым дисциплинам для подготовки обучающихся к прохождению демонстрационного экзамена как итогового аттестационного мероприятия формирования готовности.
5. Изучение особенностей проведения демонстрационного экзамена как итогового аттестационного мероприятия формирования готовности.
6. Ознакомление с площадкой и процедурой проведения демонстрационного экзамена (таблица 17).

Таблица 17 – Содержание методических семинаров для преподавателей

Тема методического семинара	Краткое содержание
1. Согласование методической последовательности отраслевых дисциплин и практик. Обсуждение результатов освоения и преемственности отраслевых дисциплин и практик	Предполагаемая последовательность отраслевых дисциплин: «Экономическая теория», «Статистика» – «Экономика организации» (эксплуатационная практика) – «Экономика и организация труда», «Маркетинг» – «Производственный менеджмент», «Финансы», «Бухгалтерский учет», «Планирование» (профессионально-квалификационная практика) – «АФХД», практикум – (закрепление умений и навыков)
2. Обсуждение целевых ориентиров процесса формирования готовности к деятельности	Планируемые результаты для обучающихся: – умение составлять бизнес-план; – умение организовывать работу персонала, работать в команде, принимать решения; – умение определять целевую аудиторию, проводить сегментирование рынка; – умение составлять карты бизнес-процессов, проектировать их; – умение составлять план маркетинговых мероприятий, проводить исследование рынка; – планирование развития бизнеса; – использование финансовых инструментов, разработка финансового плана, проведение анализа финансово-хозяйственной деятельности; – продвижение фирмы, подготовка пакета документов для регистрации бизнеса
3. Распределение модулей типового задания демонстрационного экзамена по компетенции R11 «Предпринимательство» в логике занятий по отраслевым дисциплинам	Модули: – А «Бизнес-план»; – В «Наша команда и бизнес-идея»; – С «Целевая группа»; – D «Маркетинговое планирование»; – E «Планирование рабочего процесса»; – F «Устойчивое развитие»; – G «Технико-экономическое обоснование проекта, включая финансовые инструменты и показатели»; – H «Презентация компании (фирмы/проекта) и ее продвижение»
4. Изучение особенностей проведения демонстрационного экзамена как итогового аттестационного мероприятия формирования готовности	План и оснащение площадки для демонстрационного экзамена, сроки его проведения, условия для участников, преподавателей и экспертов, состав экспертной комиссии, особенности оценки и содержание критериев оценки, содержание заданий демонстрационного экзамена
5. Ознакомление с площадкой и процедурой проведения демонстрационного экзамена	Правила охраны труда и техники безопасности при работе на площадке для проведения демонстрационного экзамена. Тренировочные занятия для преподавателей

Продолжение таблицы 17

Тема методического семинара	Краткое содержание
б. Согласование содержания заданий отраслевых дисциплин и практик	<p>Соотнесение результатов и отраслевых дисциплин:</p> <ul style="list-style-type: none"> – умение составлять бизнес-план («Бухгалтерский учет», «Финансы»); – умение организовывать работу персонала, работать в команде, принимать решения («Экономика и организация труда», «Экономика и управление»); – умение определять целевую аудиторию, проводить сегментирование рынка («Маркетинг», «Статистика»); – умение составлять карты бизнес-процессов, проектировать их («Производственный менеджмент», «Экономика и организация труда»); – умение составлять план маркетинговых мероприятий, проводить исследование рынка («Маркетинг», «Статистика»); – планирование развития бизнеса («Планирование», «Производственный менеджмент»); – использование финансовых инструментов, проведение анализа финансово-хозяйственной деятельности («АФХД», «Финансы», «Экономика организации», «Бухгалтерский учет», «Статистика»); – продвижение фирмы, подготовка пакета документов для регистрации бизнеса («Экономика организации», «Планирование»)

В рамках методических семинаров и при подготовке обучающихся к прохождению демонстрационного экзамена для преподавателей организуются тренировочные занятия на полигоне в режиме реального времени. Когда все преподаватели будут знакомы с заданиями и условиями проведения демоэкзамена, для них готовится пакет кратких заданий, которые сами преподаватели должны будут выполнить за 45 минут на площадке. По истечении времени проводится взаимооценка по типовым критериям. Делается это для того, чтобы преподаватели могли сами понять сложности при прохождении демоэкзамена, возможные технические и организационные трудности, ошибки при выполнении заданий.

Кроме того, преподаватели отраслевых дисциплин приглашаются в качестве экспертов при оценке результатов отраслевых практик (эксплуатационная, профессионально-квалификационная), в ходе и по результатам которых выполняются предварительные проекты предпринимательской деятельности,

самостоятельно осваиваются и закрепляются отраслевые умения и навыки по проведению расчетов, составлению отчетности, формулированию выводов.

Резюмируя, можно перечислить особенности условий процесса формирования готовности для направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучения (экономика и управление)»:

1) составление практических заданий отраслевых дисциплин и практик в логике этапов формирования готовности, объединенных одной целью;

2) иной подход к заданиям и условиям отраслевых практик: разнообразие форм обучения, технологий, средств и методов;

3) проведение аттестации по результатам практик и по итогу всего процесса (экспертная оценка с элементами демонстрационного экзамена, демонстрационный экзамен);

4) включение в процесс формирования готовности подготовки к демонстрационному экзамену.

Оценочно-результативный этап опытно-поисковой работы предполагал определение итогового уровня сформированности готовности обучающихся к отраслевой практико-ориентированной деятельности на основе установленных критериев. Оценка проводилась для экспериментальной группы, полностью участвовавшей в реализации процесса формирования готовности, разработанного на основе структурно-функциональной модели, и для контрольной группы студентов, чей процесс обучения был организован и реализован согласно имеющемуся учебному плану. Подробно заключительный этап опытно-поисковой работы описан в следующем параграфе диссертации. Там же сформулированы выводы о результатах реализации, эффективности и необходимости масштабирования процесса формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

2.3 Результаты опытно-поисковой работы по формированию готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности

Для понимания результативности представленного процесса формирования готовности следует изучить и сопоставить итоги констатирующего и оценочно-результативного этапов опытно-поисковой работы. Формирующий этап, подробно описанный в предыдущем параграфе, раскрывает суть действий, проводимых с экспериментальной группой обучаемых.

Перечень критериев оценки результатов формирования готовности также представлен ранее. Каждый критерий оценивается интегрально на основании определенных показателей и имеет уровни: высокий (100–85%), средний (85–71%), низкий (70–56%). Уровень готовности менее 55% считается неудовлетворительным и предполагает либо пересмотр области будущей профессиональной деятельности либо повторное освоение этапов формирования готовности.

Диагностический аппарат опытно-поисковой работы представлен в таблице 18.

К опытно-поисковой работе было привлечено 14 экспертов (преподаватели РГППУ, ЮУрГППУ, колледжей и техникумов г. Екатеринбурга), оценивавших уровень формирования готовности. Все эксперты обладают профессиональным опытом в области преподавания отраслевых дисциплин экономического профиля (деятельностный критерий), знаниями и опытом при проведении психологической диагностики (мотивационный и рефлексивный критерии), ранее принимали участие в экспертной работе, независимы и не заинтересованы при оценке результатов экспертизы [108].

Таблица 18 – Диагностический аппарат оценки уровней готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности

Критерий	Показатели	Диагностические методики и методы
Мотивационный	Уровень внутренней мотивации к деятельности	Методика К. Замфир в модификации А. Реана [23]
	Уровень внутренней конфликтности при выполнении деятельности	Методика Е. Б. Фанталовой [165]
	Доля профессиональных мотивов в ходе учебной деятельности	Методика А. А. Реана, В. А. Якунина, модификация Н. Ц. Бадмаевой [106]
Деятельностный	Способность к выполнению деятельности	Включенное наблюдение, задания отраслевых практик, экспертная оценка
	Способность к демонстрации деятельности	Включенное наблюдение, задания демонстрационного экзамена, экспертная оценка
	Умение моделировать деятельность, формировать ее структуру и последовательность	Включенное наблюдение, презентации, экспертная оценка
Рефлексивный	Уровень рефлексивности при осуществлении деятельности	Методика О. С. Анисимова [6]
	Уровень саморефлексии и социорефлексии при осуществлении деятельности	Методика М. Гранта [4]
	Уровень педагогической рефлексии	Методика О. В. Калашниковой [62]

Оценка по *мотивационному критерию* (М) проводилась суммарно по трем показателям, каждый из которых определялся как процентное отношение полученных баллов к сумме максимально возможных и имел свой весовой коэффициент внутри критерия (1):

$$M = Y_{\text{вм}} * 0,3 + Y_{\text{вк}} * 0,6 + Y_{\text{м}} * 0,1, \quad (1)$$

где $Y_{\text{вм}}$ – уровень внутренней мотивации, показывающий соотношение внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ); весовой коэффициент 0,3; условный интервал от 1 до 8, рассчитываемый по формуле (2):

$$Y_{\text{ВМ}} = \frac{(\text{ВМ} + (\text{ВПМ} * 0,8) - \text{ВОМ})}{8}; \quad (2)$$

$Y_{\text{ВК}}$ – уровень внутренней конфликтности, показывающий степень отклонения от определенной нормы ($32,02 \pm 1,6$; $33,02 \pm 1,7$), где условная норма – это гармоничное соотношение ценности и доступности аспектов профессиональной деятельности; условный интервал от 0 до 1; весовой коэффициент 0,6;

$Y_{\text{М}}$ – выраженность профессиональных мотивов, показывающая долю профессиональных мотивов в процессе учебной деятельности; условный интервал от 1 до 5; весовой коэффициент 0,1.

Оценка по *деятельностному критерию* проводилась с использованием показателей демонстрационного экзамена. Максимально возможный балл при выполнении заданий – 40. Интервалы оценки: «отлично» – 60–100%; «хорошо» – 40–59%; «удовлетворительно» – 20–39%; «неудовлетворительно» – 0–19% (приложение В).

Оценка по *рефлексивному критерию (Р)* проводилась суммарно по трем показателям, каждый из которых определялся как процентное отношение полученных баллов к сумме максимально возможных и имел свой весовой коэффициент внутри критерия (3):

$$P = Y_{\text{рм}} * 0,2 + Y_{\text{ср}} * 0,5 + Y_{\text{пр}} * 0,3, \quad (3)$$

где $Y_{\text{рм}}$ – уровень рефлексивности, направленный на определение рефлексивности мышления; суммарное количество баллов от 1 до 41; весовой коэффициент 0,2;

$Y_{\text{ср}}$ – уровень выраженности и направленности рефлексии, позволяющий оценить степень сформированности саморефлексии ($C_{\text{р}}$) и социорефлексии ($СЦ_{\text{р}}$), каждая из которых оценивается от 10 до 60 баллов; суммарный показатель имеет весовой коэффициент 0,5; рассчитывается по формуле (4):

$$Y_{cp} = C_p * 0,3 + CЦ_p * 0,7; \quad (4)$$

Y_{np} – уровень педагогической рефлексии, направленный на определение сформированности у студентов уровня педагогической рефлексии; суммарное количество баллов от 0 до 34; весовой коэффициент 0,3.

Обобщенный показатель готовности (И) рассчитывался по формуле (5):

$$И = М * 0,3 + Д * 0,5 + Р * 0,2, \quad (5)$$

где М – оценка мотивационного критерия, весовой коэффициент 0,3;

Д – оценка деятельностного критерия, весовой коэффициент 0,5;

Р – оценка рефлексивного критерия, весовой коэффициент 0,2.

На констатирующем этапе диагностика исходного уровня обучаемых по мотивационному критерию показала незначительное расхождение в значениях и одинаково невысокий общий уровень мотивации к отраслевой практико-ориентированной деятельности: преобладание внешней положительной или внешней отрицательной мотивации над внутренней; высокий уровень внутренней конфликтности, низкую оценку ценности отраслевой практико-ориентированной деятельности; невысокую долю профессиональных мотивов в процессе учебной деятельности. Результаты распределения значений приведены в таблице 19.

Таблица 19 – Распределение испытуемых по уровню мотивационного критерия готовности

Уровень сформированности критерия	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс., чел.	отн., %	абс., чел.	отн., %
Низкий	50	78,13	67	75,28
Средний	10	15,66	18	20,22
Высокий	4	6,21	4	4,50
<i>Всего</i>	64	100,00	89	100,00

Как видно из таблицы, высокий уровень мотивационного критерия показала малая часть испытуемых, в основном преобладает низкий уровень (в ЭГ – 78,13%, КГ – 75,28%), и заметен средний уровень мотивации (ЭГ – 15,66%, КГ – 20,22%). Медианные интегральные значения критерия на этом этапе: КГ – 0,52, ЭГ – 0,53. Распределение результатов диагностики показано на рисунке 16.

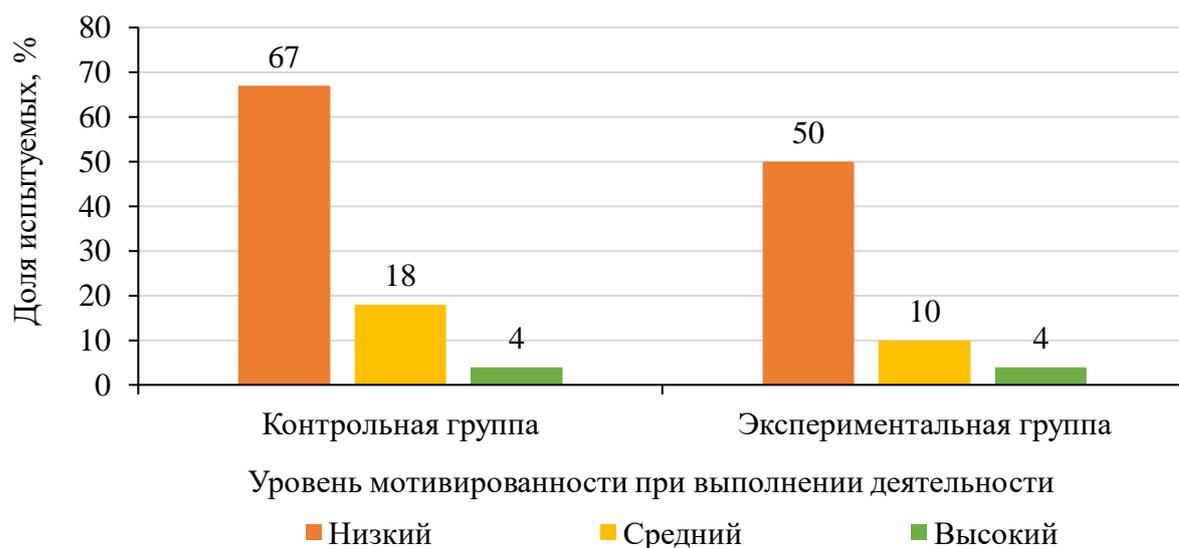


Рисунок 16 – Распределение результатов диагностики испытуемых по мотивационному критерию (констатирующий этап)

Оценка по деятельностному критерию использовала результаты промежуточной аттестации с элементами демонстрационного экзамена, и показала существенные пробелы в сформированности трудовых умений и навыков обеих групп (таблица 20).

Таблица 20 – Распределение испытуемых по уровню деятельностного критерия готовности

Уровень сформированности критерия	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс., чел.	отн., %	абс., чел.	отн., %
Низкий	21	32,8	44	49,5
Средний	40	62,5	31	34,8
Высокий	3	4,7	14	15,7
<i>Всего</i>	64	100,0	89	100,0

И хотя в каждой из групп отмечено наличие высокого уровня критерия (ЭГ – 4,7%, КГ – 15,7%), следует отметить, что он имеет нижнюю границу интервала оценки. В основном преобладает средний (ЭГ – 62,5%, КГ – 34,8%) или низкий уровень сформированности критерия также по нижней границе (ЭГ – 32,8%, КГ – 49,5%) (рисунок 17). Медианные интегральные значения критерия отличаются незначительно (ЭГ – 0,71, КГ – 0,69).

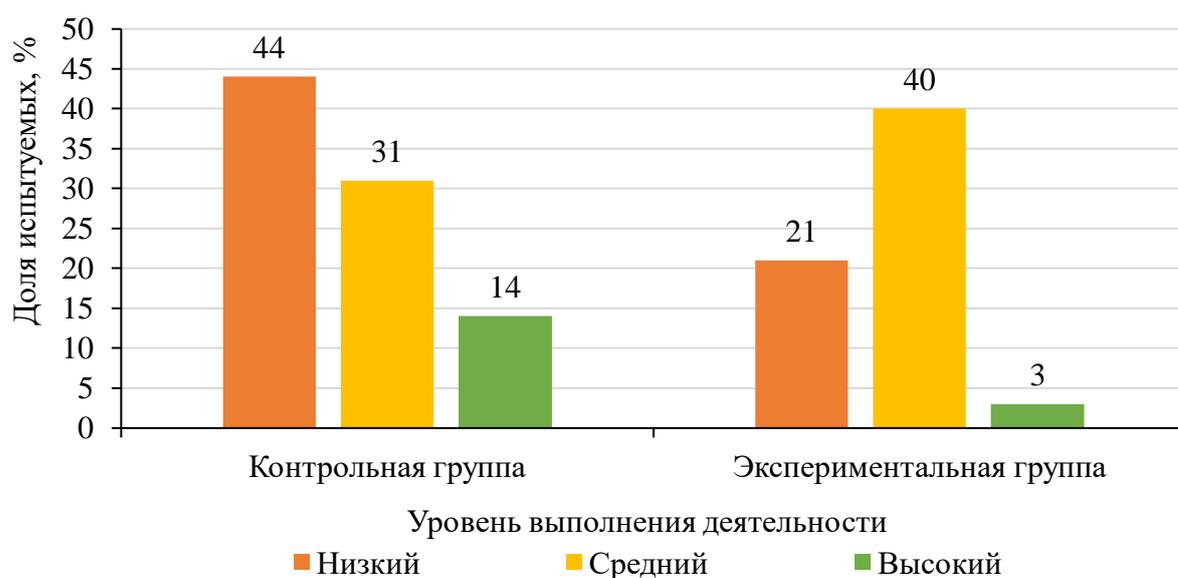


Рисунок 17 – Распределение результатов диагностики испытуемых по деятельностному критерию (констатирующий этап)

Диагностика испытуемых по рефлексивному критерию проходила в направлении оценки общего уровня рефлексивности и уровня выраженности и направленности рефлексии (степень сформированности саморефлексии и социорефлексии). Результаты предварительной диагностики свидетельствуют о несущественных отличиях в уровне рефлексивности в целом и в выраженности и направленности рефлексии в частности. Следует отметить довольно низкий уровень рефлексивности и саморефлексии у обучаемых и крайне низкий уровень социорефлексии, важный при работе в организациях системы СПО (таблица 21).

Таблица 21 – Распределение испытуемых по уровню рефлексивного критерия готовности

Уровень сформированности критерия	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс., чел.	отн., %	абс., чел.	отн., %
Низкий	57	89	78	87,6
Средний	7	11	11	12,4
Высокий	0	0	0	0,0
<i>Всего</i>	64	100	89	100,0

Высокий уровень рефлексии не продемонстрировал ни один испытуемый из двух групп, средний уровень показала меньшая доля обучаемых (ЭГ – 11%, КГ – 12,4%), низкий уровень рефлексии в целом преобладает в обеих группах (ЭГ – 89%, КГ – 87,6%) (рисунок 18). Интегральные медианные значения критерия почти совпадают (ЭГ – 0,63, КГ – 0,62).

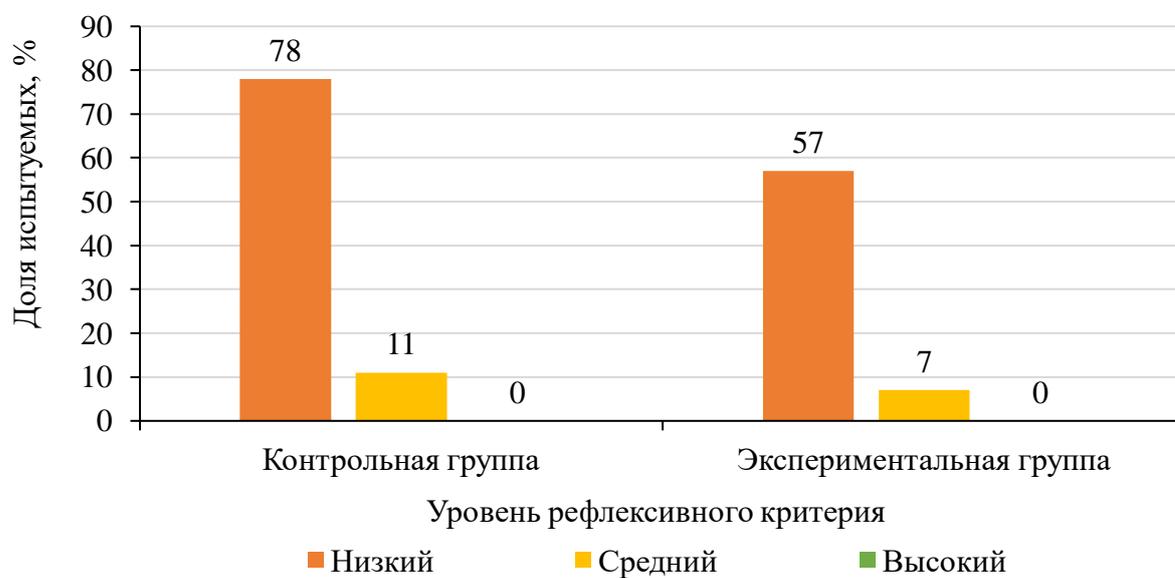


Рисунок 18 – Распределение результатов диагностики испытуемых по рефлексивному критерию (констатирующий этап)

Общий уровень готовности испытуемых оценивался по обобщенному показателю, включающему значения всех трех критериев (таблица 22).

Таблица 22 – Распределение испытуемых по общему уровню готовности

Уровень сформированности критерия	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс., чел.	отн., %	абс., чел.	отн., %
Низкий	53	82,8	69	77,5
Средний	11	17,2	19	21,3
Высокий	0	0,0	1	1,2
<i>Всего</i>	64	100,0	89	100,0

Высокий уровень готовности не продемонстрировал ни один испытуемый, отмечено преобладание низкого (ЭГ – 64%, КГ – 51%) и среднего (ЭГ – 36%, КГ – 49%) уровня готовности. Медианные значения интегрального показателя готовности схожи (ЭГ – 0,43%, КГ – 0,50%).

Наглядно распределение результатов диагностики по обобщенному показателю готовности представлено на рисунке 19.

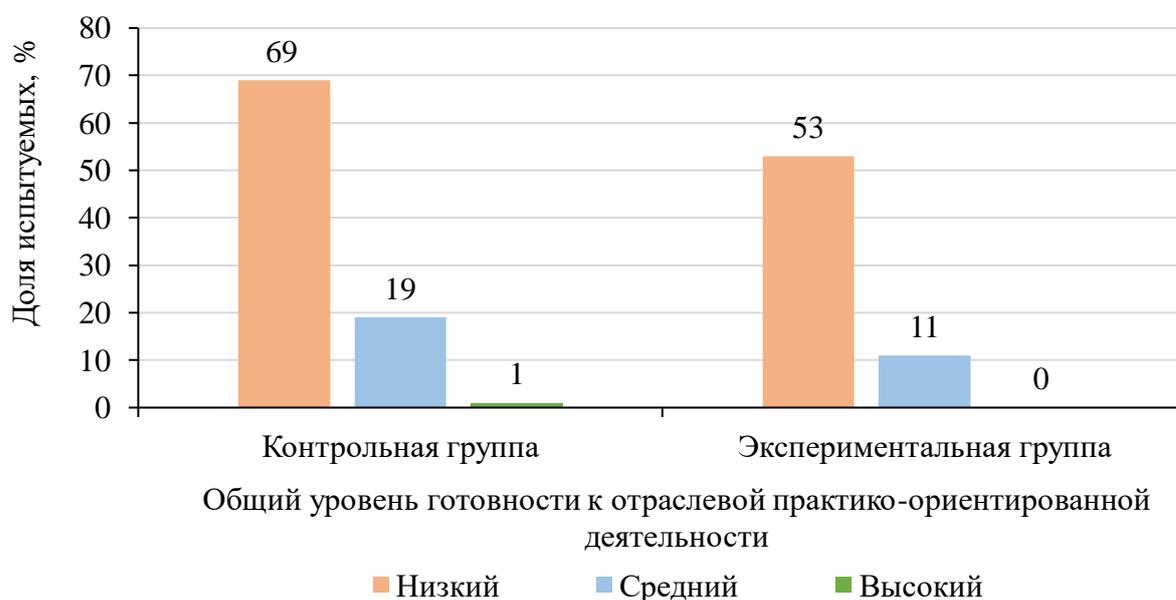


Рисунок 19 – Распределение результатов диагностики испытуемых при оценке исходного уровня их готовности

Обобщение результатов предварительной диагностики испытуемых приведено в таблице 23.

Таблица 23 – Обобщенные результаты предварительной диагностики испытуемых

Критерий	Группа	Уровень сформированности критерия					
		низкий		средний		высокий	
		абс., чел.	отн., %	абс., чел.	отн., %	абс., чел.	отн., %
<i>Мотивационный</i>	Экспериментальная	50	78,13	10	15,66	4	6,21
	Контрольная	67	75,28	18	20,22	4	4,50
Всего:		117	76,47	28	18,30	8	5,23
<i>Деятельностный</i>	Экспериментальная	21	32,80	40	62,50	3	4,70
	Контрольная	44	49,50	31	34,80	14	15,70
Всего:		65	42,48	71	46,41	17	11,11
<i>Рефлексивный</i>	Экспериментальная	57	89,00	7	11,00	0	0
	Контрольная	78	87,60	11	12,40	0	0
Всего:		135	88,24	18	11,76	0	0
<i>Обобщённый</i>	Экспериментальная	53	82,80	11	17,20	0	0
	Контрольная	69	77,50	19	21,30	1	1,20
Всего:		122	79,74	30	19,61	1	0,65

Обобщенные результаты предварительной диагностики испытуемых представлены на рисунке 20.

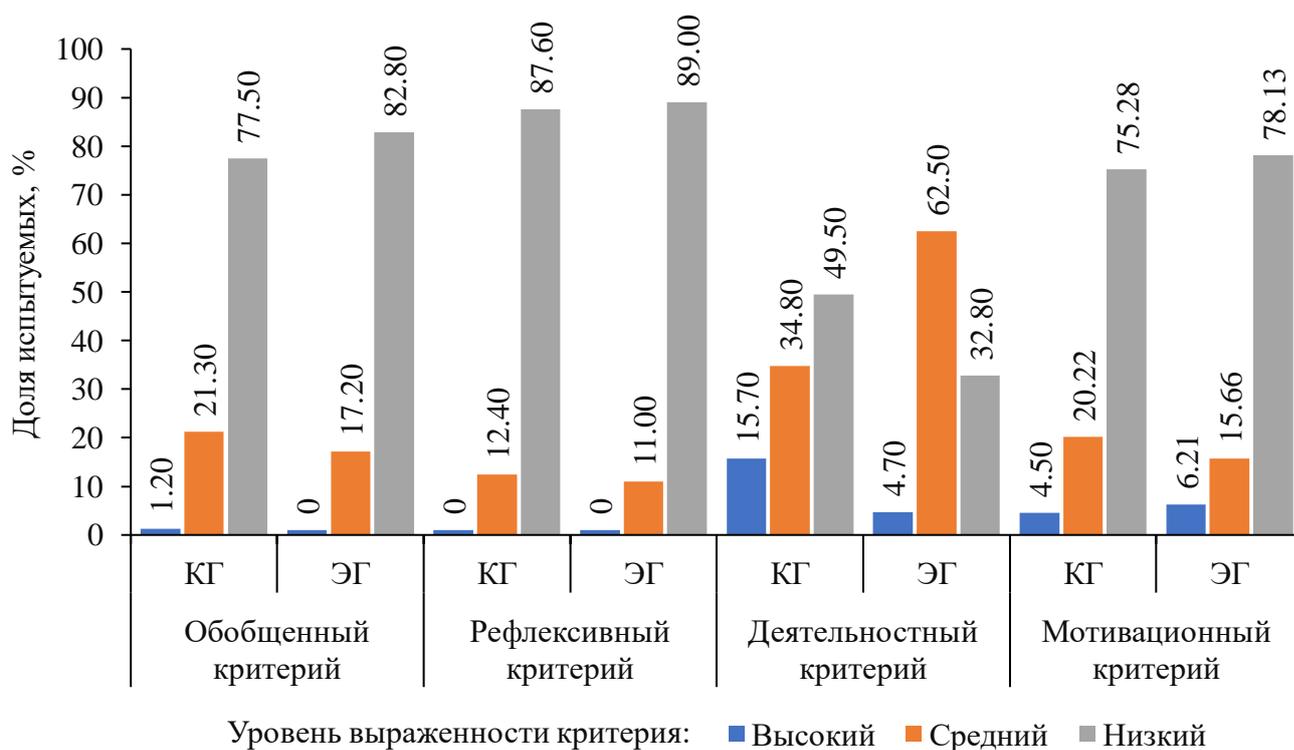


Рисунок 20 – Обобщенные результаты предварительной диагностики испытуемых

Статистическая обработка полученных результатов на констатирующем этапе проводилась при помощи U -критерия Манна – Уитни. Выбор этого непараметрического критерия обусловлен результатами анализа асимметрии и распределения данных, а также небольшим количеством испытуемых.

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы были выдвинуты нулевая (H_0) и альтернативная (H_1) гипотезы [58]:

- H_0 : значения критериев и обобщенный показатель готовности в контрольной и экспериментальной группах имеют незначимые различия;
- H_1 : значения критериев и обобщенный показатель готовности в контрольной и экспериментальной группах имеют значимые различия.

Эмпирические значения по каждому критерию подтвердили гипотезу H_0 об отсутствии различий в группах испытуемых на начальном этапе (таблицы 24 и 25).

Таблица 24 – Результаты статистической обработки предварительной диагностики испытуемых при помощи U -критерия Манна – Уитни

Критерий диагностики	Группа	Количество испытуемых	Средний ранг	Сумма рангов
Мотивационный	Экспериментальная	64	75,18	4811,50
	Контрольная	89	78,31	6969,50
Деятельностный	Экспериментальная	64	79,55	5091,50
	Контрольная	89	75,16	6689,50
Рефлексивный	Экспериментальная	64	80,30	5139,50
	Контрольная	89	74,62	6641,50
Обобщенный	Экспериментальная	64	79,04	5058,50
	Контрольная	89	75,53	6722,50

Таблица 25 – Показатели U -критерия Манна – Уитни для критериев готовности

Критерий готовности	Значение U -критерия Манна – Уитни	Z	Асимптотическая значимость
Мотивационный	2731,5	-0,431	$p = 0,666 > 0,05$
Деятельностный	2684,5	-0,605	$p = 0,545 > 0,05$
Рефлексивный	2636,5	-0,783	$p = 0,433 > 0,05$
Обобщенный	2717,5	-0,483	$p = 0,629 > 0,05$

Результаты, полученные на констатирующем этапе опытно-поисковой работы, свидетельствовали о необходимости проведения обучения для экспериментальной группы согласно разработанной структурно-функциональной модели и для создания способствующих ей организационно-педагогических условий.

Процесс формирования готовности был выстроен параллельно-последовательно, проводилась интенсивная целенаправленная практическая подготовка по отраслевым дисциплинам, обучаемые мотивировались (мотивация к отраслевому и психолого-педагогическому компонентам подготовки).

Оценочно-результативный этап опытно-поисковой работы имел целью оценку результатов реализации процесса на основании структурно-функциональной модели. Диагностика контрольной и экспериментальной групп для мотивационного и рефлексивного критериев проводилась по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. Деятельностный критерий оценивался по результатам демонстрационного экзамена (компетенция R11 «Предпринимательство»).

Диагностика уровня обучаемых по мотивационному критерию после формирующего этапа показала видимую разницу в значениях: экспериментальная группа была более мотивирована внутренне к отраслевой практико-ориентированной деятельности: внутренняя мотивация превысила внешнюю положительную и отрицательную; уровень внутренней конфликтности оптимален (равенство или незначительное расхождение ценности и доступности элементов профессиональной деятельности); повышенная доля профессиональных мотивов в процессе учебной деятельности.

При этом в контрольной группе не произошло повышения мотивации: по сравнению с исходным уровнем несколько снизилась внутренняя мотивация, возрос уровень внутреннего конфликта, снизился профессиональный (отраслевой) интерес в учебной деятельности. Результаты распределения значений по мотивационному критерию приведены в таблице 26.

Таблица 26 – Распределение испытуемых по уровню мотивационного критерия готовности

Уровень сформированности критерия	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс., чел.	отн., %	абс., чел.	отн., %
Низкий	7	10,9	66	74,20
Средний	22	34,4	20	22,47
Высокий	35	54,7	3	3,33
<i>Всего</i>	64	100,0	89	100,00

В экспериментальной группе преобладал высокий уровень мотивационного критерия, в то время как в контрольной он остался незначительным (ЭГ – 54,7%, КГ – 3,33%); средний уровень мотивации занимает промежуточную позицию (ЭГ – 34,4%, КГ – 22,47%); заметен низкий уровень мотивации в контрольной группе и его незначительное присутствие в группе экспериментальной (ЭГ – 10,9%, КГ – 74,2%). Медианные интегральные значения критерия на этом этапе отличаются (ЭГ – 0,76, КГ – 0,57). Распределение результатов диагностики показано на рисунке 21.

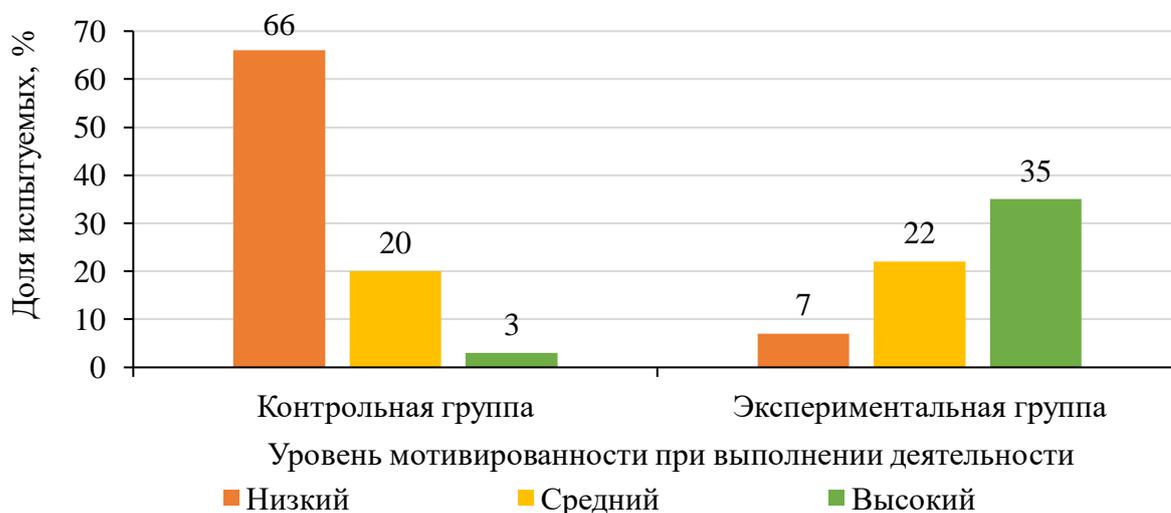


Рисунок 21 – Распределение результатов диагностики испытуемых по мотивационному критерию (оценочно-результативный этап)

Оценка по деятельностному критерию, взявшая за основу результаты демонстрационного экзамена по компетенции R11 «Предпринимательство», показала высокий уровень сформированности трудовых умений и навыков экспериментальной группы (большинство студентов получили оценки «отлично»)

(таблица 27). В контрольной группе не удалось получить столь высокие результаты: студенты не смогли продемонстрировать высокий уровень владения отраслевыми умениями в условиях, приближенных в реальной производственной деятельности (приложения Д, Е).

Таблица 27 – Распределение испытуемых по уровню деятельностного критерия готовности

Уровень сформированности критерия	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс., чел.	отн., %	абс., чел.	отн., %
Низкий	0	0,0	38	42,7
Средний	14	21,9	39	43,8
Высокий	50	78,1	12	13,5
<i>Всего</i>	64	100,0	89	100,0

В экспериментальной группе преобладал высокий уровень критерия, тогда как в контрольной он несколько снизился (ЭГ – 78,1%, КГ – 13,5%). Средний уровень сформированности критерия представлен в основном в контрольной группе, и здесь он повысился (ЭГ – 21,9%, КГ – 43,8%), однако именно в контрольной группе велика доля низкого уровня критерия, тогда как в экспериментальной он не проявился (ЭГ – 0%, КГ – 42,7%) (рисунок 22). Медианные интегральные значения критерия отличаются существенно (ЭГ – 0,92, КГ – 0,74).

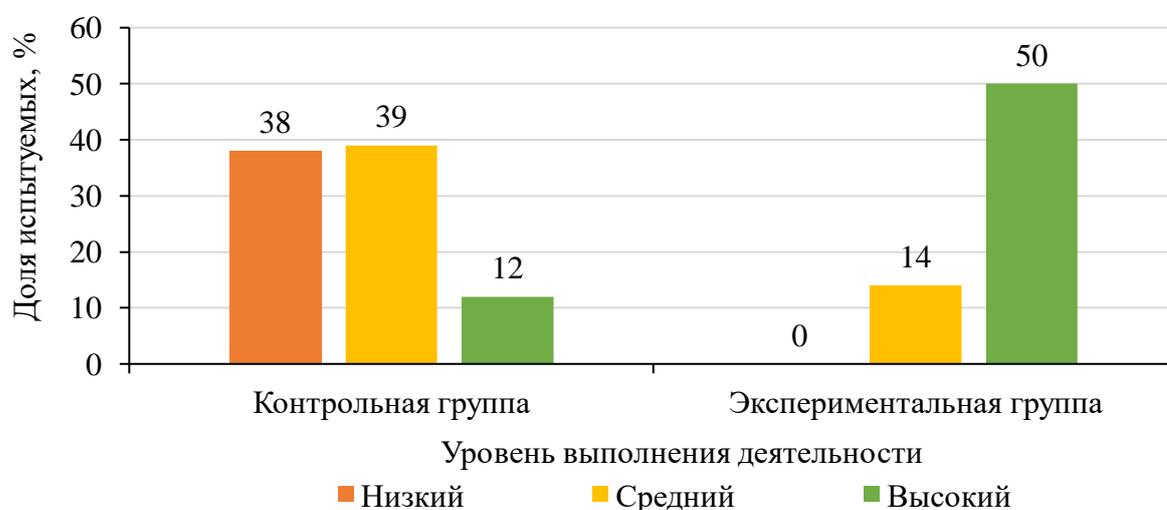


Рисунок 22 – Распределение результатов диагностики испытуемых по деятельностному критерию (оценочно-результативный этап)

Итоговая диагностика испытуемых по рефлексивному критерию также свидетельствует о видимых различиях в уровне рефлексивности в целом и в выраженности и направленности рефлексии в частности. Экспериментальная группа показала существенный рост саморефлексии и рефлексивности, усиление самокритичности, рост социорефлексии; тогда как в контрольной группе некоторые изменения в сторону повышения были несущественными (таблица 28).

Таблица 28 – Распределение испытуемых по уровню рефлексивного критерия готовности

Уровень сформированности критерия	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс., чел.	отн., %	абс., чел.	отн., %
Низкий	16	25,0	72	80,9
Средний	18	28,1	17	19,1
Высокий	30	46,9	0	0,0
<i>Всего</i>	64	100,0	89	100,0

Низкий уровень рефлексии преобладает в контрольной группе (ЭГ – 25%, КГ – 80,9%), интегральные медианные значения критерия отличаются (ЭГ – 0,83, КГ – 0,64) (рисунок 23).

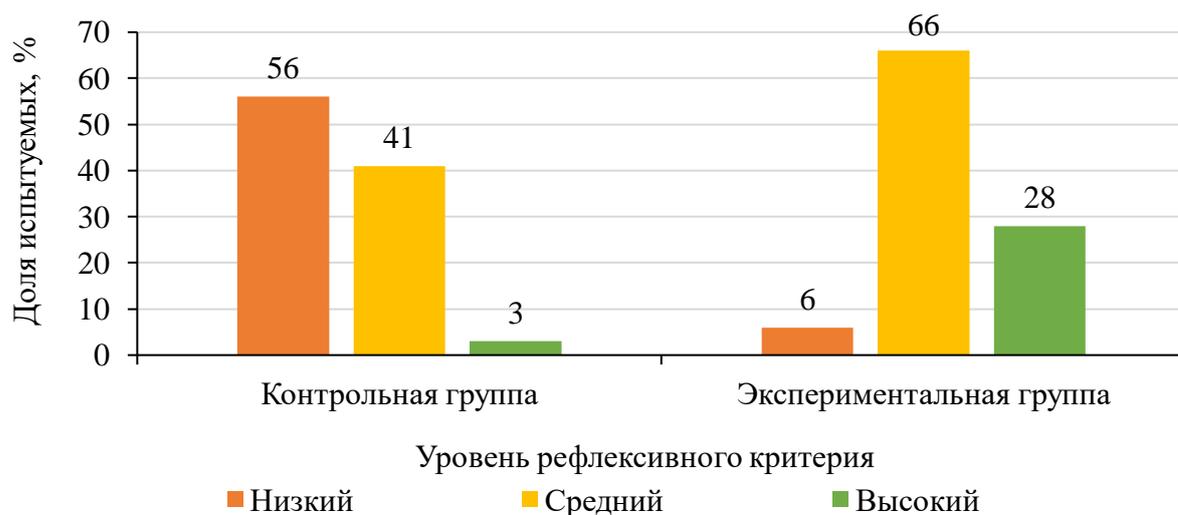


Рисунок 23 – Распределение результатов диагностики испытуемых по рефлексивному критерию (оценочно-результативный этап)

Общий уровень готовности испытуемых рассчитывался как интегральное значение, включающее все три критерия (таблица 29).

Таблица 29 – Распределение испытуемых по общему уровню готовности

Уровень сформированности критерия	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс., чел.	отн., %	абс., чел.	отн., %
Низкий	11	17,2	50	56,2
Средний	21	32,8	30	33,7
Высокий	32	50,0	9	10,1
<i>Всего</i>	64	100,0	89	100,0

Рост высокого уровня готовности продемонстрировала экспериментальная группа, тогда как в контрольной высокий уровень хоть и вырос, но незначительно (ЭГ – 50%, КГ – 10,1%). Средний уровень почти равен в обеих группах, его доля заметна на общем фоне (ЭГ – 32,8%, КГ – 33,7%). Низкий уровень готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности более представлен в контрольной группе (ЭГ – 17,2%, КГ – 56,2%). Медианные значения интегрального показателя готовности различаются (ЭГ – 0,85, КГ – 0,66) (рисунок 24).

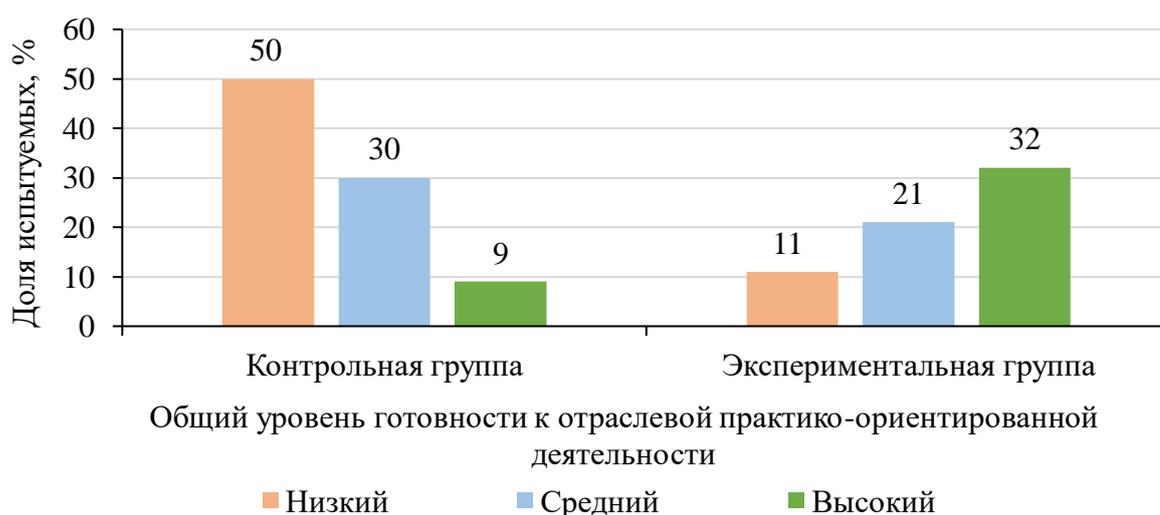


Рисунок 24 – Распределение результатов диагностики испытуемых при оценке общего уровня их готовности (оценочно-результативный этап)

Обобщение результатов итоговой диагностики испытуемых приведено в таблице 30.

Таблица 30 – Обобщенные результаты итоговой диагностики испытуемых

Критерий	Группа	Уровни сформированности критерия					
		низкий		средний		высокий	
		абс., чел.	отн., %	абс., чел.	отн., %	абс., чел.	отн., %
<i>Мотивационный</i>	Экспериментальная	7	10,90	22	34,40	35	54,7
	Контрольная	66	74,20	20	22,47	3	3,33
Всего:		73	47,71	42	27,45	38	24,84
<i>Деятельностный</i>	Экспериментальная	0	0	14	21,90	50	78,10
	Контрольная	38	42,70	39	43,80	12	13,50
Всего:		38	24,84	53	34,64	62	40,52
<i>Рефлексивный</i>	Экспериментальная	16	25,00	18	28,10	30	46,90
	Контрольная	72	80,90	17	19,10	0	0
Всего:		88	57,52	35	22,88	30	0
<i>Обобщённый</i>	Экспериментальная	11	17,20	21	32,80	32	50,00
	Контрольная	50	56,20	30	33,70	9	10,10
Всего:		61	39,87	51	33,33	41	26,80

Наглядное представление обобщенных результатов итоговой диагностики испытуемых приведено на рисунке 25.

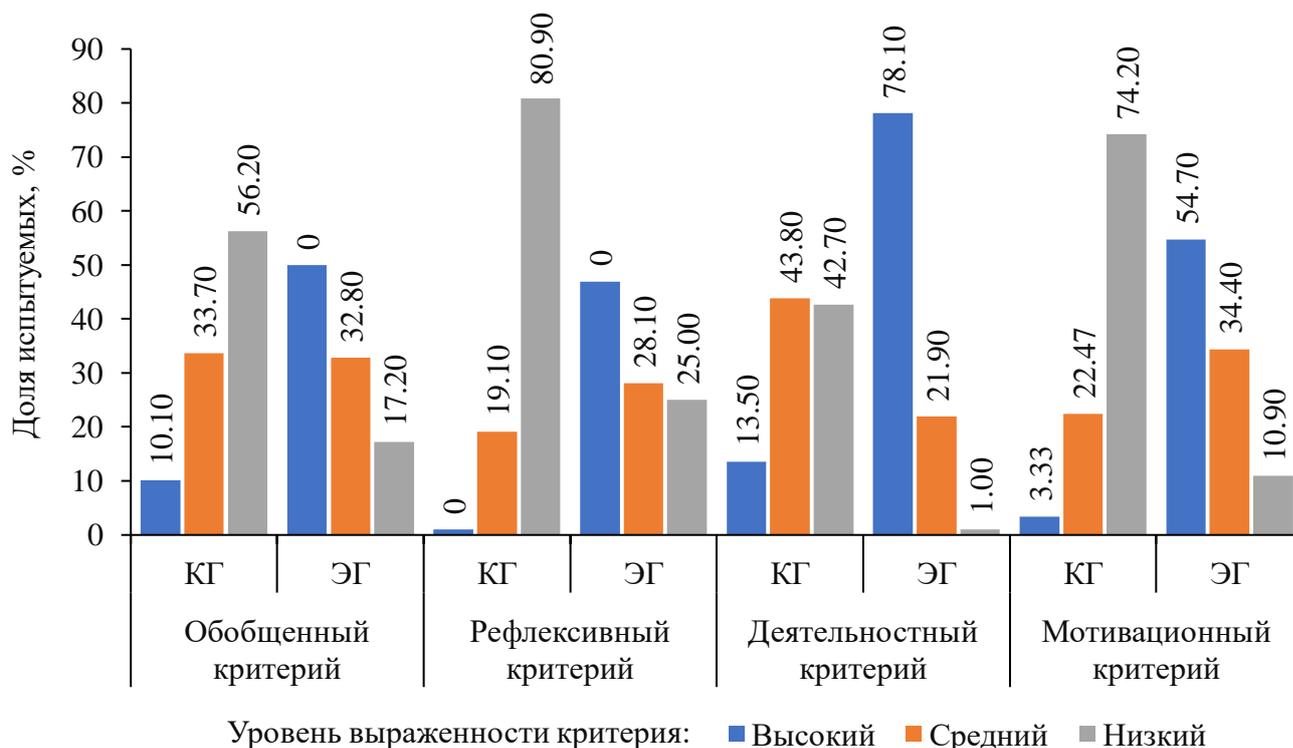


Рисунок 25 – Обобщенные результаты итоговой диагностики испытуемых

После реализации процесса формирования готовности стали видны различия в оценке испытуемых:

– у контрольной группы снизилась внутренняя мотивация на фоне роста внутренней конфликтности и уменьшения ценности отраслевой деятельности. Экспериментальная группа показала рост внутренней мотивации, гармонизацию ценности и доступности аспектов отраслевой деятельности;

– по деятельностному критерию также видны значимые различия: несмотря на традиционную подготовку согласно учебному плану, контрольная группа почти не показала высокого уровня сформированности умений, при этом были выявлены даже неудовлетворительные результаты диагностики; экспериментальная группа, в свою очередь, продемонстрировала достаточно высокий устойчивый уровень сформированности умений;

– при оценке рефлексивного критерия в обеих группах произошли положительные изменения в развитии само- и социорефлексивных умений. Однако в экспериментальной группе изменения значительны и заметны, а в контрольной – недостаточны для уровня общей подготовки обучаемых (приложение Г).

Кроме того, по результатам проведения демонстрационного экзамена группам испытуемых были заданы вопросы, касающиеся понятности заданий, уровня их сложности, достаточности времени для выполнения (таблица 31).

Таблица 31 – Вопросы, заданные группам испытуемых по результатам демонстрационного экзамена

Содержание вопроса	Варианты ответов	Шкала оценки
Оцените степень понятности цели, задач, структуры ДЭ	Все написано в документах, все понятно	5
	В основном все понятно	4
	Что-то понятно, а что-то нет	3
	Почти ничего не понятно	2
	Ничего не понятно	1
Оцените достаточность времени очного этапа ДЭ	Времени вполне достаточно	5
	В целом достаточно	4
	Не совсем достаточно	3
	Почти не хватает	2
	Слишком мало для подготовки	1

Продолжение таблицы 31

Содержание вопроса	Варианты ответов	Шкала оценки
Оцените понятность заданий ДЭ	Все понятно	5
	В основном все понятно	4
	Что-то понятно, а что-то нет	3
	Почти ничего не понятно	2
	Ничего не понятно	1
Оцените сложность заданий ДЭ	Очень легко	5
	Достаточно легко	4
	Что-то легко, а что-то нет	3
	Достаточно сложно	2
	Очень сложно	1
Оцените полезность для вас ДЭ в целом	Очень полезно	5
	Достаточно полезно	4
	Что-то полезно, а что-то нет	3
	Почти бесполезно	2
	Совсем бесполезно	1

В результате подготовки и участия в формирующем этапе опытно-поисковой работы у экспериментальной группы испытуемых в целом не возникло сложностей с прохождением демонстрационного экзамена, о чем свидетельствуют ответы на поставленные вопросы (таблица 32).

Таблица 32 – Ответы экспериментальной группы испытуемых по результатам демонстрационного экзамена

Содержание вопроса	Варианты ответов	Количество ответов	
		абс., чел.	отн., %
Оцените степень понятности цели, задач, структуры ДЭ	Все написано в документах, все понятно	27	41
	В основном все понятно	17	27,27
	Что-то понятно, а что-то нет	17	27,27
	Почти ничего не понятно	3	4,55
	Ничего не понятно	0	0
Оцените достаточность времени очного этапа ДЭ	Времени вполне достаточно	36	56,25
	В целом достаточно	8	12,5
	Не совсем достаточно	17	26,56
	Почти не хватает	3	4,55
	Слишком мало для подготовки	0	0

Продолжение таблицы 32

Содержание вопроса	Варианты ответов	Количество ответов	
		абс., чел.	отн., %
Оцените понятность заданий ДЭ	Все понятно	52	81,25
	В основном все понятно	10	15,6
	Что-то понятно, а что-то нет	2	3,125
	Почти ничего не понятно	0	0
	Ничего не понятно	0	0
Оцените сложность заданий ДЭ	Очень легко	32	50
	Достаточно легко	12	18,75
	Что-то легко, а что-то нет	14	21,8
	Достаточно сложно	6	9,3
	Очень сложно	0	0
Оцените полезность для вас ДЭ в целом	Очень полезно	26	40,9
	Достаточно полезно	23	36,36
	Что-то полезно, а что-то нет	15	22,7
	Почти бесполезно	0	0
	Совсем бесполезно	0	0

Особо следует отметить тот факт, что обучаемым хватило времени на прохождение очного этапа демонстрационного экзамена (рисунок 26).

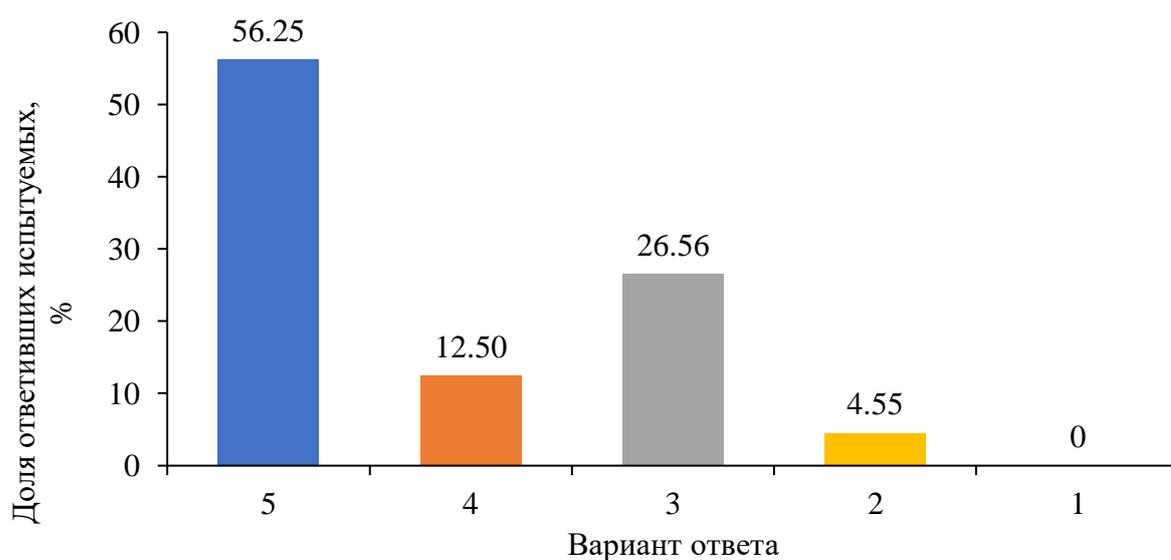


Рисунок 26 – Распределение ответов экспериментальной группы испытуемых на вопрос «Оцените достаточность времени очного этапа ДЭ»

Большинство испытуемых экспериментальной группы высоко оценило степень понятности для себя заданий демоэкзамена (рисунок 27).

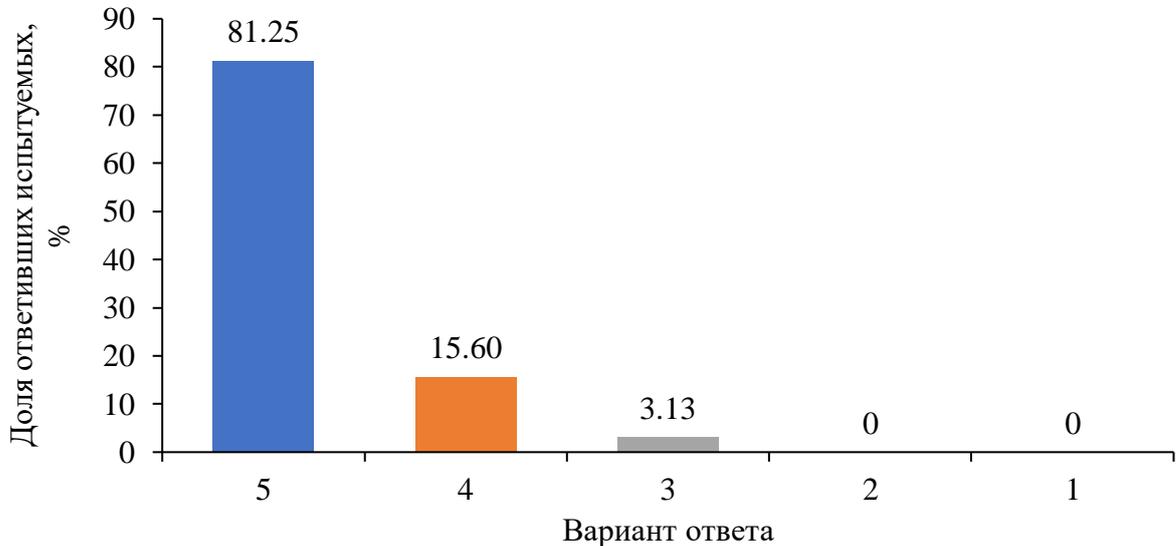


Рисунок 27 – Распределение ответов экспериментальной группы испытуемых на вопрос «Оцените понятность заданий ДЭ»

Степень сложности заданий демоэкзамена вызвала у определенной части испытуемых некоторые затруднения, однако большая часть студентов оценила для себя задания как достаточно легкие (рисунок 28).

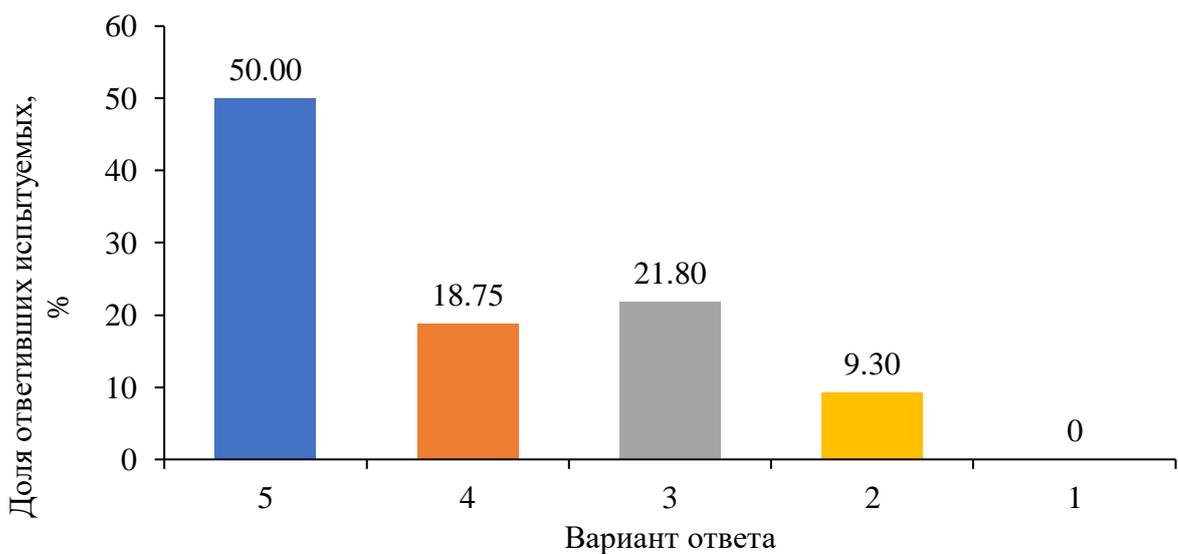


Рисунок 28 – Распределение ответов экспериментальной группы испытуемых на вопрос «Оцените сложность заданий ДЭ»

Ответы контрольной группы несколько отличаются: у большинства испытуемых возникли определенные сложности с прохождением демонстрационного экзамена (таблица 33).

Таблица 33 – Ответы контрольной группы испытуемых по результатам демонстрационного экзамена

Содержание вопроса	Варианты ответов	Количество ответов	
		абс., чел.	отн., %
Оцените степень понятности цели, задач, структуры ДЭ	Все написано в документах, все понятно	36	40
	В основном все понятно	45	50
	Что-то понятно, а что-то нет	0	0
	Почти ничего не понятно	8	10
	Ничего не понятно	0	0
Оцените достаточность времени очного этапа ДЭ	Времени вполне достаточно	9	10
	В целом достаточно	20	22
	Не совсем достаточно	28	32
	Почти не хватает	32	36
	Слишком мало для подготовки	0	0
Оцените понятность заданий ДЭ	Все понятно	10	11,2
	В основном все понятно	30	33,7
	Что-то понятно, а что-то нет	41	46,06
	Почти ничего не понятно	8	8,9
	Ничего не понятно	0	0
Оцените сложность заданий ДЭ	Очень легко	11	12,36
	Достаточно легко	18	20,22
	Что-то легко, а что-то нет	37	41,57
	Достаточно сложно	17	19,1
	Очень сложно	6	6,7
Оцените полезность для вас ДЭ в целом	Очень полезно	28	31,46
	Достаточно полезно	15	16,85
	Что-то полезно, а что-то нет	31	34,8
	Почти бесполезно	16	16,9
	Совсем бесполезно	0	0

Как видно из результатов опроса, многим студентам не хватило времени для полноценного выполнения заданий демоэкзамена (рисунок 29).

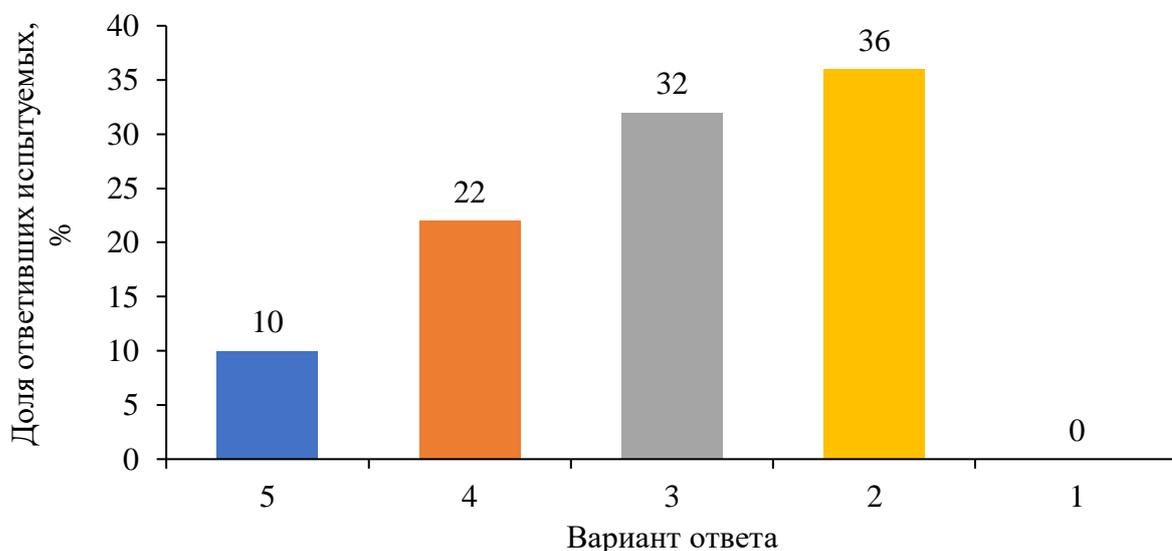


Рисунок 29 – Распределение ответов контрольной группы испытуемых на вопрос «Оцените достаточность времени очного этапа ДЭ»

Далеко не всем студентам оказались полностью понятны задания демоэкзамена (рисунок 30).

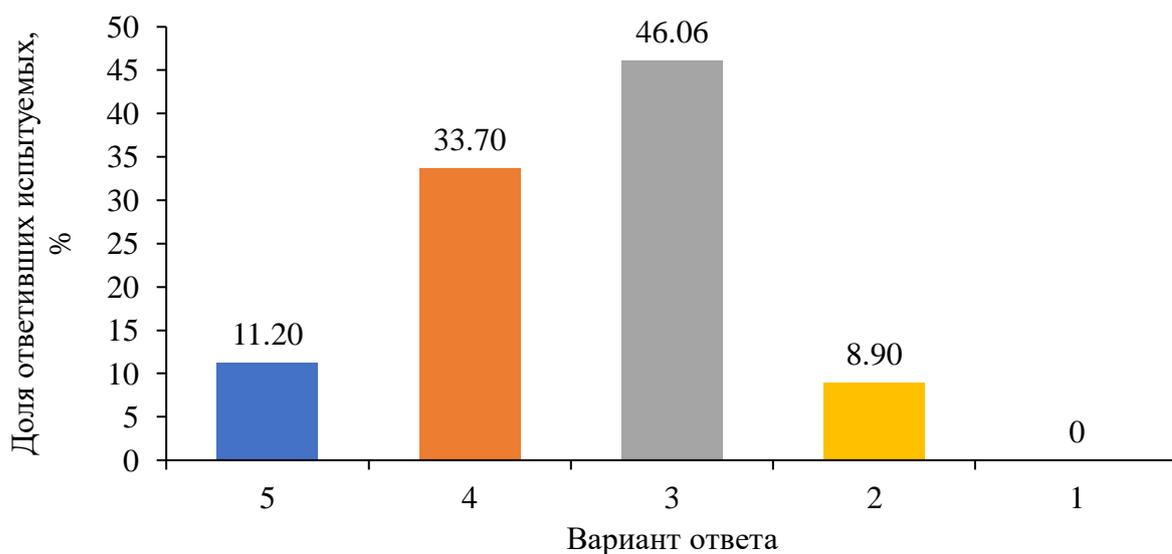


Рисунок 30 – Распределение ответов контрольной группы испытуемых на вопрос «Оцените понятность заданий ДЭ»

Кроме того, многим обучаемым задания показались слишком сложными (рисунок 31).

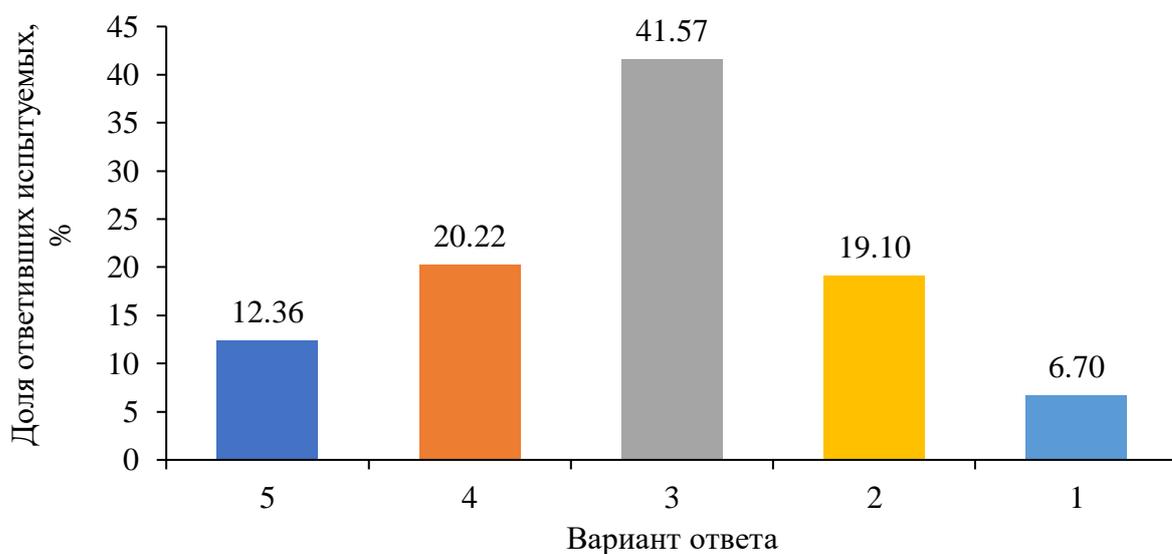


Рисунок 31 – Распределение ответов контрольной группы испытуемых на вопрос «Оцените сложность заданий ДЭ»

При этом следует отметить, что в некотором направлении у контрольной группы все же произошли определенные положительные изменения: у этих обучаемых виден положительный сдвиг по рефлексивному критерию и даже по обобщенному показателю готовности (таблица 34).

Таблица 34 – Результаты статистической обработки данных сравнительного анализа диагностики контрольной группы

Параметр диагностики	T-критерий Вилкоксона	
	Z	Асимптотическая значимость
<i>Мотивационный критерий</i>	-1,793	0,073
Уровень внутренней мотивации к профессиональной деятельности, состояние внутреннего конфликта		
<i>Деятельностный критерий</i>	-1,239	0,215
Освоенность отраслевых умений и навыков		
<i>Рефлексивный критерий</i>	-3,989	0,000
Общий уровень рефлексивности, способность к само- и социорефлексии		
<i>Обобщенный показатель готовности</i>	-2,448	0,014

Однако эти изменения настолько малы, что не могут свидетельствовать об общей положительной результативности обучения (таблица 35).

Таблица 35 – Результаты статистической обработки итоговой диагностики контрольной группы испытуемых при помощи *T*-критерия Вилкоксона

Критерий диагностики	Ранги	Количество	Средний ранг	Сумма рангов
Мотивационный	Отрицательные	18	35,97	647,50
	Положительные	41	27,38	1122,50
	Совпадающие наблюдения	30	–	–
Деятельностный	Отрицательные	28	49,91	1397,50
	Положительные	53	36,29	1923,50
	Совпадающие наблюдения	8	–	–
Рефлексивный	Отрицательные	13	32,77	426
	Положительные	50	31,80	1590
	Совпадающие наблюдения	26	–	–
Обобщенный	Отрицательные	23	56,63	1302,50
	Положительные	63	38,71	2438,50
	Совпадающие наблюдения	3	–	–

На оценочно-результативном этапе проведена статистическая проверка гипотезы для экспериментальной группы при помощи *T*-критерия Вилкоксона, которая предполагала подтверждение одной из гипотез:

- H_0 – различия в экспериментальной группе до и после реализации процесса имеют статистически незначимые расхождения;
- H_1 – различия в экспериментальной группе до и после реализации процесса имеют статистически значимые расхождения.

Проверка результатов диагностики экспериментальной группы подтвердила гипотезу H_1 о присутствии различий в общем уровне показателя и по каждому критерию готовности ($Z = -6,595$; $p = 0,000 < 0,05$) (таблица 36).

Таблица 36 – Результаты статистической обработки сравнительного анализа диагностики экспериментальной группы

Параметр диагностики	Т-критерий Вилкоксона	
	Z	Асимптотическая значимость
<i>Мотивационный критерий</i>	-4,533	0,000
Уровень внутренней мотивации к профессиональной деятельности, состояние внутреннего конфликта		
<i>Деятельностный критерий</i>	-6,584	0,000
Освоенность отраслевых умений и навыков		
<i>Рефлексивный критерий</i>	-6,189	0,000
Общий уровень рефлексивности, способность к само- и социорефлексии		
<i>Обобщенный показатель готовности</i>	-6,595	0,000

Положительный сдвиг показало большинство участников экспериментальной группы (таблица 37).

Таблица 37 – Результаты статистической обработки итоговой диагностики экспериментальной группы испытуемых при помощи Т-критерия Вилкоксона

Критерий диагностики	Ранги	Количество	Средний ранг	Сумма рангов
Мотивационный	Отрицательные	18	19,22	346
	Положительные	45	37,11	1670
	Совпадающие наблюдения	1	–	–
Деятельностный	Отрицательные	8	5,81	46,50
	Положительные	55	35,81	1969,50
	Совпадающие наблюдения	1	–	–
Рефлексивный	Отрицательные	9	10,44	94
	Положительные	53	35,08	1859
	Совпадающие наблюдения	2	–	–
Обобщенный	Отрицательные	6	9,00	54
	Положительные	58	34,93	2026
	Совпадающие наблюдения	0	–	–

Результаты опытно-поисковой работы позволяют констатировать, что процесс формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности может осуществляться успешно и показывать стабильный ожидаемый результат в соответствии с требованиями системы СПО к уровню подготовки выпускников, что подтверждает гипотезу исследования.

Выводы по второй главе

Во второй главе «Организационно-педагогические условия формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности» получены следующие результаты.

1. Процесс формирования готовности следует осуществлять согласно структурно-функциональной модели, состоящей из таких блоков, как целевой (определяющий назначение формирования готовности), теоретико-методологический (включающий обоснование запросов рынка труда и общества), содержательный и технологический (устанавливающие компоненты и педагогические условия формирования готовности), деятельностный (содержащий общую последовательность формирования готовности), оценочный (подразумевающий оценку результатов обучения) и результативный (включающий обратную связь по результатам обучения). Модель соответствует актуальным социально-педагогическим условиям и отражает требования рынка труда к результатам подготовки будущих педагогов для системы СПО.

2. Процесс формирования готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности предполагает на вводном этапе теоретическую и практическую подготовку к самостоятельной деятельности, на основном – самостоятельную практическую работу, на итоговом – демонстрацию

сформированной готовности (освоенных умений и навыков) в смоделированных производственных условиях.

3. Организационно-педагогическими условиями, обеспечивающими успешное формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, являются:

– организационно-методические, предусматривающие корректировку методической последовательности формирования готовности и обновление учебно-методической документации;

– содержательно-деятельностные, подразумевающие создание для обучающихся мотивационной практико-ориентированной среды и включение их в квазипрофессиональную деятельность;

– технолого-инструментальные, требующие использования активных педагогических технологий обучения, средств электронного обучения, инструментов оценки выполнения заданий практик и демонстрационного экзамена;

– кадровые, предполагающие серию методических семинаров для преподавателей, имеющих отношение к отраслевой подготовке будущих педагогов.

4. Для доказательства выдвинутой гипотезы проведена опытно-поисковая работа, включившая три этапа: констатирующий, формирующий и оценочно-результативный. На констатирующем этапе осуществлялась диагностика первоначального уровня сформированности мотивационного, рефлексивного и деятельностного критериев готовности. Результаты диагностики позволили сделать вывод о недостаточном уровне каждого критерия. На формирующем этапе обучающиеся были разделены на контрольную и экспериментальную группы, для каждой из которых процесс и условия были реализованы по-разному. В экспериментальной группе был организован полноценный процесс формирования готовности согласно методической последовательности дисциплин, посредством погружения в мотивационную практико-ориентированную среду, выполнения проектов предпринимательской деятельности, использования

различных форм, методов и технологий в процессе обучения и подготовки к демонстрационному экзамену. Контрольная группа проходила обучение в традиционном формате согласно учебному плану. На оценочно-результативном этапе опытно-поисковой работы были выявлены и подтверждены изменения в двух группах: в экспериментальной – значимый рост показателей по каждому критерию, в контрольной – выявлены положительные изменения, но незначительные. Полученные результаты позволили сделать вывод о состоятельности выдвинутой гипотезы: создание предлагаемых организационно-педагогических условий в комплексе способствует положительной результативности формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Заключение

Настоящее исследование раскрывает актуальность совершенствования подготовки педагогов профессионального обучения с учетом изменяющихся социально-педагогических условий и требований рынка труда. Значение отраслевой практико-ориентированной деятельности в подготовке будущего педагога профессионального обучения особенно важно в современной экономической ситуации, когда велика потребность рынка труда в квалифицированных рабочих кадрах и специалистах среднего звена. Педагог системы СПО должен владеть не только психолого-педагогическими, методическими, общеотраслевыми знаниями и умениями, но и на практике в реальных условиях освоить отраслевые трудовые действия, получить опыт самостоятельной отраслевой профессиональной деятельности по профилю его подготовки, чтобы в процессе своей профессиональной деятельности готовить из студентов СПО востребованных специалистов.

В ходе изучения научных работ проведен анализ терминов, составляющих понятие «формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности». По результатам терминологического анализа определены основополагающие понятия исследования, в которых находятся основные составляющие, учитывающие специфику и содержание этих понятий: *отраслевая практико-ориентированная деятельность педагога профессионального обучения* – это деятельность, выполняемая педагогом профессионального обучения в процессе реализации программы подготовки специалистов среднего звена определенной отраслевой разновидности, предполагающая выполнение трудовых действий, соответствующих получаемой обучающимися специальности и запросам рынка труда; и *готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности*, которую можно определить как целостное качество личности будущего педагога профессионального обучения,

выражающееся в желании и способности выполнять трудовые действия в соответствии со специальностью, получаемой обучающимися в рамках реализации образовательных программ СПО.

В проведенном исследовании обосновано применение ведущих положений системного, деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного методологических подходов, каждый из которых выполняет свою функцию в процессе формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности: *системный подход* выступает в качестве общенаучной основы, позволяя рассмотреть подготовку педагога профессионального обучения как систему в единстве ее компонентов, выделяя место отраслевой практико-ориентированной деятельности в этой системе; *деятельностный* – обеспечивает основу подготовки педагога для системы СПО через осуществление ключевых отраслевых трудовых действий; *личностно-ориентированный* – учитывает особенности личности будущего педагога и отражается в формировании его личностных качеств в процессе и по результатам подготовки, *компетентностный* – ориентирует на получение качественного результата подготовки педагога для системы СПО в актуальных социально-педагогических условиях.

Определение указанных понятий и подходов позволило установить перечень критериев готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности: мотивационный, деятельностный, рефлексивный.

Для установления ключевой проблемы исследование подразумевало проведение анализа теории и практики подготовки педагогов профессионального обучения в условиях реализации программ современного высшего профессионально-педагогического образования. Сопоставительный анализ нормативно-правовой и учебно-методической документации, а также изучение реальной практики осуществления образовательного процесса выявили дефициты существующей подготовки педагогов профессионального обучения относительно формирования их готовности к отраслевой практико-ориентированной

деятельности, выражающиеся в нарушении целостности и методической последовательности этого процесса, недостаточной разработке содержания и методического обеспечения, отсутствии итогового аттестационного мероприятия для оценки результатов и, как следствие, общем неполном соответствии целям подготовки педагога профессионального обучения.

Полученные результаты позволили сформулировать ключевую проблему исследования, которая заключается в выявлении организационно-педагогических условий формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности. Однако теоретическое переосмысление выявленной проблемы показало отсутствие в научно-педагогической литературе возможных вариантов ее решения.

Поэтому с учетом ведущих положений указанных теоретико-методологических подходов, требований образовательных и профессиональных стандартов к будущему педагогу системы СПО и актуальных социально-педагогических условий была разработана структурно-функциональная модель формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности. Модель включает в себя такие блоки, как *целевой* (определяющий назначение формирования готовности), *теоретико-методологический* (включающий обоснование запросов рынка труда и общества), *содержательный* и *технологический* (устанавливающие компоненты, формы, средства, методы и педагогические технологии формирования готовности), *деятельностный* (содержащий общую последовательность формирования готовности), *оценочный* (подразумевающий оценку результатов обучения) и *результативный* (включающий обратную связь по результатам обучения). Модель используется в качестве основы для реализации процесса и технологии формирования готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Далее на основании разработанной модели представлена последовательность процесса формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, позволяющая установить место этого процесса в основной образовательной программе высшего

образования и определить содержание каждого этапа, способствующего ориентации на желаемый результат – полноценную и качественную подготовку педагога для системы СПО: вводного – обеспечивающего теоретическую основу освоения отраслевых умений и навыков и мотивирующего будущих педагогов к профессии; основного – отвечающего за непосредственное формирование отраслевых умений, навыков и способности продемонстрировать освоенные трудовые действия окружающим; итогового – ориентирующего обучаемых на подготовку к демонстрации и саму демонстрацию полученных умений и навыков.

Каждый этап имеет технологическое сопровождение: определены формы, методы, средства обучения, педагогические технологии и инструменты оценки, адаптированные к соответствующему этапу и уровню подготовки обучаемых и способствующие освоению ими отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Установлено, что процесс формирования готовности, разработанный на основании структурно-функциональной модели, должен поддерживаться следующими группами организационно-педагогических условий:

– организационно-методическими, предусматривающими корректировку методической последовательности формирования готовности и обновление учебно-методической документации;

– содержательно-деятельностными, подразумевающими создание для обучающихся мотивационной практико-ориентированной среды и включение их в квазипрофессиональную деятельность;

– технолого-инструментальными, требующими использования в образовательном процессе активных педагогических технологий обучения, средств электронного обучения, инструментов оценки выполнения заданий практик и демонстрационного экзамена;

– кадровыми, предполагающими серию методических семинаров для преподавателей.

Проверка результативности процесса формирования готовности педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной

деятельности и сопровождающих процесс условий проведена в ходе опытно-поисковой работы. По результатам ее *констатирующего этапа* было установлено, что экспериментальная и контрольная группы испытуемых имеют примерно равную сформированность каждого из критериев готовности. Достоверность исследования подтверждается статистической обработкой при помощи *U*-критерия Манна – Уитни. В ходе *формирующего этапа* для экспериментальной группы был реализован процесс формирования готовности и созданы соответствующие организационно-педагогические условия. Контрольная группа обучалась соответственно установленному учебному плану. *Оценочно-результативный этап* опытно-поисковой работы показал существенные различия в подготовке групп испытуемых. В экспериментальной группе значения показателей по каждому критерию значительно возросли, что свидетельствовало о высоком уровне готовности обучаемых. В контрольной группе значения показателей также изменились, но незначительно. Значимость отличий подтверждается статистической обработкой при помощи *T*-критерия Вилкоксона.

Проведенная опытно-поисковая работа показала, что процесс формирования готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности, разработанный на основании структурно-функциональной модели, и соблюдение комплекса организационно-педагогических условий этого процесса обусловили положительные изменения в подготовке будущих педагогов профессионального обучения, что, в свою очередь, подтверждает гипотезу исследования. Безусловно, формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности не ограничивается представленными рекомендациями, а настоящее исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Однако результаты исследования могут быть использованы в развитии теории высшего профессионально-педагогического образования, а практические рекомендации могут быть полезны в практике образовательных организаций.

Список литературы

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для педагогических специальностей высших учебных заведений / О. А. Абдуллина. – URL: <http://www.mspu.by/files/ipf/mashinostr/abdullina.pdf> (дата обращения: 18.03.2024).

2. Акуленко, Е. Ю. Внедрение организационно-педагогических условий подготовки специалистов экономического профиля с использованием системы Moodle в учебном процессе / Е. Ю. Акуленко // Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса современного университета : сборник докладов международной интернет-конференции. – Минск, 2013. – 216 с.

3. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.

4. Алиева, Т. М. Методики диагностики рефлексивных способностей будущих педагогов в вузе / Т. М. Алиева // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2016. – Т. 15, № 4.

5. Андрухив, Л. В. Формирование у будущих экономистов умения работать с информацией : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Андрухив Людмила Викторовна. – Астрахань, 2008. – 19 с.

6. Анисимов, О. С. Рефлексивная акмеология : учебно-методическое пособие / О. С. Анисимов. – Москва : Изд-во РАГС, 2008. – 215 с.

7. Антанович, Н. А. Теория политических систем : учебное пособие / Н. А. Антанович. – Минск : ТерраСистемс, 2008. – 208 с.

8. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы / Ю. К. Бабанский – Москва : Педагогика, 2005. – 193 с.

9. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) / В. И. Байденко. –

Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

10. Басов, М. Я. Развитие человека как активного деятеля в окружающей его среде. Психологическое развитие / М. Я. Басов ; отв. ред. Е. В. Левченко // Общие основы педологии. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2007. – 776 с.

11. Батышев, С. Я. Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / С. Я. Батышев. – Москва : Педагогика, 1988. – 176 с.

12. Беляева, А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах / А. П. Беляева. – Москва : Высшая школа, 1991. – 208 с.

13. Беспалько, В. П. О возможностях системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59–60.

14. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем : монография / В. П. Беспалько. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1977. – 304 с.

15. Блауберг, И. В. Системный подход в современной школе / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Проблемы методологии системного исследования. – Москва : Мысль, 1970. – С. 7–48.

16. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 271 с.

17. Блинов, В. И. Базовые ценности профессионального образования / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 1. – С. 4–15.

18. Блинов, В. И. Образовательный процесс в профессиональном образовании: учебное пособие для вузов / В. И. Блинов [и др.] ; под общей редакцией В. И. Блинова. – Москва : Юрайт, 2024. – 314 с.

19. Бобина, О. С. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов в образовательной организации: на примере образовательных организаций СПО : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.08 / Бобина Ольга Сергеевна. Томск, 2015. – 259 с.

20. Богомолова, О. В. Развитие умений организации проектной деятельности у бакалавров профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Богомолова Оксана Валерьевна. – Курск, 2018. – 218 с.

21. Большая советская энциклопедия (БСЭ) : в 30 т. – 3-е изд. – Москва : Сов. энциклопедия, 2008. – Т. 12. – 760 с.

22. Бондаревская, Е. В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41–66.

23. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2000.

24. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение: понятие и содержание / А. А. Вербицкий // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 4. – С. 8–13.

25. Влазнева, С. А. Экономическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Влазнева Светлана Алексеевна. – Пенза, 2009. – 167 с.

26. Володин, А. А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 2.

27. Выготский, Л. С. Инструментальный метод в психологии // Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 103–108.

28. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–68.

29. Гаврилова, И. С. Формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов учреждений среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гаврилова Ирина Станиславовна. – Орел, 2016. – 379 с.

30. Гальперин, П. Я. Введение в психологию : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитарным специальностям / П. Я. Гальперин. – 5-е изд. – Москва : Университет : Московский психол.-соц. ин-т, 2005. – 327 с.

31. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Психология как

объективная наука. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО Модек, 1998. – С. 272–317.

32. Гамов, А. В. Развитие профессиональных компетенций студентов на основе интеграции электротехнических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. В. Гамов. – Екатеринбург, 2008. – 123 с.

33. Государственная программа «Развитие образования» : утверждена постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 25.01.2023) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»). – URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 18.02.2024).

34. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 030500 – Профессиональное обучение (третий уровень высшего профессионального образования) от 31.12.1996. – URL: <http://fgosvo.ru/archivegosvpo/index/181&edutype=3> (дата обращения: 18.02.2024).

35. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 030500.18 – Профессиональное обучение (экономика и управление) от 27.03.2000. – URL: <https://fgosvo.ru/archivegosvpo/index/730&edutype=6> (дата обращения: 18.02.2024).

36. Гузанов, Б. Н. Профильно-специализированные компетенции студентов профессионально-педагогического вуза : монография / Б. Н. Гузанов, О. В. Тарасюк, С. А. Башкова ; под ред. Б. Н. Гузанова. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2018. – 213 с.

37. Гузенко, А. Ю. Педагогические условия формирования умения критически оценивать информацию в сети Интернет у курсантов военных институтов войск национальной гвардии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гузенко Алексей Юрьевич. – Новосибирск, 2020. – 178 с.

38. Давыдов, В. В. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1983. – 448 с.

39. Данилов, М. А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях / М. А. Данилов. – Москва : АПН СССР, 1971. – 36 с.

40. Документация Чемпионатов профессионального мастерства / Агентство развития навыков и профессий. – URL: <https://disk.yandex.ru/d/mMShy22txwvE6A> (дата обращения: 15.03.2024).

41. Долгушина, Н. А. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих бакалавров профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Долгушина Наталья Аркадьевна. – Красноярск, 2012. – 241 с.

42. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1975. – 175 с.

43. Ефанов, А. В. Развитие профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе производственной практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ефанов Андрей Викторович. – Екатеринбург, 2002. – 208 с.

44. Жуков, Г. Н. Готовность будущих специалистов к занятости на рынке труда как фактор их социально-профессиональной мобильности / Г. Н. Жуков // Социально-профессиональная мобильность XXI веке : сб. материалов и докладов международной конференции. – Екатеринбург : РГППУ, 2014. – С. 235–241.

45. Жуков, Г. Н. Формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения: теоретико-методологический аспект : монография / Г. Н. Жуков, Е. М. Дорожкин, П. Ф. Кубрушко. – Екатеринбург : РГППУ, 2019. – 227 с.

46. Загашев, И. О. Эффективность труда педагогических работников с разным типом психологической готовности к инновациям / И. О. Загашев // Психология человека в образовании. – 2020. – Т. 2, № 2. – С. 188–198.

47. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 158 с.

48. Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – Москва, 2001. – 192 с.

49. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к образованию / Э. Ф. Зеер // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 27–38.

50. Зеер, Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 2000. – 258 с.

51. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2005. – 384 с.

52. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения 24.02.2024).

53. Зинкевич, Е. Р. Инновационно-педагогические технологии в компетентностно-ориентированном образовании: монография / Е. Р. Зинкевич. – Санкт-Петербург : Изд. центр ГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет», 2019. – 104 с.

54. Зинченко, В. О. Техничко-технологическая компетентность будущих педагогов профессионального обучения: теория и практика формирования : монография / В. О. Зинченко, Н. В. Бельграй., А. Г. Жуева. – Москва : Мир науки, 2023. – URL: <https://izdmn.com/PDF/50MNNPM23.pdf> (дата обращения 31.03.2024).

55. Зырянова, Н. И. Структура и содержание отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения в области экономики и управления / Н. И. Зырянова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 11. – С. 45–55.

56. Зырянова, Н. И. Структура и содержание отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения в области экономики и управления : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Зырянова Наталья Искандарьевна. – Екатеринбург, 2010. – 222 с.

57. Изюмникова, С. А. Формирование готовности к информационно-аналитической деятельности с использованием технологий форсайт у будущих педагогов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Изюмникова Снежана Андреевна. – Челябинск, 2023. – 204 с.

58. Ильясов, Д. Ф. Педагогические исследования : учебное пособие / Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : ГОУ ДПО «ЧИППКРО», 2007. – 132 с.

59. Ислямова, Э. А. Формирование предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Эльвина Асимовна Ислямова. – Симферополь, 2022. – 294 с.

60. Ислямова, Э. А. Личностно-ориентированные технологии в подготовке будущих педагогов профессионального обучения / Э. А. Ислямова, С. З. Хаялиева // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4, № 7.

61. Кадес, И. Р. Практико-ориентированное обучение / И. Р. Кадес, А. М. Мубараков // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». – 2021. – Т. 2. – С. 348–349.

62. Калашникова, О. В. Психотехнологии развития педагогической рефлексии / О. В. Калашникова // European science. – 2018. – № 5 (37). – С. 84–87.

63. Калугина, И. Ю. Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Калугина Инна Юрьевна. – Екатеринбург, 2000. – 23 с.

64. Ким, Н. П. Формирование умения организации самовоспитания школьников у будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ким Наталья Павловна. – Челябинск, 1991. – 194 с.

65. Кислов, А. Г. К гибким педагогическим ответам на жесткие профессиональные вызовы / А. Г. Кислов, Т. Г. Сумина, А. В. Феоктистов, И. Н. Юкневичус. – DOI 10.17853/2686-8970-2022-2-27-43 // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2022. – № 2 (10). – С. 27–43.

66. Кожедеров, А. И. Определение термина «профессиональная готовность» / А. И. Кожедеров // Вестник академии энциклопедических наук. – 2016. – № 1 (22). – С. 13–16.

67. Корчагина, С. О. Моделирование отбора содержания отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения / С. О. Корчагина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 181.

68. Корчагина, С. О. Теоретико-методологические основания отбора содержания отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения /

С. О. Корчагина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9684> (дата обращения: 14.02.2024).

69. Косырев, В. П. Система непрерывной методической подготовки педагогов профессионального обучения : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. П. Косырев. – Москва, 2007. – 49 с.

70. Коцуба, М. Л. Формирование практико-ориентированных умений мастеров производственного обучения в системе дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Коцуба Марина Леонидовна. – Красноярск, 2021. – 201 с.

71. Коцуба, М. Л. Организационно-педагогические условия формирования практико-ориентированных умений у мастеров производственного обучения в системе дополнительного профессионального образования / М. Л. Коцуба // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 12 (68).

72. Краевский, В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – Изд. 2-е, испр. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 36 с.

73. Красникова, Ю. В. Формирование профессиональной идентичности будущих специалистов в образовательной среде техникума : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Красникова Юлия Владимировна. – Белгород, 2017. – 238 с.

74. Кривоногова, А. С. Формирование мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности в процессе освоения рабочей профессии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кривоногова Анна Сергеевна. – Екатеринбург, 2013. – 280 с.

75. Кругликов, Г. И. Методика профессионального обучения с практикумом : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г. И. Кругликов. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 288 с.

76. Кублицкая, Ю. Г. Развитие познавательной компетентности будущих педагогов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. Г. Кублицкая. – Красноярск, 2018. – 213 с.

77. Кубрушко, П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования : монография / П.Ф. Кубрушко. – Москва : Гардарики, 2006. – 207 с.

78. Кубрушко, П. Ф. Педагог профессионального обучения: история и перспективы подготовки / П. Ф. Кубрушко // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. – 2018. – № 1 (15). – С. 21–27.

79. Кубрушко, П. Ф. Подготовка магистров инженерного профиля к профессионально-педагогической деятельности / П. Ф. Кубрушко, А. С. Симан, М. В. Шингарева // *Агроинженерия*. – 2020. – № 6 (100). – С. 81–87.

80. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт, 2000. – 1536 с.

81. Кузовенко, О. Е. Компетентностно-ориентированная экономическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кузовенко Олеся Евгеньевна. – Екатеринбург, 2012. – 190 с.

82. Кузьмин, В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. – Москва : Политиздат, 1980. – 401 с.

83. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с.

84. Кузьмина, Н. А. Формирование профессионально-ориентированных умений студентов – будущих специалистов в условиях сетевого взаимодействия : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кузьмина Наталья Александровна. – Красноярск, 2017. – 234 с.

85. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Ленинград : ЛГУ, 1980.

86. Лапшова, А. В. Формирование профессионализма у будущих педагогов профессионального обучения в вузе : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.08 / Лапшова Анна Владимировна. – Нижний Новгород, 2010. – 166 с.

87. Латюшин, В. В. Оценка качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности в современном вузе / В. В. Латюшин, Т. А. Шульгина

// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 3. – С. 70–76.

88. Леднев, В. С. Содержание образования : учебное пособие / В. С. Леднев. – Москва : Высшая школа, 1991. – 360 с.

89. Леонтьев, А. Н. Деятельность и личность / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1974. – № 4. – С. 165–196.

90. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.

91. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

92. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – Москва, 1980.

93. Лисицына, В. О. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лисицына Валерия Олеговна. – Луганск, 2023. – 29 с.

94. Ломакина, Т. Ю. Алгоритм подготовки студентов колледжа к обновленной форме государственной итоговой аттестации / Т. Ю. Ломакина, Е. В. Поворотова. – DOI 10.56163/2072-2524-2023-4-37-45 // Педагогическое образование и наука. – 2023. – № 4. – С. 37–46.

95. Ломакина, Т. Ю. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практико-ориентированных специалистов / Т. Ю. Ломакина, М. Г. Сергеева // Научные исследования в образовании. – 2008. – № 5. – С. 39–40.

96. Ломакина, Т. Ю. Современные технологии профессионального обучения в условиях перехода на компетентностно-ориентированное образование / Т. Ю. Ломакина, М. Г. Сергеева // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 8. – С. 6–14.

97. Львов, Л. В. Повышение эффективности системы подготовки педагогов профессионального обучения: монография / Л. В. Львов. – Челябинск : ЧГАА, 2009. – 152 с.

98. Львов, Л. В. Практико-ориентированная подготовка: возможности, риски, решения / Л. В. Львов, Л. Н. Дегтеренко. – DOI 10.7442/2071-9620-2020-12-4-92-99 // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12, № 4 (50). – С. 92–99.

99. Львов, Л. В. Роль умений в достижении профессиональной компетентности будущих специалистов / Л. В. Львов // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2004. – № 5 (29). – С. 94–107.

100. Маскина, О. Г. Организационно-педагогические условия формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности / О. Г. Маскина. – DOI 10.30853/ped20240012 // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 2. – С. 91–97.

101. Маскина, О. Г. Производственное обучение в подготовке педагога для системы СПО: совершенствование структуры / О. Г. Маскина // Пожарная и аварийная безопасность. – 2023. – № 4 (31). – С. 38–45.

102. Маскина, О. Г. Производственное обучение в подготовке педагога для системы СПО: теоретический аспект / О. Г. Маскина, В. А. Федоров, А. В. Феоктистов // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 5. – С. 167–177.

103. Маскина, О. Г. Формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности: теоретико-методологическая основа / О. Г. Маскина. – DOI 10.17513/spno.33359 // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 2. – С. 68.

104. Масленникова, В. Ш. Формирование профессиональной готовности студентов среднего профессионального учебного заведения к деятельности социального педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Масленникова Валерия Шамильевна. – Казань, 1996. – 395 с.

105. Медведев, А. М. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции / А. М. Медведев, И. В. Жуланова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 2. – С. 1–20.

106. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) // Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – С. 151–154.

107. Мешкова, И. В. Студенты педагогического вуза как субъекты формирования профессиональных компетенций / И. В. Мешкова // Вестник современных исследований. – 2018. – № 8.1 (23). – С. 122–125.

108. Мкртычян, Г. А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Мкртычян Герасим Амирович. – Санкт-Петербург, 2002. – 33 с.

109. Москвин, С. Н. Диагностика сформированности управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций в процессе подготовки в вузе / С. Н. Москвин // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 46–51.

110. Мустафаева, Л. Ф. Особенности профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мустафаева Лилия Февзиевна. – Ростов-на-Дону, 2019. – 201 с.

111. Найда, М. С. Формирование практико-ориентированных умений будущего специалиста по физической культуре (в системе среднего профессионального образования) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Найда Марина Сергеевна. – Красноярск, 2014. – 189 с.

112. Никольская, О. Л. Психолого-педагогический анализ готовности студентов и учителей начальных классов к профессионально-творческой деятельности. Текст: непосредственный / О. Л. Никольская // Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып. 2 (46). – С. 97–103.

113. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с.

114. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – 20-е изд., стер. – Москва : Русский язык, 1988. – 750 с.

115. Осипова, И. В. Особенности практико-ориентированной подготовки транспрофессионала в области сварочного производства в профессионально-педагогическом вузе / И. В. Осипова, Н. Н. Ильина, Н. И. Уляшин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 2 (155). – С. 68–72.

116. Осипова, И. В. Теоретические основы подготовки студентов профессионально-педагогического вуза по рабочей профессии: компетентностный подход : монография / И. В. Осипова, Н. Н. Уляшина. – Екатеринбург : РГППУ, 2012. – 225 с.

117. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профиль «Экономика и управление (по элективным модулям)». – URL: <https://www.rsvpu.ru/programs/ekonomika-i-upravlenie-po-elektivnym-modulyam> (дата обращения: 08.07.2023).

118. Панфилова, А. П. Техника рефлексивного мышления по Джону Дьюи в групповом принятии решения / А. П. Панфилова // Сборник научно-практических статей. – Санкт-Петербург : Изд. РООУ БПА, 2013. – С. 23–30.

119. Панчук, Т. А. Формирование готовности к проектной деятельности студентов факультетов технологии и предпринимательства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Панчук Татьяна Аркадьевна. – Бийск, 2004. – 185 с.

120. Паспорт Национального проекта «Образование» на период 2018–2024 гг. // Минпросвещения России. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 04.03.2024).

121. Петерсон, Л. Г. Определение понятия «деятельность» в современной педагогике в контексте исторического процесса формирования системно-деятельностного подхода / Л. Г. Петерсон, М. А. Кубышева, Н. А. Кузнецова, В. А. Петерсон // Инновационные проекты и программы образования. – 2016. – № 4. – С. 6–13.

122. Петрова, И. В. Формирование профессиональных компетенций у студентов вузов в ходе практико-ориентированного обучения: на примере

строительных специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Петрова Ирина Владимировна. – Ульяновск, 2010. – 255 с.

123. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие для учебных заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Высшая школа, 1984. – 174 с.

124. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – Москва, 1986. – 256 с.

125. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие для вузов / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС-Пресс, 2004. – 365 с.

126. Полисадов, С. С. Практико-ориентированное обучение в вузе / С. С. Полисадов // Известия Томского политехнического университета. – 2014. – № 2. – С. 23.

127. Проект профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, СПО» // Федеральный институт развития образования. – URL: <https://firo.ranepa.ru/centers/professional-education> (дата обращения: 19.03.2024).

128. Производственное обучение в профессионально-технических училищах : учебно-методическое пособие / под ред. М. А. Жиделева. – Москва : Высшая школа, 1972. – 320 с.

129. Профессиональная мотивация студентов вуза в процессе интегрированного производственного обучения : монография / Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова. – Екатеринбург : РГППУ, 2016. – 222 с.

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

131. Профессионально-педагогические понятия : словарь / под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.

132. Пятыйкин, А. А. Структура и содержание экономической подготовки педагогов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Пятыйкин Алексей Алексеевич. -- Екатеринбург, 2004. – 160 с.

133. Резникова, Н. П. К вопросу об определении понятия «отрасль» / Н. П. Резникова, И. И. Лукин // Т-Comm. – 2012. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-ponyatiya-otrasl> (дата обращения: 14.02.2024).

134. Романцев, Г. М. Профессиональная педагогика и профессионально-педагогическое образование как единство теории и практики образовательного процесса / Г. М. Романцев, Н. В. Ронжина // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». – 2013. – № 4 (60). – С. 111–115.

135. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 720 с.

136. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн ; сост. и авт. коммент. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Педагогика, 1989.

137. Савенко, Ю. С. Топологическая психология (1936) и теория психологического поля (1933–1943) Курта Левина / Ю. С. Савенко // Независимый психиатрический журнал. – 2018. – № 2 (30). – С. 123–134.

138. Сафронова, Ж. С. Формирование готовности магистрантов технического вуза к педагогической деятельности : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сафронова Жанна Сергеевна. – Кемерово, 2002. – 22 с.

139. Серебренников, Д. . Н. Интерактивная игра как средство формирования естественно-научного мировоззрения будущих бакалавров профессионального обучения / Д. Н. Серебренников, Ю. А. Шихов. – DOI 10.22213/2413-1172-2017-3-150-152 // Вестник ИЖГТУ имени М. Т. Калашникова. – 2017. – Т. 20, № 3. – С. 150–152.

140. Сериков, В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.

141. Силайчев, П. А. Философия образования: механизм социального заказа в профессионально-педагогическом образовании / П. А. Силайчев // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. – 2015. – № 4 (68). – С. 12–17.

142. Ситникова, С. Ю. Развитие графической культуры студентов в системе обучения технического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ситникова Светлана Юрьевна. – Москва, 2004. – 157 с.

143. Скакун, В. А. Организация и методика профессионального обучения / В. А. Скакун. – Москва : Форум : Инфра-М, 2007. – 336 с.

144. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1980. – 96 с.

145. Скворцов, В. А. Формирование готовности будущего учителя ОБЖ к практико-ориентированному обучению старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Скворцов Владислав Александрович. – Елец, 2012. – 206 с.

146. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

147. Слостенин, В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – Москва : Юрайт, 2015. – С. 261–262.

148. Смирнова, Ж. В. Подготовка мастера профессионального обучения в структуре инженерно-педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Смирнова Жанна Венедиктовна. – Екатеринбург, 2005. – 512 с.

149. Спиркин, А. Г. Основы марксистско-ленинской философии : учеб. пособие для вузов / А. Г. Спиркин. – 3-е изд. – Москва : Практика и познание, 1974.

150. Стахиева, Е. В. Практико-ориентированный подход в профессиональной подготовке специалиста по связям с общественностью : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Стахиева Елена Валерьевна. – Москва, 2008. – 153 с.

151. Суворова, С. Л. Проектная и исследовательская деятельность обучающихся: теория и практика : монография / С. Л. Суворова, Т. А. Колосовская, А. А. Подгорбунских. – Шадринск, 2015. – 175 с.

152. Талызина, Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н. Ф. Талызина // *Alma mater. Вестник высшей школы. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка.* – 1986. – № 3. – С. 10–14.

153. Тамарин, Н. И. Справочная книга мастера производственного обучения : методическое пособие / Н. И. Тамарин, М. С. Шафаренко. – Москва : Высшая школа. 1988. – 207 с.

154. Тархан, Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Л. З. Тархан. – Симферополь : Крымиздатпедгиз, 2008. – 424 с.

155. Теория и практика профессионально-педагогического образования: монография / Г. М. Романцев, Н. В. Ронжина, Э. Ф. Зеер, В. А. Федоров [и др.] ; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – Т. 1. – 305 с.

156. Ткаченко, Е. В. Основные итоги, проблемы и пути развития российского образования / Е. В. Ткаченко. – Москва : Минобразование России, 1998. – 161 с.

157. Токарчук, Е. Ю. Формирование проектно-конструкторской культуры будущих мастеров производственного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Токарчук Екатерина Юрьевна. – Ростов-на-Дону, 2021. – 220 с.

158. Трегубова, Е. Д. Формирование готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Трегубова Елена Дмитриевна. – Магнитогорск, 2020. – 239 с.

159. Третьякова, В. С. Новый образовательный формат профессионального становления: персонализированная образовательная траектория обучающегося / В. С. Третьякова, А. Е. Кайгородова. – DOI 10.7442/2071-9620-2021-13-1-10-21 // *Современная высшая школа: инновационный аспект.* – 2021. – Т. 13, № 1 (51). – С. 10–21.

160. Ульяшина, Н. Н. Формирование компетенции по рабочей профессии студентов профессионально-педагогического вуза : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.08 / Ульяшина Наталья Николаевна. – Екатеринбург, 2010. – 400 с.

161. Умерова, Г. А. Использование аналитических заданий при изучении терминологии на занятиях производственного обучения / Г. А. Умерова, Э. А. Ислямова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Педагогические науки. – Симферополь, 2014. – С. 65–70.

162. Учебный план программы бакалавриата направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), направленность (профиль) «Экономика и управление (по элективным модулям)». – URL: <https://www.rsvpu.ru/programs/ekonomika-i-upravlenie-po-elektivnym-modulyam> (дата обращения: 08.07.2023).

163. Ушатова, И. В. Учебно-профессиональный тренинг как средство подготовки будущих педагогов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ушатова Ирина Владимировна. – Москва, 2012. – 264 с.

164. Фалько, В. П. Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Фалько Вера Павловна. – Екатеринбург, 2009. – 167 с.

165. Фанталова, Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта : методическое пособие / Е. Б. Фанталова. – Самара : БАХРАХ-М, 2001.

166. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень высшего образования бакалавриат) от 01.10.2015. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4/94> (дата обращения: 08.04.2024).

167. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) от 22.02.2018 (с изм. и доп.). – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 08.04.2024).

168. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «бакалавр») от 22.12.2009 (в ред. приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 № 1975). – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvpo/index/1/5> (дата обращения: 08.04.2024).

169. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 38.02.01 экономика и бухгалтерский учет (по отраслям) от 05.02.2018. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-02-01-ekonomika-i-buhgalterskiy-uchet-po-otraslyam-69> (дата обращения: 08.04.2024).

170. Федоров, В. А. Производственное обучение в подготовке педагога для системы профессионального образования: состояние, проблемы, перспективы / В. А. Федоров, О. Г. Маскина. – DOI 10.52944/PORT.2022.51.4.009 // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 4 (51). – С. 32–53.

171. Федоров, В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.- пед. ун-та, 2001. – 330 с.

172. Федоров, В. А. Профессионально-педагогическое образование в России на современном этапе: концептуальный аспект / В. А. Федоров, П. Ф. Кубрушко, В. В. Дубицкий, А. В. Феоктистов. – DOI 10.17853/1994-5639-2022-7-11-44 // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 7. – С. 11–44.

173. Федоров, В. А. Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, Н. В. Третьякова. – DOI 10.17853/1994-5639-2017-3-93-119 // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 3. – С. 93–119.

174. Федулова, М. А. Методика формирования профильно-специализированных компетенций бакалавров профессионального обучения / М. А. Федулова // Акмеология профессионального образования : материалы 12-й Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 12–13 марта 2015 г.). – Екатеринбург : РГППУ, 2015. – С. 298–302.

175. Федулова, М. А. Трансдисциплинарность в методологии подготовки студентов профессионально-педагогического вуза / М. А. Федулова, Б. Н. Гузанов, К. А. Федулова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3.

176. Федулова, М. А. Формирование специальной компетенции будущих педагогов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; 13.00.08 / Федулова Марина Александровна. – Екатеринбург, 2008. – 201 с.

177. Филюкова, Е. С. Организационно-педагогические условия формирования готовности педагогов к работе с ТРИЗ-технологией / Е. С. Филюкова // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : сборник материалов XI Международной научно-практической конференции (16 января 2019 г.). – Чебоксары, 2019.

178. Хаматнурова, Е. Н. Становление экономической компетентности будущих педагогов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Хаматнурова Елена Николаевна. – Омск, 2007. – 175 с.

179. Хребин, М. В. Психологические особенности успешной самореализации студентов в условиях профессионального становления : дис. ... канд. психол. наук / М. В. Хребин. – Ростов-на-Дону, 2019.

180. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – Москва : МГУ, 2003. – 415 с.

181. Чапаев, Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998.

182. Черепанов, М. А. Научно-методическое обеспечение дисциплины «Прикладная метрология» для подготовки педагогов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Черепанов Михаил Александрович. – Екатеринбург, 2005. – 146 с.

183. Чупина, В. А. Роль рефлексии в формировании практического опыта будущего педагога профессионального обучения / В. А. Чупина, П. С. Кузьминых // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 4. – С. 29–34.

184. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. – Москва : ИП РАН, 2013. – 464 с.

185. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Логос, 1996. – 320 с.

186. Шамова, Т. И. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Т. И. Шамова. – Москва : Педагогика, 1991. – 192 с.

187. Шарипова, А. Д. Понятие и сущность конфликтологической готовности личности / А. Д. Шарипова, Т. М. Трегубова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 12-3 (114). – С. 141–144.

188. Шарыпов, А. А. Сущность практической, познавательной, оценочной деятельности / А. А. Шарыпов // Образовательный портал «Справочник». – URL: https://spravochnick.ru/filosofiya/suschnost_prakticheskoy_poznavatelnoy_ocenochnoy_deyatelnosti/ (дата обращения: 11.02.2024).

189. Шихов, Ю. А. Подготовка студентов – будущих бакалавров профессионального обучения к оценочной деятельности / Ю. А. Шихов, О. Ф. Шихова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 21-й Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 25–26 мая 2016 г.). – Екатеринбург : РГППУ, 2016. – С. 522–525.

190. Шихова, О. Ф. Проектный метод на этапе выполнения выпускной квалификационной работы / О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов // Современные фундаментальные и прикладные исследования. – 2014. – № 3 (14). – С. 11–16.

191. Шутова, Т. В. Многомерные модели формирования проектировочных компетенций бакалавров профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шутова Татьяна Валерьевна. – Екатеринбург, 2015. – 210 с.

192. Щедровицкий, Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Шк. культ. полит., 1995. – 314 с.

193. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 390 с.

194. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 2000. – 112 с.

195. Barab, S. Game-based curriculum and transformational play: Designing to meaningfully positioning person, content, and context / S. Barab, P. Pettyjohn, M. Gresalfi [et al.] // *Computers & Education*. – 2012. – Vol. 58, iss. 1.

196. Berns, R. G. Contextual teaching and learning: Preparing students for the new economy. / R. G. Berns, P. M. Erickson. – Columbus, OH : National Dissemination Center for Career and Technical Education, 2001.

197. Cartwright, S. The Oxford handbook of personnel psychology / S. Cartwright, C. Cooper. – Oxford : Oxford University Press, 2008. – 654 p.

198. Castellar, E. N. Cognitive abilities, digital games and arithmetic performance enhancement: a study comparing the effects of a math game and paper exercises / E. N. Castellar, A. All, L. De Marez, J Van Looy. // *Comput. Educ.* – 2015. – Vol. 85. – P. 123–133.

199. Choi, S. J. Impact of vocational education and training on adult skills and employment: an applied multilevel analysis / S. J. Choi, J. C. Jeong, S. N. Kim. – DOI 10.1016/j.ijedudev.2018.09.007 // *International Journal of Educational Development*. – 2019. – Vol. 66. – P. 129–138.

200. Cockrell, K A context for learning: “Collaborative groups in the problembased learning environment” / K. Cockrell, J. Caplow, J. A. Donaldson // *The Review of Higher Education*. – 2000. – № 23 (3). – P. 347–363.

201. Derting, T. Assessing faculty professional development in STEM higher education: Sustainability of outcomes / T. Derting. – DOI 10.1126/sciadv.1501422 // *Science Advances*. – 2016. – Vol. 2, № 3. – Article ID e1501422.

202. Elaine, B., Johnson. (2002). Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay / Elaine B. Johnson. – 2002. – Vol. 2002. – P. 1–99.

203. Gonzalo-Iglesia, J.-L. The usage of game-based learning in university education. how to motivate and foster creativity among adult students through board games / J.-L. Gonzalo-Iglesia, N. Lozano-Monterrubio, J. Prades-Tena. – Lisbon : April 2018. – P. 67–83.

204. Gredler, M. E. Educational games and simulations: a technology in search of a (research) paradigm / M. E. Gredler // *Technica*. 1996. – Vol. 39. – P. 521–540.

205. Humburg, M. Which skills protect graduates against a slack labour market? / M. Humburg, A. de Grip, R. van der Velden // *International labour review*. – 2017. – Vol. 156(1). – P. 25–43.
206. Jonathan, M. Evidence on the returns to secondary vocational education / M. Jonathan // *Economics of Education Review*. – 2007. – Vol. 26, iss. 5. – P. 559–573.
207. Juan Li. Research on the countermeasures for the construction of high-level practical training bases in higher vocational colleges based on the integration of industry and education / Juan Li. – DOI <https://doi.org/10.2478/amns.2023.2.00785> // *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*. – 2024. - Vol. 9(1). – P. 1–17.
208. Koch S. The nature and limits of psychological knowledge: lessons of a century qua “science” / S. Koch // *A century of psychology as science*. – Washington : APA, 1992. – P. 75–97.
209. Koenen, A.-K. A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education / A.-K. Koenen, F. Dochy, I. Berghmans. – DOI 10.1016/j.tate.2015.04.001 // *Teaching and Teacher Education*. – 2015. – Vol. 50. – P. 1–12.
210. Korthagen F. A. J. *Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education* / F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim, W. L. Greene. – New York ; London : Routledge, 2013. – 232 p.
211. Lambrechts, W. The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management / W. Lambrechts, I. Mulà, K. Ceulemans, I. Molderez, V. Gaeremynck. – DOI 10.1016/j.jclepro.2011.12.034 // *Journal of Cleaner Production*. – 2013. – Vol. 48. – P. 65–73.
212. Mathews, J. A. *Meta Competency Analysis* / J. A. Mathews. – Bhutan, 2013. – URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2363301 (дата обращения: 24.04.2023).
213. Morpurgo, M. T. *Beyond competency: the role of professional accounting education in the development of meta-competencies : dissertation ... Doctor of Business Administration* / M. T. Morpurgo. – Athabasca University, 2015. – 346 p.

214. Miller, A. Development through vocational education. The lived experiences of young people at a vocational education, training restaurant in Siem Reap, Cambodia / A. Miller. – DOI 10.1016/j.heliyon.2020.e05765 // Heliyon. – 2020. – Vol. 6.

215. Oswald-Egg, M. E. No experience, no employment: The effect of vocational education and training work experience on labour market outcomes after higher education / M. E. Oswald-Egg, U. Renold. – DOI 10.1016/j.econedurev.2020.102065 // Economics of Education Review. – 2021. – Vol. 80.

216. Pensieri, C. Continuing education through the campus game: a sustainable gamification project to improve doctors' and nurses' knowledge of quality and clinical risk management / C. Pensieri, A. De Benedictis, F. De Micco [et al.] // Healthcare 182 (Basel). – 2023. – № 11 (16). – URL: <https://doi.org/10.3390/healthcare11162236> (дата обращения: 18.04.2023).

217. Pietsch, S. Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung / S. Pietsch. – Kassel : Kassel University Press, 2010.

218. Plass, J. L. Foundations of game-based learning / J. L. Plass, B. D. Homer, C. K. Kinzer // Educ. Psychol. – 2015. – Vol. 50. – P. 258–283.

219. Post, E.-M. Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von pädagogischen Führungskräften zur Initiierung von Lernen / E.-M. Post // Studien zur Verknüpfung von Erfahrung, Reflexion und Transfer. – Leipzig : Univ. Dass, 2010.

220. Schalbetter, L. From board games to immersive urban imaginaries: visualization fidelity's impact on stimulating discussions on urban transformation / L. Schalbetter, N. Salliou, R. Sonderegger, A. Grêt-Regamey. – DOI 10.1016/j.compenvurbsys.2023.102003 // Computers, Environment and Urban Systems. – 2023. – № 104.

221. Suharno, P. Vocational education in Indonesia: History, development, opportunities, and challenges / P. Suharno, B. Harjanto. – DOI 10.1016/j.childyouth.2020.105092 // Children and Youth Services Review. – 2020. – Vol. 115.

Приложение А

Задание для демонстрационного экзамена по компетенции

R11 «Предпринимательство»

Наименование модуля		Соревновательный день (С1, С2)	Время на задание, ч
А	Бизнес-план команды – 15% от общей оценки	С1	Заочно
В, Е	Наша команда и бизнес-идея. Планирование рабочего процесса – 8+12% от общей оценки	С1	1,5
С, D	Целевая группа. Маркетинговое планирование – 10+12% от общей оценки	С1	1,5
	Специальный этап – 15% от общей оценки	С1	1,5
F, G	Устойчивое развитие. Техничко-экономическое обоснование проекта, включая финансовые инструменты и показатели – 5+10% от общей оценки	С2	1,5
Н	Презентация компании (фирмы/проекта) и ее продвижение – 13% от общей оценки	С2	1,0

Модуль В: «Наша команда и бизнес-идея»

В рамках данного модуля предстоит описать и обосновать профессиональный опыт, навыки и компетенции каждого участника, показать и обосновать распределение ролей и функциональных обязанностей участников команды в проекте, определить направления личного профессионального роста. Следует показать, каким образом команде удалось выйти на конкретную бизнес-идею, представить метод(ы) генерации бизнес-идеи и обосновать свой выбор данного(х) метода(ов).

В этом модуле предьявляется непосредственно сама бизнес-идея (в составе бизнес-концепции), метод оценки реализуемости бизнес-идеи и обоснование применения данного метода.

Требуется как можно более точно и полно описать продукт или услугу – их качественные характеристики, назначение и область применения, конкурентоспособность, необходимость лицензирования, степень готовности к выпуску, очевидную полезность (выгоду) для потребителя. Если вы производите и реализуете не один вид продукции, то возможно описание по группам товаров.

Приводятся аналоги продукта или услуги, выполняется сравнительный анализ по соответствующим ключевым техническим, экономическим, социальным и другим характеристикам. Кроме того, необходимо указать не менее 3 конкурентных преимуществ вашей фирмы (проекта), а также продукции или услуги. Обосновывается полезность, уникальность и новизна проекта.

Команда должна проанализировать рынок и отрасль, к которым относится выбранная бизнес-идея, с использованием методики «5 сил Портера» или подобной.

В качестве ключевой модели рекомендуется использование бизнес-модели Александра Остервальдера, которую необходимо составить для собственной фирмы (проекта).

Необходимо описать пользу для экономики, общества, экологии, подчеркнув конкретный эффект от реализации проекта.

Необходимо показать процесс принятия решения в команде, способы разрешения конфликтов, а также представить варианты масштабирования/тиражирования бизнеса на этапе устойчивого развития.

Модуль Е: «Планирование рабочего процесса»

Этот модуль направлен на визуализацию бизнес-процессов с использованием различных современных методик, приемов структурирования и нотаций, приветствуется применение специализированных программных продуктов.

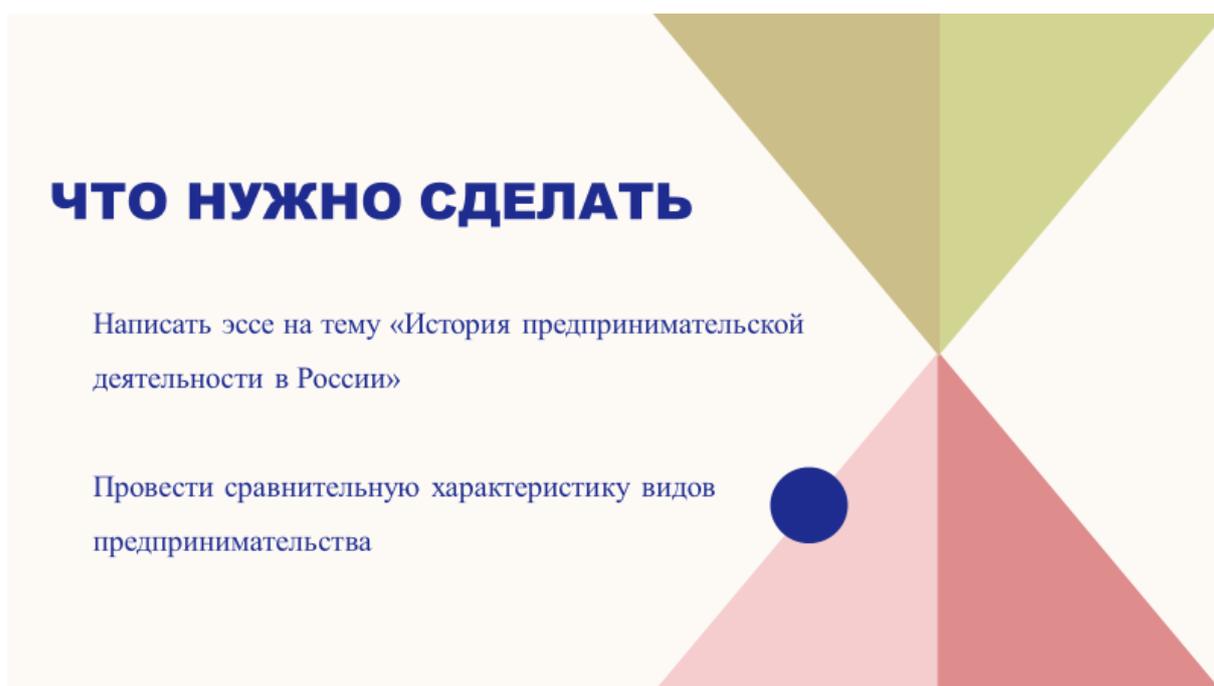
Необходимо определить и обосновать выбор ключевых бизнес-процессов, выстроить их в логичной последовательности. При планировании реализации своего проекта необходимо применять методики (концепции) управления производством (бизнес-процессами), а также пояснять основные моменты этой методики на собственном примере. Также необходимо определить потребность в различных ресурсах для ключевых бизнес-процессов.

Участники должны показать и обосновать позитивный и негативный сценарии развития бизнеса, разработать антикризисный план и наметить возможные пути выхода из проекта.

При определении бизнес-процессов необходимо отнести их к определенным группам: управляющие, операционные и поддерживающие, а также представить показатели их результативности и эффективности для ключевых бизнес-процессов.

В этом модуле также определяется организационная структура компании и возможность изменения организационной структуры на различных этапах бизнес-проекта (этап запуска, этап роста и этап устойчивого развития бизнеса), а также распределение ролей и функционала для самозанятых для различных этапов развития проекта.

В модуле оцениваются фактически примененные методы и средства управления и структурирования бизнес-процессов. Для планирования реализации проекта используйте информационные программные средства (MS Project, Project Expert и т. п.).

Фрагмент содержания проекта предпринимательской деятельности**Блок I, часть 1**



Блок I. Часть 2: Интернет- исследование

История и виды
предпринимательской деятельности

Вы можете самостоятельно найти спикеров или воспользоваться нижеприведенными видео для идей (примерный перечень):

Проект «Бизнесу о бизнесе»
(Нижний Тагил)

<https://nt.sofp.ru/page20717488.html>

Предприниматель – канал
основателей группы компаний
«Нескучный бизнес»

<https://www.youtube.com/@predprinimatel22>

Семь вдохновляющих видео,
которые должен посмотреть
каждый предприниматель

<https://rb.ru/list/video-4-business/>

BookSpeaker.Agency

<https://bookspeaker.agency/about-speakers-bureau>

Дни пермского бизнеса 23-24 мая
2023

<https://businessperm.ru/#Forum>

Блок I, Часть 3: Полевое исследование

История и виды предпринимательской деятельности

Что нужно сделать:

Посетить очное мероприятие, посвященное предпринимательской деятельности

Задать вопросы на этом мероприятии

Встретиться с действующим предпринимателем

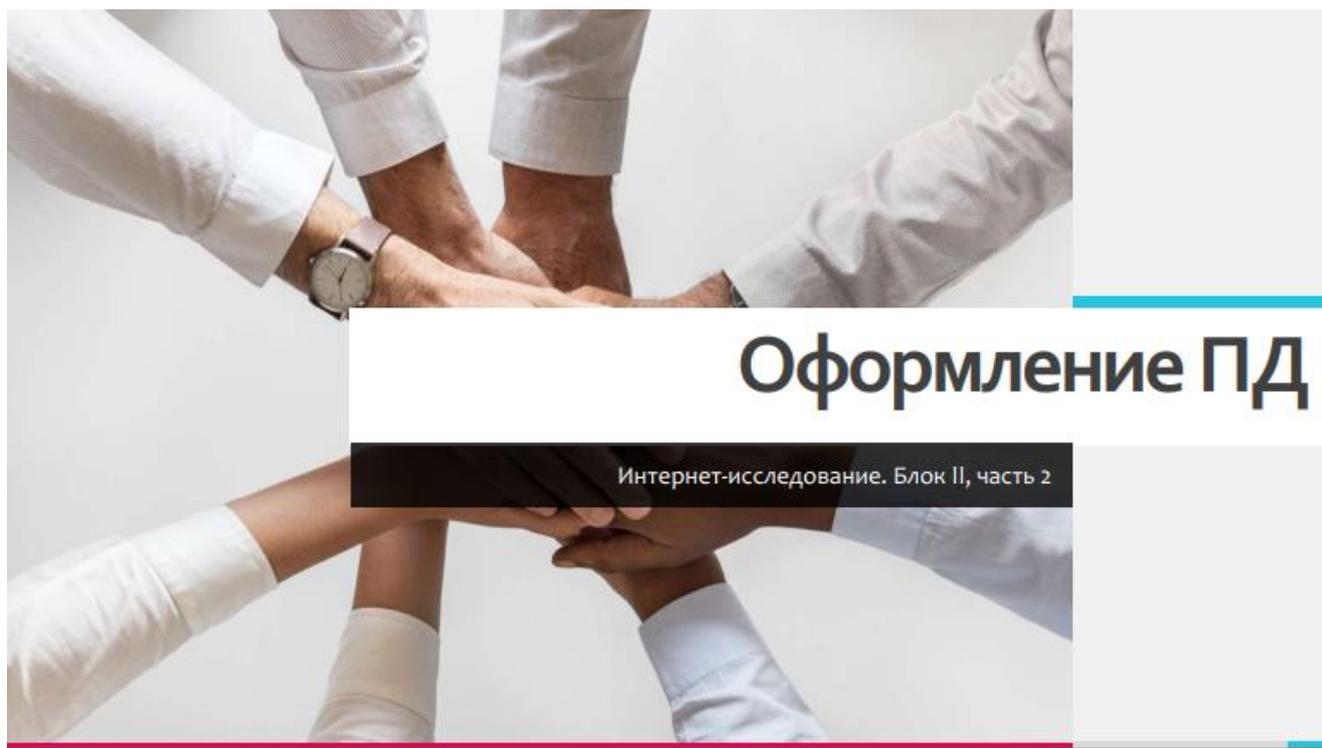
Взять у него интервью

Оформление предпринимательской деятельности

Блок 2. Теория

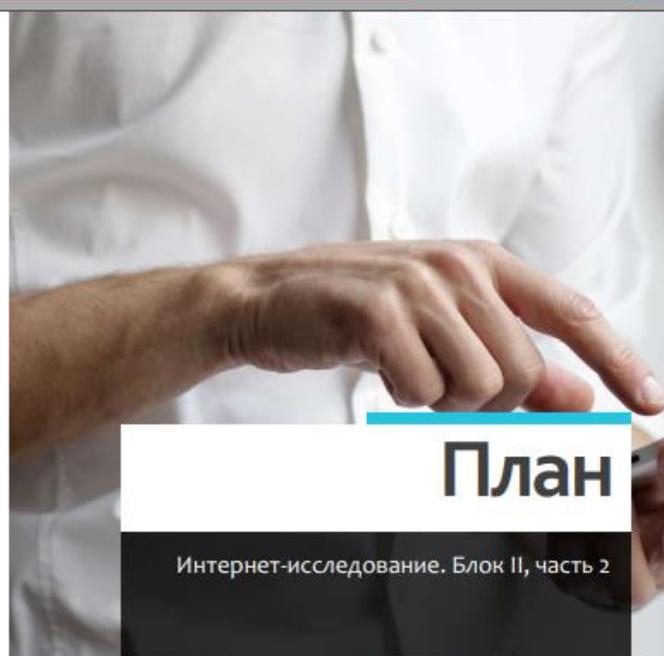
План работы

01. Актуальные проблемы региона
02. Подкрепление проблем статистической информацией
03. Оформление таблицы и диаграммы
04. Выводы и отчет
05. Прохождение опроса



Задание:

- Изучить ОКВЭД
- Выполнить задание по ОКВЭД
- Составить перечень действий начинающего предпринимателя
- Пройти Всероссийский экономический диктант



Оформление ПД

Полевое исследование

Блок II

Часть 3

План

01. Посещение
налоговой службы

02. Посещение
банка

03. Сбор
информации и
составление отчета

04. Фото и видео по
возможности



Задание 1.2

- Подумайте, какой объем работы может выполнять ваша организация (предприятие) в год. Конечно, это будут примерные цифры, но прогнозы строить необходимо. Главное – исходить из принципа реалистичности. Не планируйте слишком большой объем.
- Объем работы будет в итоге выражаться в часах (времени работы организации). Даже если вы выпускаете продукт, обслуживаете людей или выполняете работы, рассчитайте все действия в переводе на часы. Это будет суммарная трудоемкость (Т е общ).

Задание 1.3

- Выберите тип организационной структуры.
- Пропишите все должности работников.
- Составьте (нарисуйте) организационную структуру вашего проекта.



Задание 1.4

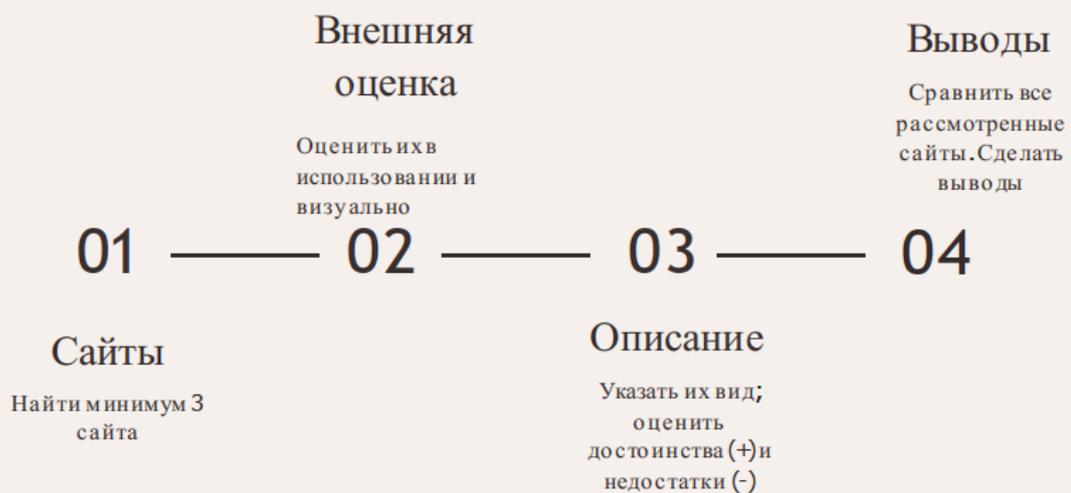
- Распределите персонал на категории и подкатегории.
- Назначьте каждой категории систему оплаты труда. Обоснуйте.
- Назначьте каждой подкатегории персонала форму оплаты труда. Обоснуйте.
- Не путайте системы и формы оплаты труда!
- Пример категории персонала: основной.
Подкатегории персонала: дизайнеры и продавцы.
У дизайнера – тарифная сдельная оплата труда; у продавца – бестарифная, % от продаж или смешанная – оклад + % от продаж.

Задание 1.5

- Используя любой удобный вам графический редактор, нарисуйте производственную структуру вашего проекта.
- Не путайте производственную структуру с организационной!
- На рисунке должны быть хорошо различимы подразделения, рабочие места.
- Цветовое оформление выбирайте максимально контрастное.

Блок III, часть 2

Что нужно сделать:



Используя сайты

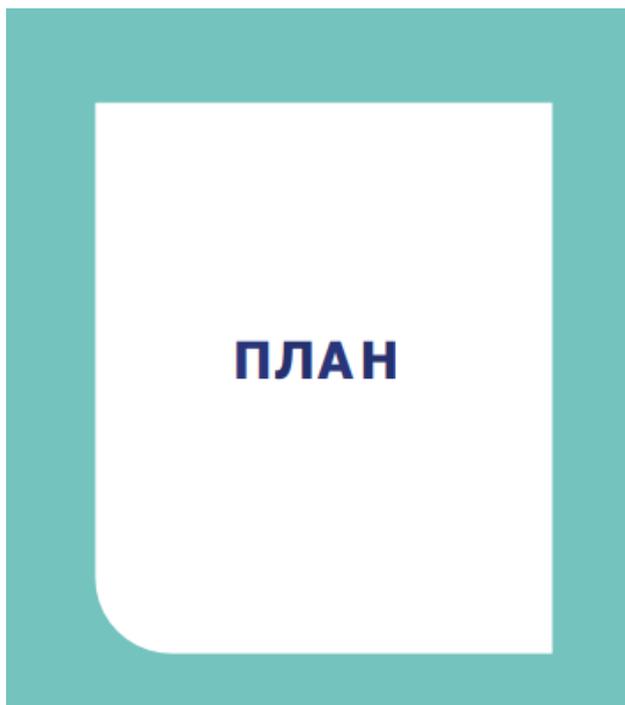
<http://powerbranding.ru/marketing-research/consumer-questions/>

<https://www.insales.ru/blogs/university/portret-celevoj-auditorii>

<https://visme.co/blog/ru>

Представьте алгоритм изучения вашего будущего потребителя
Разработайте анкету для опроса ваших будущих потребителей

Блок III, часть 3



- 1** **Изучение**
Провести изучение предпринимательской деятельности в реальных условиях
- 2.** **Аудитория**
Определить портрет потенциального потребителя
- 3.** **Опрос**
Провести опрос потенциальных потребителей

Приложение В

Пример ответов испытуемых при оценке деятельностного критерия их готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности

Курс задания №10
Написать алгоритм по реализации бизнес-идеи (детально)

0,96

Курс-задание №10
Бизнес-идеи по методике J. Веттербаузера

1) Бизнес-идеи: описание для реализации

Идея/Инициатор	Процесс	Уникальное предложение	Относительная привлекательность	Темпоральность
Клиентская программа: программа лояльности в магазинах и в интернете	Процесс: реализация программы в магазинах и в интернете	Уникальное предложение: программа лояльности в магазинах и в интернете	Относительная привлекательность: программа лояльности в магазинах и в интернете	Темпоральность: сроки от 30 до 35 лет со сроком в зависимости от программы
Специализированная информационная платформа: блог, форум, социальные сети	Процесс: разработка платформы, контент, продвижение	Уникальное предложение: блог, форум, социальные сети	Относительная привлекательность: блог, форум, социальные сети	Темпоральность: сроки от 30 до 35 лет со сроком в зависимости от программы
Ресурсовый	Ресурсовый	Ресурсовый	Ресурсовый	Ресурсовый

2) Плановая поддержка по проекту - версия приложения

3) Бизнес-идеи в зависимости от версии

4) Поддержка для экономики: создание новых рабочих мест в сфере разработки, тестирования, маркетинга; привлечение инвестиций в IT-сферу и развитие цифровой инфраструктуры; повышение конкурентоспособности национальной экономики; развитие цифровой экономики и инноваций.

5) Плановая поддержка по проекту - версия приложения

6) Бизнес-идеи в зависимости от версии

Тренинг Тонина 24-200
Курс-задание №18
Шоппинг-ассистент

1) Продукт-услуга
• Шоппинг в ТЦ, услуги по подбору вещей (консультации, подбор вещей, доставка, упаковка, доставка до двери)

2) Цена
• Средняя для рынка консалтинговых услуг

3) Место-место
• ТЦ, торговые центры, магазины, интернет-магазины

4) Потребитель-потребитель
• Женщины в возрасте 20-40 лет, активные пользователи интернета, любящие шоппинг

0,96

Курс-задание №7
Шоппинг (магазины товаров)

1) Тип проекта: линейная структура

```

    graph TD
      A[Директор (Варвара)] --> B[Маркетинг-менеджер]
      A --> C[Менеджер по продажам]
      A --> D[Менеджер по закупкам]
    
```

2) Тип проекта: линейно-функциональная структура

```

    graph TD
      A[Директор (Варвара)] --> B[Финансовый менеджер]
      A --> C[Юридический менеджер]
      A --> D[Менеджер по закупкам]
      B --> E[Старший менеджер по продажам]
      B --> F[Менеджер по продажам]
      C --> G[Старший менеджер по закупкам]
      C --> H[Менеджер по закупкам]
    
```

3) Тип проекта: дивизиональная структура

```

    graph TD
      A[Директор (Варвара)] --> B[Дивизион: Продажи]
      A --> C[Дивизион: Закупки]
      A --> D[Дивизион: Производство]
      A --> E[Дивизион: Финансы]
      B --> B1[Менеджер по продажам]
      B --> B2[Менеджер по продажам]
      C --> C1[Менеджер по закупкам]
      C --> C2[Менеджер по закупкам]
      D --> D1[Менеджер по производству]
      D --> D2[Менеджер по производству]
      E --> E1[Менеджер по финансам]
      E --> E2[Менеджер по финансам]
    
```

0,88

Приложение Г

Сводная ведомость оценки испытуемых

Контрольная группа					Экспериментальная группа					Контрольная группа					Экспериментальная группа				
ДО					ДО					ПОСЛЕ					ПОСЛЕ				
№	Мотивация	Деятельность	Рефлексия	Интегральный	№	Мотивация	Деятельность	Рефлексия	Интегральный	№	Мотивация	Деятельность	Рефлексия	Интегральный	№	Мотивация	Деятельность	Рефлексия	Интегральный
1	0,66	0,66	0,55	0,64	1	0,89	0,66	0,51	0,70	1	0,38	0,40	0,55	0,42	1	0,86	0,91	1,12	0,93
2	0,68	0,73	0,62	0,69	2	0,46	0,62	0,56	0,56	2	0,55	0,46	0,63	0,52	2	0,64	0,91	1,04	0,85
3	0,58	0,60	0,63	0,60	3	0,59	0,72	0,63	0,66	3	0,61	0,46	0,64	0,54	3	0,70	0,94	1,00	0,88
4	0,32	0,73	0,67	0,59	4	0,26	0,47	0,65	0,44	4	0,75	0,00	0,68	0,36	4	0,74	0,84	0,91	0,83
5	0,73	0,53	0,60	0,60	5	0,70	0,72	0,70	0,71	5	0,38	0,55	0,65	0,52	5	0,99	0,93	1,05	0,97
6	0,76	0,63	0,66	0,67	6	0,58	0,71	0,61	0,65	6	0,72	0,46	0,64	0,57	6	1,14	0,91	0,92	0,98
7	0,83	0,58	0,58	0,65	7	0,66	0,72	0,74	0,71	7	0,33	0,46	0,67	0,46	7	0,87	0,94	0,78	0,89
8	0,56	0,78	0,65	0,69	8	0,78	0,66	0,57	0,68	8	0,31	0,81	0,68	0,63	8	0,76	0,91	0,95	0,87
9	0,60	0,73	0,61	0,66	9	0,62	0,66	0,58	0,63	9	0,26	0,55	0,67	0,49	9	0,79	0,91	1,04	0,90
10	0,59	0,45	0,67	0,54	10	0,30	0,71	0,60	0,56	10	0,65	0,46	0,72	0,57	10	0,75	0,84	0,95	0,84
11	0,70	0,40	0,66	0,54	11	0,30	0,71	0,64	0,57	11	0,73	0,55	0,68	0,63	11	0,74	0,94	0,92	0,88
12	0,82	0,80	0,58	0,76	12	0,46	0,80	0,63	0,67	12	0,35	0,55	0,57	0,50	12	1,04	0,93	0,89	0,95
13	0,85	0,53	0,63	0,65	13	0,63	0,71	0,64	0,67	13	0,66	0,88	0,65	0,77	13	0,81	0,93	0,93	0,89
14	0,58	0,80	0,62	0,70	14	0,39	0,55	0,71	0,53	14	0,51	0,92	0,63	0,74	14	0,78	0,72	0,92	0,78
15	0,71	0,66	0,59	0,66	15	0,48	0,62	0,56	0,56	15	0,64	0,74	0,69	0,70	15	0,81	0,93	0,88	0,88
16	0,60	0,73	0,62	0,67	16	0,41	0,66	0,61	0,57	16	0,40	0,66	0,57	0,56	16	0,87	0,90	0,92	0,89
17	0,38	0,72	0,65	0,60	17	0,86	0,72	0,49	0,71	17	0,42	0,79	0,68	0,66	17	0,76	0,99	0,90	0,90
18	0,77	0,54	0,53	0,61	18	0,30	0,74	0,68	0,60	18	0,77	0,60	0,67	0,67	18	0,85	0,97	0,93	0,93
19	0,30	0,61	0,55	0,50	19	0,78	0,66	0,70	0,70	19	0,30	0,77	0,59	0,59	19	0,61	0,90	1,02	0,83
20	0,42	0,61	0,60	0,55	20	0,37	0,74	0,57	0,60	20	0,48	0,79	0,55	0,65	20	0,61	0,97	0,97	0,87
21	0,41	0,64	0,70	0,59	21	0,60	0,72	0,57	0,65	21	0,41	0,72	0,59	0,60	21	0,84	0,92	0,88	0,89
22	0,45	0,45	0,77	0,51	22	0,23	0,72	0,63	0,56	22	0,79	0,49	0,58	0,60	22	0,89	0,93	0,97	0,92
23	0,53	0,69	0,60	0,63	23	0,87	0,60	0,48	0,66	23	0,81	0,77	0,78	0,78	23	1,14	0,99	1,13	1,06
24	0,54	0,54	0,52	0,54	24	0,54	0,74	0,50	0,63	24	0,78	0,93	0,69	0,84	24	0,80	0,92	1,20	0,94
25	0,16	0,60	0,65	0,48	25	0,35	0,69	0,52	0,55	25	0,60	0,67	0,67	0,65	25	1,00	0,72	1,20	0,90
26	0,42	0,58	0,60	0,54	26	0,80	0,69	0,65	0,71	26	0,50	0,64	0,56	0,58	26	0,64	0,91	0,70	0,79
27	0,45	0,69	0,72	0,63	27	0,60	0,52	0,69	0,58	27	0,45	0,77	0,62	0,64	27	0,74	0,93	0,68	0,82
28	0,59	0,66	0,65	0,64	28	0,72	0,63	0,66	0,66	28	0,39	0,83	0,59	0,65	28	0,80	0,84	0,64	0,79
29	0,31	0,68	0,53	0,54	29	0,63	0,66	0,57	0,63	29	0,66	0,64	0,60	0,64	29	0,32	0,99	0,66	0,72
30	0,43	0,71	0,55	0,59	30	0,17	0,68	0,61	0,51	30	0,35	0,81	0,60	0,63	30	0,22	0,92	0,64	0,66
31	0,42	0,77	0,60	0,63	31	0,71	0,63	0,67	0,66	31	0,82	0,83	0,67	0,80	31	0,63	0,95	0,64	0,79
32	0,87	0,64	0,70	0,72	32	0,41	0,78	0,61	0,63	32	0,76	0,76	0,62	0,73	32	0,54	0,73	0,67	0,66
33	0,81	0,85	0,77	0,82	33	0,36	0,67	0,56	0,55	33	0,65	0,86	0,78	0,78	33	0,42	0,94	0,63	0,72
34	0,47	0,80	0,60	0,66	34	0,57	0,71	0,79	0,69	34	0,87	0,81	0,65	0,79	34	0,45	0,82	0,77	0,70
35	0,26	0,66	0,52	0,51	35	0,25	0,71	0,65	0,56	35	0,53	0,64	0,55	0,59	35	0,45	0,71	0,66	0,62
36	0,21	0,54	0,65	0,47	36	0,85	0,87	0,66	0,82	36	0,32	0,71	0,72	0,59	36	0,77	0,96	0,65	0,84
37	0,24	0,69	0,60	0,54	37	0,46	0,71	0,60	0,61	37	0,69	0,68	0,68	0,68	37	0,53	0,92	0,58	0,74

Контрольная группа					Экспериментальная группа					Контрольная группа					Экспериментальная группа				
ДО					ДО					ПОСЛЕ					ПОСЛЕ				
№	Мотивация	Деятельность	Рефлексия	Интегральный	№	Мотивация	Деятельность	Рефлексия	Интегральный	№	Мотивация	Деятельность	Рефлексия	Интегральный	№	Мотивация	Деятельность	Рефлексия	Интегральный
47	0,43	0,81	0,65	0,66	47	0,67	0,81	0,64	0,73	47	0,43	0,81	0,65	0,66	47	0,77	0,97	0,67	0,85
48	0,51	0,63	0,60	0,59	48	0,53	0,75	0,74	0,68	48	0,33	0,69	0,61	0,57	48	0,80	0,89	0,79	0,84
49	0,35	0,68	0,62	0,57	49	0,33	0,75	0,63	0,60	49	0,39	0,68	0,62	0,58	49	0,29	0,88	0,63	0,65
50	0,56	0,50	0,60	0,54	50	0,35	0,81	0,62	0,63	50	0,56	0,80	0,60	0,69	50	0,45	0,72	0,61	0,62
51	0,56	0,62	0,47	0,57	51	0,69	0,87	0,63	0,77	51	0,57	0,71	0,60	0,65	51	0,35	0,84	0,72	0,67
52	0,46	0,55	0,50	0,51	52	0,45	0,81	0,67	0,68	52	0,77	0,74	0,57	0,71	52	0,52	0,73	0,71	0,66
53	0,48	0,77	0,53	0,64	53	0,45	0,80	0,75	0,68	53	0,71	0,66	0,53	0,65	53	0,39	0,71	0,83	0,64
54	0,41	0,68	0,52	0,57	54	0,57	0,80	0,56	0,68	54	0,69	0,65	0,58	0,65	54	0,47	0,75	0,73	0,66
55	0,72	0,73	0,58	0,70	55	0,32	0,80	0,58	0,61	55	0,72	0,80	0,58	0,73	55	0,68	0,94	0,81	0,84
56	0,47	0,92	0,71	0,74	56	0,37	0,80	0,49	0,61	56	0,57	0,92	0,71	0,77	56	0,88	0,96	0,83	0,91
57	0,86	0,55	0,52	0,64	57	0,38	0,71	0,55	0,57	57	0,86	0,62	0,63	0,69	57	0,79	0,97	0,80	0,88
58	0,73	0,81	0,44	0,71	58	0,37	0,71	0,49	0,57	58	0,73	0,83	0,55	0,75	58	0,84	0,94	0,86	0,89
59	0,47	0,54	0,67	0,54	59	0,73	0,70	0,74	0,72	59	0,47	0,69	0,67	0,62	59	0,86	0,91	0,90	0,89
60	0,33	0,64	0,63	0,54	60	0,59	0,66	0,63	0,63	60	0,33	0,77	0,63	0,61	60	0,87	0,94	0,93	0,92
61	0,75	0,69	0,55	0,68	61	0,67	0,72	0,62	0,69	61	0,75	0,79	0,67	0,75	61	0,87	0,93	1,02	0,93
62	0,43	0,81	0,65	0,66	62	0,45	0,71	0,63	0,62	62	0,43	0,81	0,65	0,66	62	0,85	0,97	0,88	0,92
63	0,51	0,63	0,60	0,59	63	0,57	0,69	0,67	0,65	63	0,51	0,71	0,61	0,63	63	0,89	0,92	0,97	0,92
64	0,35	0,68	0,62	0,57	64	0,60	0,66	0,57	0,62	64	0,46	0,68	0,62	0,60	64	1,14	0,92	0,83	0,97
65	0,56	0,77	0,60	0,67	65	0,53	0,71	0,63	0,65	65	0,56	0,80	0,60	0,69	65	0,76	0,92	0,83	0,85
66	0,72	0,73	0,58	0,70						66	0,72	0,82	0,58	0,74					
67	0,47	0,92	0,71	0,74						67	0,57	0,96	0,71	0,79					
68	0,86	0,55	0,52	0,64						68	0,86	0,62	0,63	0,69					
69	0,73	0,81	0,44	0,71						69	0,73	0,83	0,55	0,75					
70	0,49	0,72	0,69	0,64						70	0,57	0,72	0,75	0,68					
71	0,43	0,75	0,71	0,64						71	0,56	0,67	0,71	0,64					
72	0,43	0,79	0,61	0,65						72	0,56	0,66	0,61	0,62					
73	0,83	0,84	0,57	0,78						73	0,83	0,78	0,61	0,76					
74	0,56	0,86	0,62	0,72						74	0,62	0,92	0,64	0,77					
75	0,69	0,89	0,69	0,79						75	0,69	0,61	0,75	0,66					
76	0,22	0,91	0,70	0,66						76	0,54	0,74	0,71	0,68					
77	0,54	0,77	0,64	0,67						77	0,61	0,77	0,72	0,71					
78	0,56	0,84	0,68	0,72						78	0,56	0,61	0,68	0,61					
79	0,65	0,87	0,73	0,78						79	0,65	0,75	0,73	0,72					
80	0,64	0,92	0,69	0,79						80	0,64	0,64	0,79	0,67					
81	0,75	0,94	0,65	0,82						81	0,78	0,82	0,65	0,77					
82	0,48	0,97	0,63	0,75						82	0,53	0,78	0,63	0,67					
83	0,80	0,98	0,72	0,88						83	0,83	0,69	0,72	0,74					
84	0,41	0,96	0,70	0,74						84	0,57	0,89	0,72	0,76					
85	0,50	0,86	0,51	0,68						85	0,50	0,86	0,69	0,72					
86	0,52	0,77	0,57	0,66						86	0,52	0,82	0,60	0,69					
87	0,48	0,82	0,64	0,68						87	0,48	0,90	0,64	0,72					
88	0,60	0,84	0,71	0,74						88	0,60	0,88	0,71	0,76					
89	0,61	0,88	0,62	0,75						89	0,67	0,90	0,62	0,78					
	0,52	0,69	0,62	0,64							0,57	0,74	0,64	0,66					

Приложение Д

Пример результатов демонстрационного экзамена испытуемых (контрольная группа)

ВЕДОМОСТЬ

**Демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия
по компетенции WS R 11 - предпринимательство**

Образовательная организация, субъект РФ : ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет »

Центр проведения демонстрационного экзамена, адрес : ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет » г. Екатеринбург ул. Машиностроителей д. 11

Специальность : 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)

Профиль: Экономика и управление
гр.ЭУМ-402

главный эксперт: Тюлькин Никита Михайлович
линейные эксперты:
Сахипова Лилия Финисовна
Соломеина Светлана Сергеевна
технический эксперт: Мешков Владислав Витальевич

№ п/п	ФИО студента	Максимально возможный балл	Итоговые баллы	Оценка
1	Гильмиярова Елена Сергеевна	40.00	15.83	4(хорошо)
2	Дубровина Анастасия Вячеславовна	40.00	18.43	4(хорошо)
3	Елишев Данил Александрович	40.00	18.41	4(хорошо)
4	Корелина Яна Сергеевна	40.00	0.00	2(неудовлетворительно)
5	Кудрявцева Анастасия Андреевна	40.00	22.15	4(хорошо)
6	Мехоношина Ксения Романовна	40.00	18.41	4(хорошо)
7	Мешалкина Татьяна Евгеньевна	40.00	18.24	4(хорошо)
8	Мушина Анна Алексеевна	40.00	0.00	2(неудовлетворительно)
9	Пономарёва Екатерина Андреевна	40.00	22.18	4(хорошо)
10	Салимгариева Екатерина Вадимовна	40.00	18.24	4(хорошо)
11	Черепанова Дарья Алексеевна	40.00	22.18	4(хорошо)
12	Шулятьева Арина Артемьевна	40.00	22.15	4(хорошо)
13	Яловая Кристина Александровна	40.00	15.83	4(хорошо)
14	Яманавева Марина Феликсовна	40.00	18.76	4(хорошо)

Условия аттестации (положительного заключения)
«отлично» - 60-100 %
«хорошо» - 40-59%
«удовлетворительно» - 20-39%
«неудовлетворительно» - 0-20%

главный эксперт:  Тюлькин Никита Михайлович
члены Экспертной группы:  Сахипова Лилия Финисовна
 Соломеина Светлана Сергеевна

технический эксперт: _____ Мешков Владислав Витальевич

Приложение Е

Пример результатов демонстрационного экзамена испытуемых (экспериментальная группа)

ВЕДОМОСТЬ

Демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия
по компетенции WS R 11 - предпринимательство

Образовательная организация, субъект РФ : ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет »

Центр проведения демонстрационного экзамена, адрес : ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет » г. Екатеринбург ул. Машиностроителей д. 11

Специальность : 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)

Профиль: Экономика и управление
гр.ЭУм-402

главный эксперт: Тюлькин Никита Михайлович
линейные эксперты: Соломенникова Анастасия Андреевна
Сахипова Лилия Финисовна
Соломеина Светлана Сергеевна
технический эксперт: Мешков Владислав Витальевич

№ п/п	ФИО студента	Максимально возможный балл	Итоговые баллы	Оценка
1	Белошейкина София Александровна	40.00	37.70	5(отл)
2	Бердюгина Вера Борисовна	40.00	33.75	5(отл)
3	Бирюкова Полина Павловна	40.00	37.10	5(отл)
4	Замотаева Полина Юрьевна	40.00	37.70	5(отл)
5	Клевакина Ксения Васильевна	40.00	33.75	5(отл)
6	Лягина Дарья Михайловна	40.00	28.75	5(отл)
7	Николаева Виталина Антоновна	40.00	39.70	5(отл)
8	Овсянников Павел Сергеевич	40.00	38.95	5(отл)
9	Парахин Павел Андреевич	40.00	38.95	5(отл)
10	Рахимов Абдурахмон Улугбекович	40.00	37.10	5(отл)
11	Сличенко Елизавета Викторовна	40.00	39.70	5(отл)
12	Чиркова Татьяна Владимировна	40.00	28.75	5(отл)

Условия аттестации (положительного заключения)

«отлично» - 60-100 %

«хорошо» - 40-59%

«удовлетворительно» - 20-39%

«неудовлетворительно» - 0-20%

главный эксперт:  Тюлькин Никита Михайлович
члены Экспертной группы:  Соломенникова Анастасия Андреевна
 Сахипова Лилия Финисовна
 Соломеина Светлана Сергеевна
технический эксперт: _____ Мешков Владислав Витальевич