

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В.Г. Гладких, Т.В. Данилова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Учебно-методическое пособие

Рекомендовано ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет» для обучающихся по образовательным программам высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)

Оренбург
2019

УДК 378.147(075.8)
ББК 74.48я73
Г52

Рецензенты

профессор, доктор педагогических наук А.В. Кирьякова
профессор, доктор педагогических наук Н.А. Каргапольцева

Г52 **Гладких В.Г.**
Формирование практической готовности бакалавров профессионального
обучения [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие /
В.Г. Гладких, Т.В. Данилова; Оренбургский гос. ун-т. –
Оренбург: ОГУ, 2019. – 103 с.
ISBN 978-5-7410-2330-3

В учебно-методическом пособии представлены содержательные и организационные особенности изучения дисциплины «Формирование практической готовности бакалавров профессионального обучения», предназначенной для обучающихся по образовательным программам высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). Пособие включает теоретический, учебно-методический, оценочно-диагностический и организационно-педагогический аспекты изучения данной дисциплины. Материалы предназначены также для преподавателей данной дисциплины.

УДК 378.147(075.8)
ББК 74.48я73

ISBN 978-5-7410-2330-3

© Гладких В.Г.,
Данилова Т.В., 2019
© ОГУ, 2019

Содержание

Введение	4
1 Теоретические аспекты формирования практической готовности бакалавров профессионального обучения	6
1.1 Общая характеристика дисциплины «Формирование практической готовности бакалавров профессионального обучения»	6
1.2 Принцип практикоориентированности в обучении будущих бакалавров профессионального обучения	34
1.3 Практическая направленность в подготовке будущего бакалавра профессионального обучения	39
1.4 Проектная деятельность в обучении будущего бакалавра профессионального обучения	47
2 Методика разработки фонда оценочных средств	60
3 Оценочные средства дисциплины «Формирование практической готовности бакалавров профессионального обучения»	65
Заключение.....	93
Список использованных источников	94

Введение

Перманентное обновление содержания профессионального образования предусматривает включение в программы подготовки кадров, независимо от профильной направленности, актуальных для современного состояния конкретной отрасли дисциплин, изучение которых способствует качественному освоению профессии, повышению конкурентоспособности будущего специалиста. Вместе с тем, наряду с уже сложившимся традиционным пониманием приоритетов профессионального образования и представлением о его качестве, в настоящее время одной из обострившихся проблем в последние годы бесспорно и справедливо считается квалификация выпускника. В качестве её оценочного критерия выступает соответствие совокупных личностно-профессиональных свойств, качеств, компетенций не виртуальным ожиданиям отраслевой организации, производства, а иными словами – работодателя. Речь идет о соответствии запросам, условиям, технико-технологическим особенностям как конкретной отрасли, так и ее структурного подразделения с присущей ему спецификой.

Последние десятилетия, ознаменовавшие вступление страны и её экономики в новое столетие, усугубили характерное противоречие, выявившее необходимость подготовки кадров в профессиональных образовательных организациях, максимально учитывающей требования конкретного производства, зафиксированные в профессиональном стандарте. Данный документ выделяет в качестве требований к квалификации будущего работника его умения применять приобретенные знания в конкретных производственных ситуациях соответствующей отрасли. Характерно, что умения идентифицируются с профессиональным овладением приобретенными знаниями и готовностью их применения на практике. Именно использование знаний, умение их трансформировать в практической деятельности является характеристикой качественной профессиональной подготовки, овладения необходимыми компетенциями.

Данное пособие в равной мере представляет источник информации, необходимый для изучения способов практико-ориентированного содержания и специфики профессиональной готовности во взаимодействии педагогов и обучающихся. Категория обучающихся – будущие педагоги профессионального обучения. Именно поэтому как наукоёмкое, так и прикладное содержание пособия пронизано профессионально-педагогической спецификой. По этой же причине все практико-ориентированные аспекты содержания представлены характерными для данной деятельности элементами, связанными с формированием профессиональной готовности в процессе разработки заданий, задач, конкретных ситуаций, тестов, проблемных вопросов и пр. Подобная структурная организация содержания изложенного материала позволяет, с нашей точки зрения, интегрировать требования образовательного и профессионального стандарта и воплотить их в продуктах практико-ориентированной деятельности, способствующей формированию профессиональной готовности будущего педагога.

1 Теоретические аспекты формирования практической готовности бакалавров профессионального обучения

1.1 Общая характеристика дисциплины «Формирование практической готовности бакалавров профессионального обучения»

Тема 1. Место дисциплины в профессиональной подготовке будущих бакалавров.

Дисциплина «Формирование практической готовности бакалавров профессионального обучения» относится к дисциплинам по выбору вариативной части основной образовательной программы. *Цель* освоения дисциплины: подготовка будущего бакалавра профессионального обучения к решению задач профессионально-педагогической деятельности.

Она предполагает реализацию следующих *задач*:

- обобщение и систематизация знаний обучающихся в области психологии, педагогики и методики;
- формирование и совершенствование профессионально-педагогических умений будущего бакалавра профессионального обучения: аналитических, проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных;
- формирование профессиональной направленности личности, предполагающее выработку умений предстоящей деятельности, понимание сущности и социальной значимости профессии, ответственности за результаты педагогического труда;
- развитие качеств и способностей, необходимых для будущего бакалавра профессионального обучения: психолого-педагогического мышления, педагогической наблюдательности, педагогического такта;
- приобщение обучающихся к самопознанию, саморазвитию в профессионально-педагогической деятельности;

- формирование умений действовать в нестандартных профессионально-педагогических ситуациях, способствующих формированию профессиональной активности в педагогической деятельности.

Содержание дисциплины включает следующие разделы:

1 Общая характеристика дисциплины «Формирование практической готовности бакалавров профессионального обучения»;

2 Принцип практикоориентированности в обучении будущих бакалавров профессионального обучения;

3 Практическая направленность подготовки бакалавра профессионального обучения;

4 Проектная деятельность в обучении будущего педагога профессионального обучения.

Трудоемкость дисциплины составляет 108 академических часов, из них лекционные занятия проводятся в течение 18 часов, практические – 16 часов, а также внеаудиторная работа составляет 74 часа. По окончании изучения дисциплины проводится итоговый контроль в форме зачета.

Тема 2. Основные категории практикоориентированного обучения.

2.1 Профессионально-педагогическая деятельность

Педагогическая деятельность – «особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [75]. Она может осуществляться родителями, учебным и трудовым коллективами и пр. В данном случае она рассматривается как *общепедагогическая*. *Профессиональная педагогическая* (далее – *профессионально-педагогическая*) *деятельность* осуществляется квалифицированными учителями, педагогами, мастерами производственного обучения в специально организованных образовательных учреждениях.

Профессионально-педагогическая деятельность – область трудовой деятельности педагога по реализации *профессионального* обучения, воспитания и развития обучающихся. Она также включает создание условий для профессионального саморазвития личности обучающихся [56]. Профессионально-педагогическая деятельность *целенаправленна*. Цели конкретизируются в *педагогических задачах* и воплощаются в *педагогических действиях*, требования к которым установлены в соответствующих профессиональных стандартах. Профессионально-педагогическая деятельность, с одной стороны, *технологична*: она предполагает последовательность необходимых действий, направленных на решение конкретных педагогических задач, и представлена, в частности, в педагогических технологиях. С другой стороны, она имеет *творческий характер*, поскольку ее практическое воплощение нередко обусловлено влиянием совокупности определенных фактов, явлений и условий.

Педагоги-ученые В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др. отмечают, что профессионально-педагогическая деятельность традиционно классифицируется как преподавательская и воспитательная [75]. Дополнительно к представленным видам И.И. Прокопьев выделяет методическую и производственно-технологическую деятельность педагога [65]. Итак, профессионально-педагогическая деятельность включает:

- *преподавательскую деятельность*, направленную на реализацию процесса профессиональной подготовки, освоение профессиональных компетенций обучающимися и развитие их профессионально-значимых личностных качеств;

- *воспитательную деятельность*, включающую организацию условий, необходимых для профессионального воспитания, а также формирование профессиональной направленности личности;

- *методическую деятельность*, предполагающую разработку содержания учебного материала и учебно-программной документации, необходимой технологии и методики обучения, анализ, прогнозирование и моделирование процесса профессионального обучения;

- *производственно-технологическую деятельность*, которая заключается в руководстве деятельностью обучающихся на практических занятиях, участии преподавателей и мастеров производственного обучения в деятельности научно-технических сообществ, в том числе и по материально-техническому обеспечению аудиторий, лабораторий и кабинетов [65].

Таким образом, каждый из представленных видов профессионально-педагогической деятельности воплощается в конкретном продукте труда педагога. К примеру, продуктом труда преподавательской деятельности является освоение обучающимися профессиональных компетенций, воспитательной – профессиональная направленность личности, методической – индивидуальные творческие задания для промежуточного и (или) итогового контроля, производственно-технологической – качественная практическая деятельность учащихся в соответствующей области. Следует отметить, что дифференциация профессионально-педагогической деятельности на отдельные виды носит условный характер: их следует рассматривать во взаимосвязи, обеспечивающей реализацию целостного педагогического процесса.

2.2 Педагогический процесс

Педагогический процесс является одной из ключевых категорий педагогики. Однако в настоящее время однозначное понимание его сущности в научной литературе не представлено. Известные исследователи В.И. Сластенин, А.И. Исаев и др. характеризуют педагогический процесс как «специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач» [75]. В «Энциклопедии профессионального образования» его сущность определена как «совокупность последовательных и взаимосвязанных действий педагогов и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, навыков и умений, формирование способности применять их на практике» [86]. Неоднозначное понимание рассматриваемой категории указывает на ее сложность.

В современных исследованиях осуществляются попытки уточнения сущности педагогического процесса. К примеру, Т.Н. Саркисян считает, что он представляет собой «развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых» [74]. Необходимо отметить, что упомянутые исследователи рассматривают сущность педагогического процесса, характеризуя *взаимодействие* педагога и обучающихся, их совместную деятельность.

Основными характеристиками педагогического процесса являются его *целостность, системность, цикличность и технологичность*.

Целостность педагогического процесса заключается в единстве его компонентов. Данная характеристика представлена во взаимосвязи протекающих в нем процессов обучения и воспитания, во взаимоотношении педагога и обучающихся, его связях с явлениями внешней среды [74]. Она обеспечивается совокупной организацией целей и содержания образования, педагогических условий, форм, методов и средств. Их реализация воплощается в образовательных результатах: знаниях, умениях, опыте деятельности, компетенциях, интегрированных в определенные качества личности обучающихся.

Системность педагогического процесса характеризуется, во-первых, взаимосвязью элементов педагогических систем: педагога и обучающихся, содержания образования и его материально-технического оснащения. Во-вторых, она обеспечивается преемственностью видов педагогических систем: дошкольного, начального, основного и среднего общего, начального и среднего профессионального образования, а также высшего, дополнительного профессионального и послевузовского образования.

Ключевым системообразующим фактором педагогического процесса выступает цель, которая конкретизируется в педагогических задачах. Итак, его *цикличность* представлена определенной этапностью их решения:

- анализом ситуации и формулирование педагогической задачи,
- проектированием вариантов решения,

- практическим осуществлением плана решения;
- анализом достигнутых результатов.

Технологичность педагогического процесса заключается в разработке и реализации инновационных педагогических технологий, соответствующих требованиям к современному образованию, таких, как ориентация на компетентностный подход, интеграция научных достижений, производства и образовательной среды, доминирование субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучающихся. Таким образом, данная характеристика обеспечивает эффективность решения педагогических задач.

Итак, педагогический процесс заключается во взаимодействии педагога и обучающихся, направленном на достижение образовательных результатов определенного качества. В учреждениях профессионального образования он ориентирован преимущественно на освоение учащимися определенной профессии и (или) квалификации.

2.3. Развитие

«Развитие», являясь одной из ключевых педагогических категорий, и изучается также в рамках других наук, в частности философии, медицины, физиологии, психологии, подтверждая сложность и многоаспектность данного феномена. В философии он рассматривается как «высший тип движения и изменения в природе и обществе, связанный с переходом от одного качества, состояния к другому, от старого к новому» [57]. Соответственно, развитие базируется на уже имеющихся интеллектуальных, личностных и др. качествах обучающихся и характеризуется их расширением, углублением, преобразованием.

В «Энциклопедическом словаре по педагогике и психологии» данная категория трактуется как «направленное, закономерное, количественно-качественное, конструктивное изменение и формирование материальных и идеальных объектов, связанное с преобразованием их структуры, идеально предрасположенным результатом которого является совершенствование» [87]. *Направленность* развития обучающихся включает соответствующие цели,

определяющие деятельность педагога и обучающихся. Развитие как процесс подчиняется определенным *закономерностям* (к примеру, возрастным), которые необходимо учитывать при целеполагании, разработке содержания образования, выборе развивающих методов и средств. Его *результатом* является совершенствование уже имеющихся качеств личности и (или) способов деятельности, а также посредством их интеграции образование новых.

Категория развития характеризуется единством биологических (врожденных) особенностей человека и социально обусловленных. По-мнению С.М. Вишняковой, развитие – результат активного взаимодействия внутренних природных сил человека и социальных условий [11]. Взаимосвязь обучения (как подобного условия) и развития была доказана известным психологом Л.С. Выготским[76]. Он выделил определенные уровни развития: зону актуального (задания, которые выполняются самостоятельно) и зону ближайшего развития (задания, которые выполняются с помощью педагога). В процессе обучения зона ближайшего развития трансформируется в зону актуального. Таким образом, основным средством развития считается содержание образования.

2.4. Обучение

Обучение является процессуальной педагогической категорией. Согласно ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» оно характеризуется как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [90]. Соответственно, установленными требованиями к современному обучению являются:

- целенаправленность;
- практикоориентированность, поскольку в данном определении преобладает доля практических результатов;

- ориентация на компетентностный подход, предполагающий овладение компетенциями;

- развитие личности обучающегося, проявляющееся в реализации его способностей;

- направленность на непрерывное образование.

В свою очередь, «Энциклопедический словарь по психологии и педагогике» трактует обучение как «целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащегося, в ходе которого осуществляется образование человека» [87]. Следовательно, обучение включает деятельность педагога (преподавание) и обучающихся (учение), направленную на реализацию соответствующих целей.

В «Энциклопедии профессионального образования» обучение рассматривается как «общее развитие человека как личности, обогащение его духовного мира и творческого потенциала» [86]. Таким образом, обучение одновременно выполняет воспитательную функцию. Понятия и представления, формируемые в данном процессе, составляют основу мировоззрения обучающихся, способствуют развитию нравственных качеств. Соответственно, содержание образования является также средством воспитания.

2.5. Воспитание

Воспитание является одной из процессуальных категорий педагогики. Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет его как «деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [90]. Воспитание по существу как деятельность характеризуется наличием субъекта, объекта, цели, алгоритма действий по ее реализации и результатом.

Субъектом воспитания в образовательном учреждении является педагог. Однако за его пределами в таком качестве может выступать любой носитель социальных ценностей, в том числе не имеющий профессионально-педагогического

образования: родители, знакомые, сверстники. Таким образом, исследователи выделяют воспитание в широком смысле как «процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в т. ч. специально организованной целенаправленной образовательной деятельности» [37]. Представленная характеристика фактически отождествляет данный процесс с социализацией и подчеркивает взаимосвязь данных категорий. Содержание воспитания социально и исторически детерминировано. Оно включает соответствующие ценности и нормы поведения, принятые в настоящее время в обществе, и подлежащие усвоению объектом воспитательной деятельности.

Особенностью *объекта* воспитания (воспитанника) является его сложность и противоречивость, поскольку он обладает собственными мотивами, ценностями и мировоззрением, в некоторых случаях не совпадающими с воспитательными целями и их содержанием. Соответственно, в настоящее время воспитательная деятельность предполагает *субъект – субъектное взаимодействие* педагога и воспитанника. Таким образом, воспитанник, выступая в качестве объекта воспитания, характеризуется также субъектностью.

Воспитание в узком смысле характеризуется исследователями как процессуальная педагогическая категория: к примеру, как «процесс формирования социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования» [37]. Данное определение позволяет квалифицировать воспитание как часть образовательного процесса. Итак, воспитание как процесс и деятельность предполагает наличие *цели*. Она является системообразующим фактором, обеспечивающим целостность рассматриваемого процесса, а также согласованность взаимодействия его субъектов. Последовательность *действий* по ее реализации, сопровождающаяся созданием соответствующих условий, воплощается в воспитательных технологиях. Одной из особенностей *результатов* воспитания является сложность их оценки, поскольку сформированные качества личности, интериоризация ценностей представляют

собой внутреннее (психологическое) состояние. Нередко их проявление в деятельности отсрочено во времени.

Очевидно, что профессиональное воспитание характеризуется некоторыми отличительными особенностями. Его целью и результатом выступают: профессиональная направленность личности, профессиональные ценности, овладение профессиональной культурой [58]. Оно способствует формированию профессионально-важных качеств личности. Основным средством профессионального воспитания выступает содержание учебных дисциплин.

2.6. Образование

Интеграция воспитания и обучения в педагогической категории «образование» представлена в ст. 2 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который определяет ее как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [90]. Образование по сути охарактеризовано как процессуальная категория, а также установлены требования к нему, такие, как социальная значимость, индивидуализация образования, представлены его обобщенные цели и основные результаты.

В современных научных исследованиях образование рассматривается как процесс, так и его результат. К примеру, в «Педагогическом терминологическом словаре» оно охарактеризовано как «целенаправленный процесс (и результат) воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)»[59]. Речь идет по существу об образовании как совокупности социальных

институтов, представленных системой среднего общего (школьного), начального, среднего профессионального и высшего образования, освоение которых обучающимся подтверждается соответствующим документом об образовании (аттестат, свидетельство, диплом).

Профессиональное образование позволяет осуществлять профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности [90]. Его результатами выступают: наличие профессиональных знаний, сформированность трудовых действий и профессиональных умений, составляющих основу профессиональной готовности и компетентности. Оно реализуется в соответствующих учреждениях профессионального и высшего образования.

Таким образом, категория образования многозначна. Во-первых, она интегрирует процессы и результаты обучения и воспитания. Во-вторых, образование организационно представлено как система образовательных учреждений. В третьем значении оно употребляется как синоним документа, подтверждающего достижение обучающимся определенного уровня образовательных результатов.

2.7. Профессионально-педагогическая готовность

Профессиональная готовность является целью и результатом профессиональной подготовки, в том числе будущих педагогов. Исследователи рассматривают сущность данного феномена с позиций деятельностного, функционального, личностного, личностно-деятельностного, системного, аксиологического, акмеологического и синергетического подходов.

Итак, начало изучения готовности заложено в психологии конца XIX – начале XX века *деятельностным подходом*, в рамках которого представленный феномен рассматривался во взаимосвязи с установкой на деятельность [81] как осознаваемой, так и неосознанной. Соответственно, готовность к профессионально-педагогической деятельности может проявляться в качестве осознанного понимания педагогических

целей и выбора оптимальных методов и средств их реализации, а также как механическое решение стандартных педагогических задач.

С позиции *функционального подхода* готовность к трудовой деятельности характеризуется исследователями как длительное состояние работоспособности, обеспечивающее успешное достижение профессиональных целей. Она обусловлена возникновением целевой доминанты, активизирующей интеллектуально-личностные ресурсы психики. Таким образом, профессионально-педагогическую готовность следует понимать как психологическое состояние мобилизации, направленное на решение педагогических задач.

Представители *личностного подхода* понимают готовность как интегративное качество личности. Оно включает различные, в зависимости от профессии, личностные свойства, необходимые для успешного выполнения трудовой деятельности: задатки, способности, черты характера, темперамент и пр. В соответствии с концепцией данного подхода М.С. Медведева характеризует профессионально-педагогическую готовность как «комплекс качеств человека, необходимых для эффективной работы в условиях ... обучения» [51]. Одним из результатов исследований, реализующих представленный подход, является составление психологических портретов личности, в том числе педагога, определяющих профессиональную пригодность.

В рамках *лично-деятельностного подхода* готовность рассматривается как активное состояние личности, соответствующее содержанию деятельности и обеспечивающее успешность ее выполнения [35]. В профессиональной деятельности оно достигается посредством адекватного психического отражения целей, условий и средств труда. Следовательно, профессионально-педагогическая готовность проявляется в понимании педагогических задач и выборе оптимальных способов их решения.

В контексте *системного подхода* профессиональная готовность характеризуется как самопознание с целью самореализации в трудовой деятельности [85]. Так, Е.Н. Золотухина определяет профессионально-педагогическую готовность как «систему знаний, взглядов, умений, навыков,

способствующую использованию преподавателем социального опыта во всех сферах его педагогической деятельности» [26]. Ключевой характеристикой в данном случае выступает педагогическое самопознание, результатом которого является осознание «сильных» и «слабых» сторон личности с целью полной реализации первых и компенсации последних.

Представители *аксиологического подхода* рассматривают готовность к трудовой деятельности через призму профессиональных ценностей: целей, средств, отношений, знаний и качеств [35]. Профессионально-педагогическая готовность, соответственно, представляет собой их интеграцию. Согласно мнению А.И. Бакмановой, они образуют аксиологическую модель, определяют мотивы поведения педагога и выбор профессиональных действий [4]. Итак, *педагогические ценности-цели* должны соответствовать научным и нормативно-правовым требованиям к содержанию и результатам образования. *Педагогические ценности-средства* включают *ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания*. Ценности-отношения определяют характер взаимодействия педагога с другими участниками образовательного процесса (обучающимися, родителями, коллегами). Считаю заслуживающей внимания точку зрения о том, что приоритетным является отношение педагога к Человеку как высшей ценности [3]. Педагогические ценности-качества представляют собой сущностные проявления профессионально-значимых свойств личности. Ценности-знания характеризуются осознанностью системы психолого-педагогических и предметных знаний, а также умением применять их в практической деятельности.

Сторонники *синергетического подхода* понимают профессиональную готовность как совокупность компетенций и профессионально-важных качеств личности, являющихся открытыми неравновесными системами [45]. Компетенция рассматривается ими как многоаспектное и многоуровневое образование. Таким образом, профессионально-педагогическая готовность представляет систему профессиональных компетенций и качеств личности педагога, формирование которых производится в соответствии с законами синергетики.

В контексте *акмеологического* подхода профессиональная готовность характеризуется способностью к адаптации к изменчивым профессиональным условиям, проявляющейся в направленности личности на самообразование с целью построения карьеры [35]. Исследователь А.Н. Роботова определяет самообразование педагога как свободный выбор направления развития, а также как часть повседневной профессиональной деятельности [68]. Таким образом, готовность к непрерывному образованию является важным аспектом профессионально-педагогической готовности.

Представленные подходы к исследованию профессиональной готовности в области педагогики и психологии характеризуют ее различные аспекты. В современных научных исследованиях наблюдается тенденция к их интеграции, в том числе в изучении сущности профессионально-педагогической готовности. Так, Г.Н. Жуков определяет данный феномен как «комплекс функциональных и личностных качеств человека» [23], а М.С. Емец – как «устойчивую интегративную характеристику личности, проявляющуюся в процессе педагогической деятельности и являющуюся важнейшей ее составной частью» [21]. Таким образом, нами выделены психологическая и педагогическая сущность профессионально-педагогической готовности.

Итак, *психологическая сущность профессионально-педагогической готовности* характеризуется как внутреннее состояние педагога и включает способности, профессионально-значимые качества личности, педагогическую направленность, мотивы и ценности педагогической деятельности. *Педагогическая сущность профессионально-педагогической готовности* проявляется в деятельности и ее результатах, воплощенных в соответствующем продукте труда. К примеру, продуктом труда бакалавра профессионального обучения могут выступать контрольные вопросы к зачетам и экзаменам, тематика курсовых и контрольных работ, индивидуальные творческие задания и т.п. Качество их выполнения позволяет судить об уровне профессионально-педагогической готовности.

Формирование профессиональной готовности осуществляется в процессе подготовки к трудовой деятельности. Исследователи В.Г. Гладких, М.С. Емец,

Л.Б. Абдуллина и др. считают, что она является целью и результатом профессиональной подготовки [1, 15], в частности, будущего педагога. Приоритетным требованием к методам формирования ее педагогической сущности выступает практикоориентированность. Таким образом, разработка уровневых заданий, контекстных ситуаций, проблемных вопросов и ситуаций будущими бакалаврами профессионального образования в рамках изучения данной дисциплины является, во-первых, способом формирования профессионально-педагогической готовности, а, во-вторых, основанием оценки уровня ее сформированности.

2.8 Педагогическая направленность

Педагогическая направленность является важным компонентом мотивационной сферы личности будущего педагога, детерминирующим успешность учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. В настоящее время единого научного мнения по поводу сущности данного феномена в психолого-педагогической литературе не представлено.

Известный исследователь в области педагогической психологии Л.М. Митина характеризует педагогическую направленность как систему эмоционально-ценностных отношений, определяющую иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении [52]. Соответственно, педагогическая направленность воплощается в стиле педагогического взаимодействия, влияет на выбор методов достижения учебно-воспитательных целей. Личная педагогическая направленность («на себя») состоит в доминировании личных мотивов деятельности и проявляется в реализации интересов и способностей. Деловая педагогическая направленность («на деятельность») характеризуется стремлением к полному овладению педагогической и предметной (технологической) составляющими профессии. Социальная педагогическая направленность («на других») представлена ориентацией педагога на интересы обучающегося, который выступает основной ценностью.

Некоторые ученые считают педагогическую направленность профессионально-важным качеством личности. В частности, Л.Н. Разинкова определяет ее как «системное личностное образование, обеспечивающее целенаправленно организованное профессиональное становление, принятие и осмысление педагогических ценностей, формирование собственного отношения к целям и задачам образования и профессиональной деятельности» [67]. Таким образом, педагогическая направленность проявляется в осознанном освоении профессии и стремлении к полноценной реализации способностей в процессе профессиональной подготовки.

В свою очередь, конкретизируя данную категорию, О.В. Дроздова рассматривает ее как элемент готовности к профессиональному самоопределению. Она определяет педагогическую направленность как «совокупность сложившихся личностно-профессиональных качеств ..., готовность к выбору педагогической профессии, осознанность и обоснованность этого выбора, выражающегося в приоритетности его мотивов» [19]. Согласно мнению Л.Н. Разинковой и О.В. Дроздовой педагогическая направленность формируется на этапе профессионального выбора в юношеском возрасте [19, 67]. Исследователи О.В. Лешер и Н.В. Балакина считают, что развитие данного феномена осуществляется также в процессе подготовки к трудовой деятельности [42]. Итак, интересы, склонности, способности, составляющие основу педагогической направленности, в процессе профессиональной подготовки трансформируются в профессионально-значимые качества личности посредством реализации целей и задач учебно-профессиональной деятельности, сопровождаемой интериоризацией педагогических ценностей.

Таким образом, в современной научной литературе представлены определенные характеристики сущности педагогической направленности: эмоционально-ценностное отношение к профессии; совокупность доминирующих мотивов профессионально-педагогической деятельности; профессионально-значимое качество личности педагога; компонент готовности к профессиональному самоопределению.

Поскольку педагогическая направленность является условием успешной учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, рационально рассматривать ее как элемент профессионально-педагогической готовности.

2.9 Профессиональная компетентность

В настоящее время профессиональное образование России характеризуется ориентацией на компетентностный подход, предполагающий овладение обучающимися ключевыми и специальными компетенциями. Образовательным результатом в рамках рассматриваемого подхода является компетентность. Однако в настоящее время единая трактовка данных категорий в науке отсутствует.

Некоторые исследователи отождествляют категории «компетенция» и «компетентность». К примеру, Н.О. Вербицкая считает их синонимичными и определяет как «соединение знаний, умений и навыков с реальным практическим профессиональным действием» [9]. Известный ученый Э.Ф. Зеер, дифференцируя данные понятия, полагает, что компетенции представляют собой обобщенные способы действия, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, а компетентность - способность к их реализации на практике [24]. Представленная таким образом характеристика определяет их практическую направленность. В других исследованиях компетентность рассматривается как качество личности, формируемое в результате овладения компетенциями. В частности, И.А. Зимняя считает, что компетентность – это «личностное свойство, основывающееся на знаниях, личностно и интеллектуально обусловленное проявление социально-профессиональной жизнедеятельности человека в его поведении», а компетенция – «совокупность знаний, правил оперирования ими и их использование» [25]. Представленные точки зрения не противоречат друг другу: очевидно, что компетентность интегрирует личностную и деятельностную составляющие.

Важной характеристикой компетентности выпускника образовательного учреждения является готовность к деятельности, в том числе профессиональной. К примеру, В.А. Адольф, А.В. Фоминых, Н.Н. Ершова считают данные категории

взаимосвязанными, однако единое мнение по их соотношению в современной науке пока не представлено. Повторим, что одни исследователи рассматривают профессиональную готовность как компонент профессиональной компетентности. Так, В.А. Адольф и А.В. Фоминых считают профессиональную готовность одной из существенных характеристик профессиональной компетентности, определяющей конкурентоспособность будущих бакалавров и магистров на рынке труда [2]. В других исследованиях данные категории представлены как тождественные. К примеру, Н.Н. Ершова считает, что «профессиональная компетентность ... отражает готовность специалиста эффективно осуществлять профессиональную деятельность и обеспечивает достижение качественного её выполнения на основе базовых знаний, умений, навыков» [22].

В настоящее время согласно требованиям, представленным в ФГОС СПО и ВО, результатом освоения соответствующих образовательных программ обучающимися является совокупность необходимых компетенций, составляющих профессиональную компетентность. Исследователи характеризуют данную психолого-педагогическую категорию как качество личности, как способность к осуществлению трудовой деятельности, а также как готовность к ее выполнению. Однако, согласно мнению К.Г. Кязимова, М.В. Якимовой и других авторитетных ученых, окончание учреждения профессионального образования является первоначальным этапом формирования профессиональной компетентности, а полная ее сформированность достигается в последствии трудоустройства [39, 88]. Таким образом, целевой доминантой характеристики профессиональной компетентности выпускников соответствующих учреждений выступает ее отождествление с профессиональной готовностью.

2.10 Профессиональная подготовленность

Профессиональная подготовленность является одной из педагогических категорий, характеризующих образовательные результаты. В «Энциклопедическом словаре по психологии и педагогике» она рассматривается как элемент профессиональной готовности, представляющий собой «свойство личности,

определяющееся совокупностью специальных знаний, умений и навыков, определяющих способность к выполнению соответствующей профессиональной деятельности» [87]. Перечень специальных знаний и умений установлен в образовательных, профессиональных стандартах и квалификационных справочниках по соответствующим профессиям, требования которых необходимо учитывать при проектировании результатов освоения образовательных программ, а также при разработке их содержания.

Как известно, современное образование в России характеризуется ориентацией на компетентностный подход, в контексте которого профессиональная подготовленность рассматривается как *составляющая профессиональной компетентности*. Так, Е.А. Куликова определяет данную категорию как «уровень знаний и компетенций в определенном виде профессиональной деятельности» [38]. Требования к компетенциям представлены в соответствующих федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального и высшего образования. Очевидно, что в содержание профессиональной подготовленности включаются непосредственно профессиональные компетенции.

Итак, в рамках компетентностного подхода исследователи выделяют следующие *виды профессиональной подготовленности* [31]:

- *теоретическая подготовленность* характеризуется знаниями об объекте труда, а также умениями их использования в трудовой деятельности, детерминирует профессиональную направленность и профессиональное развитие личности (к примеру, для будущего бакалавра профессионального обучения – это знания в области общей и профессиональной педагогики);

- *методическая подготовленность* включает знания о методах и средствах труда и умения их практического использования как составляющие компетенции (в частности, у будущего бакалавра профессионального обучения – знание технологий формирования креативных способностей студентов, умение применять их в педагогической деятельности как составляющие компетенции, которая представляет собой готовность к их применению при подготовке рабочих, служащих и специалистов среднего звена);

- *специальная подготовленность* подразумевает знания, умения и компетенции, определяющие готовность и способность к решению профессиональных задач, специфических для соответствующей профессии (к примеру, для будущего бакалавра профессионального обучения – это знания о комплексе учебно-профессиональных задач в области преподаваемого предмета, умение его проектировать, а также компетенция, предполагающая готовность к данному проектированию).

Итак, профессиональная подготовленность рассматривается исследователями, во-первых, как часть профессиональной готовности, во-вторых, как компонент профессиональной компетентности. Она включает основные результаты освоения образовательных программ – профессиональные знания, умения и компетенции. Представленные точки зрения взаимодополняемы, поскольку профессиональная готовность и компетентность являются взаимосвязанными педагогическими категориями.

2.11 Профессиональная пригодность

По мнению С.М. Вишняковой, профессиональная пригодность представляет собой совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых и достаточных для эффективной работы в рамках той или иной профессии [11]. Она включает психические процессы (познавательные, эмоциональные, волевые) и свойства (направленность, темперамент, способности, характер), которые определяют профессионально-важные качества личности. Очевидно, что данная совокупность дифференцируется в зависимости от профессии. Таким образом, профессиональная пригодность – категория, характеризующая потенциальную возможность успешного осуществления трудовой деятельности. Согласно мнению Л.Н. Макаровой, она включает также стремления личности (мотивацию, ценностные ориентации) к достижению высоких результатов в деятельности при соответствующей профессиональной подготовке [46]. Речь идет о профессиональной направленности как составляющей профессиональной пригодности.

Итак, профессиональная пригодность формируется и развивается в процессе подготовки к трудовой деятельности и является одним из ее результатов. По мнению С.В. Яремчук, ее формирование должно осуществляться посредством психолого-педагогического воздействия на профессиональную направленность, прогнозируемым результатом которого являются положительные мотивы выбора профессии, а также осознанность требований и задач трудовой деятельности [89]. Таким образом, профессиональная направленность детерминирует развитие у обучающихся профессионально-важных качеств личности.

В некоторых исследованиях феномен профессиональной пригодности рассматривается в контексте компетентного подхода. В частности, Н.В. Суворова и К.А. Зыков отождествляют профессиональную пригодность с компетентностью, а под компетенциями понимают личностные качества, необходимые для ее формирования [77]. Исследователи В.Г. Гладких и М.С. Емец полагают, что профессиональные компетенции включают готовность к осуществлению различных видов деятельности [15]. Соответственно, профессиональная пригодность предполагает готовность к труду, обеспечивающую успешность его выполнения. Она трактуется как внутреннее состояние, обусловленное профессионально-значимыми качествами личности и профессиональной направленностью.

Таким образом, сущность профессиональной пригодности характеризуется совокупностью профессионально-значимых качеств личности и профессиональной направленностью, а также готовностью к трудовой деятельности. Их формирование и развитие осуществляется в процессе профессиональной подготовки, одним из требований которой является практикоориентированность обучения.

Тема 3. Понятие практикоориентированности обучения и его историко-философские аспекты практикоориентированности обучения.

3.1 Сущность практикоориентированного обучения

В настоящее время одним из ведущих требований к выпускникам учреждений профессионального образования выступает их конкурентоспособность на рынке

труда, предполагающая наличие практических навыков, опыта деятельности, а также владение необходимыми компетенциями. Достижение соответствующих образовательных результатов возможно посредством практикоориентированного обучения.

Итак, его основной задачей является приобретение учащимися первичного опыта профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки. Согласно мнению В.Ю. Ваниевой, сущность практикоориентированной подготовки заключается «в такой организации учебно-познавательной деятельности, при которой осуществляется ее максимальная интеграция с профессиональной» [8]. Данная характеристика применима также к практикоориентированному обучению как ее приоритету. Одни исследователи считают, что представленная задача может быть решена в процессе прохождения обучающимся учебной, производственной, а также преддипломной практик [10], другие – посредством применения соответствующих технологий обучения [80], третьи интегрируют представленные точки зрения [8]. Реализация практикоориентированности обучения, по мнению О.А. Каргаполовой, предполагает также сотрудничество образовательных организаций с работодателями при разработке образовательных программ, определении содержания и организации теоретического и практического обучения посредством осуществления дуального образования и социального партнерства [32]. Таким образом, практикоориентированное обучение направлено на удовлетворение потребностей рынка труда в кадрах определенного уровня квалификации.

Соответственно, особенностями практикоориентированного обучения являются: ориентация на требования рынка труда при проектировании образовательных результатов; применение и развитие практики социального партнерства, предполагающее включенность представителей работодателей в деятельность профессиональных образовательных организаций; приоритет практических форм и технологий обучения.

3.2 Историко-философские аспекты практикоориентированности обучения

Практикоориентированность как одно из требований к современному обучению базируется на историко-философских основаниях. Первые предпосылки сложились в период античности: знание (о ремесле, обряде и пр.) трактовалось в контексте умения и означало способность к практическому его использованию [57]. Таким образом, оно рассматривалось как функция деятельности.

В XVII веке известный педагог, основоположник педагогики как науки, Я.А. Коменский сформулировал «Девять правил к искусству обучения», одно из которых указывает на практическую значимость обучения: «Все, чему обучаешь, нужно преподносить учащемуся, как вещь, действительно существующую и приносящую пользу» [33]. Идея «обучения через действие» представлена в трудах Д. Локка, который предлагал детям рабочих трудиться подмастерьями у ремесленников и таким образом на практике осваивать профессию [44]. Взаимосвязь труда и обучения рассматривалась И.Г. Песталоцци, который считал труд основным средством воспитания [60]. Речь идет о формировании качеств личности, необходимых для деятельности, в том числе профессиональной. В начале XX века известный российский психолог Л.С. Выготский доказал, что посредством включения труда в процесс обучения достигается «удвоение опыта», в результате которого у человека приобретает способность к мысленному построению действия, а затем на данной основе - к его практическому воспроизведению [87]. Данная идея получила развитие во многих психолого-педагогических исследованиях, в частности по проблеме практикоориентированного обучения.

Практикоориентированное обучение активно реализовывалось в советской педагогике. Так, 30 сентября 1918 г. в РСФСР было утверждено «Положение о единой трудовой школе» [63], регламентирующее направленность обучения на общественно-производительный труд. В 1960-е годы введена «средняя общеобразовательная трудовая политехническая школа», по окончании которой учащиеся осваивали рабочую профессию. Практикоориентированность обучения позволяла в короткие сроки подготовить производственные кадры. Представленная цель достигалась в сотрудничестве образовательных учреждений и производства, а также включением большого объема практического и производственного обучения в

образовательные программы. В постсоветский период данная практика была частично утрачена ввиду ослабления влияния государства на взаимосвязь образования и производства. Соответственно, возникла проблема несоответствия результатов подготовки к профессиональной деятельности требованиям рынка труда.

В настоящее время с целью ее преодоления осуществляется реформирование системы образования, в том числе профессионального. Оно характеризуется: обновлением федеральных государственных образовательных стандартов; требованием соответствия результатов образования профессиональным стандартам; введением в последнюю редакцию закона «Об образовании» термина «компетенция» как образовательного результата, предполагающего готовность к профессиональной деятельности. Данный социальный заказ определяет приоритет практикоориентированного обучения в профессиональном образовании.

Тема 4. Практикоориентированность в профессиональной подготовке бакалавра профессионального обучения.

Подготовка к трудовой деятельности (профессиональная подготовка) является одной из ключевых функций учреждений профессионального и высшего образования. В «Энциклопедии профессионального образования» она характеризуется как «целенаправленный процесс формирования готовности к выполнению комплекса задач, которые предстоит выполнять выпускнику образовательного учреждения в сфере оплачиваемого труда» [86]. Исследователи В.Г. Гладких, М.С. Емец, Л.Б. Абдуллина, В.Ю. Ваниева в качестве ее цели рассматривают профессиональную готовность [1, 8, 15]. Таким образом, профессиональная подготовка представляет собой процесс формирования профессиональной готовности, которая является ее целью и результатом. В частности, для будущих бакалавров профессионального обучения она включает формирование готовности к решению педагогических задач. Одним из требований к профессиональной подготовке выступает практикоориентированность.

Итак, практикоориентированность профессиональной подготовки, по мнению одних исследователей, достигается посредством осуществления учебной, производственной, а также преддипломной практик [9], других – посредством применения профессионально-ориентированных технологий [80]. Интегрируя представленные точки зрения, В.Ю. Виниева характеризует сущность практикоориентированной профессиональной подготовки как организацию учебно-познавательной деятельности, при которой осуществляется ее максимальная интеграция с профессиональной; в рассмотрении практики как источника, предмета и средства познания» [8].

Как известно, профессиональная подготовка будущих бакалавров профессионального обучения предполагает следующие виды практик:

- учебная практика включает учебно-воспитательную практику, а также методическую, которые направлены на формирование профессиональной готовности посредством решения соответствующих педагогических задач;

- производственная практика направлена на формирование готовности к трудовой деятельности в рамках отрасли обучения;

- преддипломная практика предполагает подготовку выпускной квалификационной работы, а также совершенствование профессиональной готовности.

Практикоориентированность профессиональной подготовки, с одной стороны, в полной мере обеспечивается при прохождении данных видов практики обучающимися, которые пребывают в реальных условиях трудовой деятельности, предполагающей решение различных педагогических задач. С другой стороны, доминирующая часть Основной образовательной программы подготовки бакалавров профессионального обучения отводится для изучения учебных дисциплин в образовательном пространстве ВУЗа. Очевидно, что их содержание, методы и средства обучения также должны отвечать требованию практикоориентированности. Соответственно, целесообразным является применение технологий проблемного, проектного, контекстного обучения, а также таких методов, как портфолио, кейс-стади и пр.

К примеру, дисциплина «Формирование практической готовности бакалавров профессионального обучения» как составляющая профессиональной подготовки направлена на формирование следующих видов готовности:

- готовность к применению технологий формирования креативных способностей при подготовке рабочих, служащих и специалистов среднего звена;
- готовность к проектированию комплекса учебно-профессиональных задач;
- готовность к конструированию содержания учебного материала по общепрофессиональной и специальной подготовке рабочих, служащих и специалистов среднего звена.

В рамках дисциплины используются задания, предполагающие реальную профессионально-педагогическую деятельность будущих бакалавров. Ее результатом является конкретный продукт труда: уровневые задания, проблемные ситуации, тесты и вопросы к зачетам. К примеру, разработка уровневых заданий включает выполнение следующих практических действий:

- формулирование цели и педагогической проблемы для разработки задания на основании анализа содержания учебного материала;
- определение уровней задания и требований к их решению;
- составление текста задания;
- прогнозирование оптимальных вариантов решения в соответствии с требованиями каждого уровня (самопроверка задания);
- коррекция текста задания при необходимости.

Таким образом, профессиональная подготовка будущих бакалавров профессионального обучения представляет процесс формирования профессиональной готовности. Ее практикоориентированность достигается посредством максимально возможной интеграции с профессиональной деятельностью, предполагающей решение педагогических задач. При осуществлении профессиональной подготовки в рамках преподавания учебных дисциплин целесообразным является использование практикоориентированных педагогических технологий, методов и средств. Результатом их освоения являются компетенции, включающие различные виды профессиональной готовности, которые

совершенствуются в процессе прохождения учебной, производственной и преддипломной практик.

Тема 5. Значение практикоориентированности в профессиональной подготовке будущего бакалавра профессионального обучения.

Практикоориентированность имеет ключевое значение в профессиональной подготовке будущих бакалавров профессионального обучения: она направлена на реализацию определенных функций. Итак, *функция управления качеством будущих педагогических кадров* заключается в том, что практикоориентированность позволяет достичь необходимые результаты профессиональной подготовки. В частности, Е.Н. Петрова как таковые рассматривает представления о трудовом процессе и его особенностях [61]. Соответственно, практикоориентированность профессиональной подготовки будущих бакалавров профессионального обучения направлена на формирование представлений об особенностях педагогического процесса, соответствующих реалиям профессионально-педагогической деятельности. Исследователь О.И. Икрина одним из результатов считает профессиональную мобильность [28], а Л.А. Сапожникова – конкурентоспособность специалиста [71], которые, как известно, также составляют профессионально-важные качества педагога. По мнению С.Г. Сайко, основным результатом практикоориентированной профессиональной подготовки выступает владение компетенциями [70], которые представлены в ФГОС соответствующих направлений, а в исследовании В.Ю. Ваниевой – профессиональная готовность [8]. Так, профессиональная готовность будущих бакалавров профессионального обучения интегрирует представления о педагогическом процессе, профессионально-важные качества личности, воплощенные в профессионально-педагогической деятельности, предполагающей владение компетенциями. Практикоориентированность профессиональной подготовки позволяет управлять качеством ее формирования, поскольку моделирует условия реальной трудовой деятельности, требованиям которой должен соответствовать будущий бакалавр.

Практикоориентированность направлена на приобретение опыта практической деятельности на этапе профессиональной подготовки посредством выполнения конкретных трудовых действий. Она предполагает активную (субъектную) позицию обучающегося в их освоении, которая у будущих бакалавров профессионального обучения заключается в осознании целей педагогической деятельности, владении методами и средствами решения педагогических задач, а также в самооценке полученных результатов. Таким образом, практикоориентированность профессиональной подготовки осуществляет *мотивационную функцию*, поскольку несоответствие между требуемыми для выполнения трудовой деятельности и имеющимися умениями и качествами личности обучающихся является стимулом профессионального саморазвития.

Как известно, профессиональное становление, в том числе будущих педагогов, продолжается после трудоустройства. Согласно мнению С.Г. Сайко, практикоориентированная профессиональная подготовка сокращает срок профессиональной адаптации [70]. К примеру, разработка тестов и вопросов к зачету бакалаврами профессионального обучения является их трудовой обязанностью, а опыт данной деятельности и необходимые умения могут приобретаться в процессе освоения учебных дисциплин. Соответственно, практикоориентированность профессиональной подготовки выполняет *адаптивную функцию*.

Таким образом, практикоориентированность профессиональной подготовки будущих бакалавров профессионального обучения направлена на удовлетворение потребности рынка труда в квалифицированных педагогах. Ее значение заключается в реализации определенных функций: управления качеством педагогических кадров, мотивационной и адаптивной. Их единство позволяет преодолеть противоречие между требуемыми работодателем и имеющимися результатами профессиональной подготовки будущих бакалавров.

1.2 Принцип практикоориентированности в обучении будущих бакалавров профессионального обучения

Тема 6. Исторические аспекты практикоориентированности в профессиональном образовании.

Начало развития идеи практикоориентированности положено философией античности. Данный исторический период характеризовался разделением труда на физический, который производился рабами, и умственный (философия, политика, риторика) как права свободных граждан. Так, Аристотель рассматривал знание с позиции практической пользы (приобретение ремесла, способности к занятию искусством) [18], однако он порицал трудовую деятельность как средство образования, считая ее уделом рабов.

В эпоху Нового Времени (XVII век) Джон Локк впервые предложил интегрировать учение и труд. Он рекомендовал с целью воспитания «делового человека» и «джентльмена» обучать детей ремеслам на свежем воздухе посредством многократного повторения практических действий. Для детей из малоимущих семей он разработал концепцию «рабочих школ» - системы приютов на основе самокупаемости, где воспитанники могли выполнять трудовую деятельность, осваивая рабочую профессию, а также проходить обучение у опытных ремесленников и мастеров в качестве помощников [44].

В XVIII веке Р. Оуэн выступил с проектом преобразования производственных условий [57]. Им был основан ряд коммунистических колоний, в которых производительный труд подростков осуществлялся в совокупности с их профессиональным обучением. В XIX веке К. Маркс и Ф. Энгельс предложили идею интеграции социального, экономического, политического и учебно-воспитательного назначения подготовки рабочих, а также объединения ее узкой специализации с политехническим образованием [50].

В России практиковалась система ремесленного ученичества, которая оставалась доминирующей до XIX века. Она отличалась жесткой дисциплиной,

тяжелыми условиями труда и нередко антигуманной направленностью по отношению к воспитанникам [12]. Известный педагог К.Д. Ушинский, рассматривая возможности реформирования ремесленного образования, обосновал необходимость соответствия взаимосвязи труда и обучения психолого-педагогическим особенностям ребенка [83]. Впоследствии эта идея составила стержень дидактического принципа природосообразности в обучении. В 60-е годы XIX века отечественными педагогами была сформулирована концепция профессионального образования, отличающаяся его практической направленностью и специализацией. В частности, Д.К. Советкиным был разработан «систематический метод преподавания механических искусств», учебной единицей которой выступала трудовая операция [86]. Данная практикоориентированная дидактическая система основывалась на их последовательном усложнении. Она получила широкое применение в отечественной и зарубежной подготовке рабочих.

Организатор и теоретик советской педагогики XX века Н.К. Крупская требовала реорганизации ремесленного ученичества и сформулировала положения социалистической теории профессионального образования [86], регламентирующие его практикоориентированность: взаимосвязь профессиональной школы и производства, интеграция специальной и общетехнической подготовки рабочих, приоритетность школьных и необходимость развития внешкольных форм подготовки и переподготовки взрослых по рабочим профессиям.

Организация общетехнической подготовки рабочих требовала увеличения ее продолжительности. Однако 30-е годы XX века отличались дефицитом производственных кадров. С целью разрешения данного противоречия А.К. Гастевым была разработана теория трудовых установок, предполагающая краткосрочную подготовку рабочим профессиям [14]. Она была направлена на организацию поведения обучаемого на основании инструкций, формирование автоматизмов трудовой деятельности, ее максимально возможной алгоритмизации посредством упражнений и тренировки, а ведущую воспитательно-обучающую функцию выполняло предприятие. Установочный метод обучения рабочих

А.К. Гастева был широко внедрен как в практику советского производства, так и начального профессионального образования.

Таким образом, советская профессиональная подготовка осуществлялась в соответствии с требованиями практикоориентированности: была направлена на удовлетворение потребностей производства в кадрах определенной квалификации, а трудовая деятельность выступала основным средством обучения и воспитания.

Историко-философские идеи практикоориентированности являются основой тенденций развития профессионального образования в настоящее время. Рассмотрим некоторые из них. Так, обучение на рабочем месте, исторически представленное в практике ремесленного ученичества, воплощено в технологиях корпоративного обучения сотрудников предприятий с целью повышения их квалификации. Оно реализуется также в освоении отдельных элементов программ профессиональной подготовки рабочих, служащих, предполагающих краткосрочное обучение, среднее профессиональное и высшее образование (производственная практика, стажировка и пр.). Интеграция образования и производства характеризуется рядом преимуществ. Во-первых, она позволяет представителю работодателя оказывать влияние на результаты обучения, а, во-вторых, формировать у учащихся представления, адекватные специфике и условиям будущей трудовой деятельности посредством приобретения профессионального опыта.

Принцип взаимосвязи профессиональной школы и производства, разработанный Н.К. Крупской и реализуемый в советское время, является основой практикоориентированной модели дуального обучения. В настоящее время она успешно применяется в профессиональной подготовке рабочих и специалистов среднего звена в европейских странах, к примеру, Германии. Отечественные исследователи, как отмечает А.А. Листвин, пришли к выводу о невозможности ее прямого копирования в России, однако рассматривают возможность использования отдельных элементов данной системы. Итак, она предполагает сочетание теоретического обучения в учреждениях профессионального образования с практическим, включающим частичную занятость учащихся на производстве [43].

Система дуального обучения характеризуется взаимодействием образовательной организации и работодателя на всех этапах подготовки к трудовой деятельности: от разработки соответствующих программ до участия в квалификационном экзамене. Таким образом, практикоориентированность обеспечивает конкурентоспособность выпускников, их соответствие требованиям рынка труда. В настоящее время она выступает одним из ведущих принципов профессионального образования.

Тема 7. Принципы профессионального образования в подготовке педагога.

Принцип представляет собой «нормативное общее высказывание, содержащее определенное требование к осуществлению познавательной, практической и духовной деятельности» [40]. Как известно, подготовка к трудовой деятельности является одной из функций профессионального образования, и, следовательно, должна производиться на основании его принципов, которые, по мнению О.Н. Игна [27], в современной профессиональной подготовке педагога должны интегрировать принципы профессионального обучения и высшего образования.

Принцип учета требований компетентностного подхода обусловлен в настоящее время ориентацией профессионального образования, в том числе педагогического, на результат, предполагающий овладение учащихся совокупностью компетенций. Соответственно, процесс профессиональной подготовки также должен реализовываться в соответствии с требованиями данного подхода.

Принцип фундаментальности педагогического образования предполагает обеспечение базовой научной подготовки как основания для осуществления трудовой деятельности и профессионального саморазвития.

Принцип студентоцентрированности требует создания благоприятного психологического климата в образовательном учреждении, мотивации обучающихся к учебно-профессиональной деятельности, их активное участие в образовательном процессе.

Принцип индивидуализации профессиональной подготовки включает освоение будущими педагогами индивидуальных образовательных программ, формирование

профессионально-важных качеств на основании индивидуальных способностей, ценностей и интересов обучающихся.

Профессиографический принцип предполагает, что специфические условия педагогической деятельности выступают основанием отбора личностных качеств, необходимых для ее осуществления.

Принцип развивающего, опережающего характера педагогического образования базируется на следующей идее: решение педагогических задач на этапе профессиональной подготовки способствует формированию и развитию необходимых качеств личности, восполнению дефицита знаний, становлению личности как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Принцип непрерывности в профессиональной педагогической подготовке обусловлен многоуровневой структурой современного профессионального образования, его направленностью на формирование профессионально-педагогической самоактуализации обучающихся как одного из приоритетных результатов.

Принцип преемственности характеризуется постепенным усилением логической взаимосвязи содержания изученного и изучаемого материала от этапа к этапу подготовки будущего педагога в соответствии с получаемым уровнем образования: от узкопрофессионального унифицированного к широкому общекультурному и фундаментальному. В свою очередь, *принцип интегративности* предполагает взаимодействие всех элементов данного процесса, обеспечивающее его целостность.

Принцип вариативности определяет реализацию вариативной части соответствующей образовательной программы на основании выбора будущего педагога, способствующей его профессиональному самоопределению. *Принцип гибкости* включает необходимость изменения целей и содержания педагогического образования в соответствии с требованиями рынка труда и, как следствие, формирование конкурентоспособности выпускника. *Принцип открытости* ориентирует профессиональное образование на развитие во взаимосвязи с другими

системами (экономической, производственной и пр.), а также с потребителями образовательных услуг: работодателями и обучающимися.

Итак, представленные принципы профессионального образования будущих педагогов характеризуются практикоориентированностью. Исследователи В.Н. Белкина, Н.В. Елкина и др. считают, что *принцип практикоориентированности* необходимо рассматривать в качестве ведущего в современном образовании и подготовке будущего педагога [6, 7, 64]. Он предполагает определение ее целей и содержания в соответствии с требованиями рынка труда, включение обучающихся в профессиональную деятельность применением соответствующих педагогических технологий, в которых основными выступают методы и средства профессионально-педагогической деятельности.

1.3 Практическая направленность в подготовке будущего бакалавра профессионального обучения

Тема 8. Дидактическая характеристика практической направленности подготовки будущего бакалавра профессионального обучения.

Основные цели образования будущего бакалавра профессионального обучения, согласно требованиям ФГОС ВО, определяют, с одной стороны, его фундаментализацию, предполагающую научную (теоретическую) подготовку, а с другой - практическую направленность. Они включают освоение обучающимися необходимых компетенций, а также соответствие образовательных результатов требованиям профессионального стандарта. По мнению В.Г. Саранцева, в настоящее время в подготовке будущих педагогов фундаментализация выполняет функциональное назначение: как теория и методология, составляющие основу практической деятельности и обеспечивающие эффективное использование ими технологий обучения [73]. Таким образом, практическая направленность целей

профессиональной подготовки будущего бакалавра профессионального обучения определяет ее содержание и условия реализации.

Итак, разработка содержания соответствующих образовательных программ осуществляется согласно требованиям ФГОС ВО, а также профессионального стандарта, включающего перечень трудовых функций и действий, которыми должны овладеть обучающиеся [47]. Их совокупность обеспечивает конкурентоспособность будущих бакалавров профессионального обучения на рынке труда. Исследователь В.В. Коршунова считает целесообразным привлечение представителей работодателя в качестве экспертов для оценки содержания образовательных программ, а также сетевое взаимодействие в процессе их реализации [34]. Практическая направленность профессиональной подготовки предполагает также изменение средств и технологий обучения.

Одним из важных средств обучения являются учебные и учебно-методические пособия. По мнению Г.И. Саранцева, в профессиональной подготовке будущего педагога они должны быть ориентированы на развитие методического мышления, включающего оперирование теоретическим материалом, его оценку, формулирование выводов, а для решения некоторых задач – способность к самостоятельному методическому исследованию [72]. Таким образом, практическая направленность пособий предполагает информационное обеспечение формируемых трудовых действий, в том числе будущих бакалавров профессионального обучения. Практическая направленность профессиональной подготовки осуществляется также посредством применения практикоориентированных методов и технологий обучения. В частности, для будущих бакалавров профессионального обучения целесообразным является использование задач, моделирующих реальные педагогические ситуации: деловых игр, портфолио, проектных технологий и пр.

Тема 9. Принципы непрерывной практической направленности в подготовке педагога профессионального обучения.

Понятие «направленность» определяется в «Толковом словаре Ушакова» как «устремленность, сосредоточенность в каком-нибудь направлении» [82]. В

настоящее время профессиональное образование характеризуется практической направленностью. (Подробная характеристика данной категории представлена в Теме 9.) Она включает создание условий, способствующих приобретению обучающимися опыта трудовой деятельности. Так, ведущими целями и содержанием образования выступают цели и содержание будущей профессиональной деятельности, а ее методы и средства - методами и средствами обучения. Практическая направленность – это ориентированность профессионального образования на требования рынка труда, позволяющая в результате формировать конкурентоспособность специалиста, в том числе будущего педагога.

В настоящее время сущность профессионально-педагогической направленности характеризуется исследователями неоднозначно. Одни ученые (Т.М. Громова, О.В. Лешер) отождествляют ее с педагогической направленностью: как качество личности, представляющее собой совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих профессиональную деятельность [17]. Другие исследователи рассматривают данную категорию как вид практической направленности. В частности, О.Г. Роговая и Г.Е. Шехмаметьева полагают, что она реализуется в рамках изучения студентами профильных дисциплин и курсов по выбору [69, 84], а результатом выступают методические навыки. Очевидно, что для формирования профессионально-педагогической направленности как качества личности необходима практическая направленность подготовки педагога, которая должна осуществляться непрерывно на основании научных принципов.

Принципы непрерывной практической направленности формулируются на основании общих принципов подготовки педагога профессионального обучения[54]. Итак, *принцип социального партнерства* заключается в сотрудничестве образовательного учреждения с потенциальным работодателем на всех этапах профессиональной подготовки: от проектирования образовательных программ - до оценивания результатов их освоения. Его реализация способствует формированию конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения.

Принцип интеграции обеспечивает целостность и системность профессиональной подготовки, обусловленные практической направленностью ее цели, в качестве которой в настоящее время, согласно ФГОС, выступает освоение обучающимися соответствующих компетенций.

Принцип гибкости детерминирует изменение целей и содержания образовательных программ в соответствии с требованиями рынка труда.

Принцип взаимосвязи фундаментальности и практикоориентированности профессиональной подготовки предполагает обеспечения объема научных знаний, достаточного для освоения будущими педагогами профессионального обучения необходимых умений и практических действий.

Принцип вариативности характеризуется свободным выбором будущими педагогами дисциплин по выбору образовательной программы в соответствии с индивидуальными способностями и интересами и предполагающих формирование практических умений в конкретной области трудовой деятельности.

Принцип преемственности определяет непрерывную практическую направленность всех этапов профессиональной подготовки: сочетание применения практикоориентированных педагогических технологий в образовательном пространстве ВУЗа с освоением и совершенствованием необходимых компетенций при прохождении различных видов практик обучающимися на территории потенциального работодателя.

Принцип адекватного ресурсного обеспечения включает наличие в образовательной организации необходимых ресурсов для реализации практической направленности профессиональной подготовки: программно-методического и материально-технического обеспечения, а также квалифицированных педагогических кадров.

Таким образом, совокупность представленных принципов непрерывной практической направленности обеспечивает эффективность подготовки педагога профессионального обучения.

Тема 10. Функциональные задачи практической подготовки бакалавра профессионального обучения.

Целью и результатом профессиональной подготовки будущего бакалавра профессионального обучения является формирование профессиональной готовности. Основой данного процесса, согласно мнению И.С. Гавриловой, В.Н. Правдюк и др. исследователей, выступает взаимосвязь психолого-педагогического и производственно-технологического обучения, а ведущей задачей – формирование готовности к инновационной деятельности [13]. Так, инновационная педагогическая деятельность бакалавра профессионального обучения включает разработку проектов учебно-методической литературы, уровневых заданий для самостоятельной работы учащихся и пр., инновационно-технологическая – анализ и прогнозирование инновационных процессов отрасли, проведение консультаций по данным проблемам, а также решение нетипичных производственных задач. Соответственно, приоритетное значение приобретает практическая составляющая профессиональной подготовки, результатом освоения которой является практическая готовность.

Практическая готовность будущего педагога как совокупность качеств личности и оптимальное рабочее состояние, по мнению Е.А. Ливановой, представлена мотивационным, содержательно-деятельностным, коммуникативно-технологическим, результативно-действенным и оценочно-прогностическим компонентами. Они реализуются на следующих уровнях:

- духовно-познавательное освоение действительности (в понятийной форме);
- способность к аксиологическому отношению к миру (в ценностной форме);
- способность к социальному (практическому) действию [41].

Представленные компоненты формируются в процессе практической подготовки будущего педагога, в том числе бакалавра профессионального обучения. Данный процесс включает следующие этапы: установочный, формирование мотивации на деятельность, содержательный, практико-теоретический, целостное принятие педагогического процесса [41], каждый из которых характеризуется специфическими функциональными задачами.

Итак, *установочный этап* включает следующие задачи:

- включение в профессиональную деятельность, предполагающее принятие ролевой позиции педагога профессионального обучения;
- создание положительного эмоционального настроения на совместную учебно-профессиональную деятельность как с преподавателем, так и с другими обучающимися;
- преодоление психологического (адаптационного) барьера;
- установление контакта преподавателя с будущими бакалаврами профессионального обучения.

Формирование мотивации на деятельность предполагает реализацию следующих задач:

- восприятие форм и методов практического взаимодействия;
- отработка технологических операций педагогической деятельности;
- психолого-педагогическая диагностика уровня практической готовности;
- формирование установки на освоение необходимых навыков;
- осознание перспектив труда бакалавра профессионального обучения.

Содержательный этап характеризуется задачами, направленными на:

- анализ видов, методов и способов профессионально-педагогической деятельности, а также дифференциацию, интерпретацию деятельностных групповых смыслов;
- владение навыками: педагогической коррекции, отбора содержания обучения в зависимости от педагогических условий, мобильности образовательного процесса (вариативность, ситуативность, личностная адаптация).

Задачи практико-теоретического этапа:

- анализ деятельностных феноменов (педагогическая деятельность, решение этических проблем, смыслополагание и пр.);
- формирование умений: формулирования педагогических задач и условий, решения педагогических ситуаций.

Этап целостного принятия педагогического процесса включает задачи, направленные на формирование навыков анализа результатов обучения и

прогнозирования педагогической деятельности у будущих бакалавров профессионального обучения.

Таким образом, реализация представленных задач предполагает применение практикоориентированных методов и технологий обучения, в которых основными выступают средства деятельности бакалавра профессионального обучения. Одной из ключевых составляющих их практической готовности является педагогическая направленность.

Тема 11. Структура педагогической направленности. Виды практической подготовки педагогов.

Педагогическая направленность представляет собой профессионально-важное качество педагога, включающее эмоционально-ценностное отношение к труду, а также систему доминирующих мотивов, определяющих успешность профессионально-педагогической деятельности. (Характеристика сущности данного феномена представлена в Теме 2.) Содержание педагогической направленности реализуется во взаимосвязи структурных компонентов.

В настоящее время единое понимание структуры педагогической направленности в науке отсутствует. Оно определяется научным подходом к изучению данного феномена. Так, Л.М. Митина выделяет следующие компоненты, представленные «оптимальной» иерархией доминирующих мотивов:

- направленность на обучающегося, проявляющаяся в заботе, интересе, любви, содействии в его личностном и индивидуальном развитии;
- направленность на себя, обусловленная потребностью в самосовершенствовании и самореализации в профессионально-педагогической деятельности;
- направленность на предметную сторону педагогической профессии (содержание преподаваемой дисциплины) [52].

Как известно, мотивы и потребности личности являются основой целеполагания деятельности, в том числе профессиональной. Исследователи Т.Н. Громова и О.В. Лешер рассматривают профессионально-педагогическую

направленность как «совокупность доминирующих жизненных целей», и дополнительно к *мотивационно-потребностному* включают следующие компоненты:

- *ценностный компонент* характеризуется совокупностью ценностей и ценностных ориентаций будущих педагогов, таких, как смысл труда, благосостояние и карьера;

- *когнитивный компонент* рассматривается как наличие знаний и умений, а также представлений о профессионально-педагогической направленности и ее функциях;

- *рефлексивный компонент* предполагает самоанализ и самооценку особенностей профессионально-педагогической направленности: образа «Я» как субъекта труда [17].

Формирование данных структурных компонентов и их содержания рационально осуществлять посредством приобретения студентами опыта педагогической деятельности. Отдельные ученые, в частности Е.А. Леванова, рассматривают профессионально-педагогическую направленность как составляющую практической готовности педагога [41]. Таким образом, ее формирование производится в процессе практической подготовки.

Практическая подготовка представляет собой деятельность, направленную на приобретение практических навыков в процессе прохождения производственной (профессиональной) практики, выполнения лабораторных работ, практических занятий, а также курсовых проектов и работ [11]. Таким образом, она осуществляется как в образовательном пространстве ВУЗа - посредством использования практикоориентированных технологий, так и непосредственно в производственных организациях, к примеру, у бакалавров профессионального обучения - в учреждениях профессионального образования. Соответственно, *основными видами практической подготовки* будущих педагогов являются:

- *практикоориентированная подготовка в процессе освоения учебных дисциплин*, которая включает формирование представлений о профессии и

требованиях к ней, ценностных ориентаций, а также умений (методологических, креативных, рефлексивных и пр.);

- педагогическая практика (учебная, производственная, преддипломная), которая предполагает приобретение опыта деятельности.

Их взаимосвязь обеспечивает комплексное формирование структурных компонентов профессионально-педагогической направленности обучающихся.

1.4 Проектная деятельность в обучении будущего бакалавра профессионального обучения

Тема 12. Проектное образование будущего бакалавра профессионального обучения. Цели проективного образования. Сущность «проектировочной деятельности»

В «Энциклопедическом словаре по психологии и педагогике» проектировочная деятельность трактуется как активность, направленная на создание проекта — «прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, процесса» [87]. Она включает мотивы, цель, процесс (проектирование) и средства, обеспечивающие определенный результат. Ее основными характеристиками, согласно мнению Е.М. Кочневой, являются, во-первых, осознание всех компонентов, во-вторых, необходимость полного материально-технического обеспечения, а также вероятностно-прогностический характер результатов, на основании рефлексии которых предполагается планирование последующей активности субъектов [36]. Она является одним из видов деятельности педагога профессионального обучения согласно требованиям профессионального стандарта [66].

Проектировочная деятельность педагога рассматривается С.М. Марковой и В.Г. Горловой как система исследовательской деятельности, направленная на поиск новых, эффективных форм и методов организации, обеспечения и проведения

образовательного процесса, повышение профессиональной компетентности и мастерства педагогов, на развитие творческого потенциала [49]. Формирование профессиональной готовности к ее выполнению осуществляется в рамках проективного образования.

Проективное образование характеризуется Т.А. Султановой как «специально организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленного на постижение педагогической сущности проектирования, формирование проективных умений будущих специалистов, создание индивидуального профессионального проекта» [78]. Его сущность, полагает Г.Л. Ильин, заключается в определении и иницировании образовательного процесса обучающимися [30]. Итак, основной особенностью проективного образования является *персонифицированность*. Она предполагает создание обучающимися личностно-значимых проектов, которые включают дополнительно к типовым профессиональным задачам жизненные: приоритетные и необходимые для развития конкретной личности, в том числе будущего бакалавра профессионального обучения. Таким образом, их проектная деятельность приобретает индивидуальный творческий характер.

Проективное образование отличается *субъектной позицией обучающегося* в осуществлении учебно-профессиональной деятельности. Оно направлено на формирование способности обучающегося самостоятельно отбирать, анализировать и структурировать информацию, необходимую для реализации соответствующих задач. Данная особенность является значимой в подготовке будущих бакалавров профессионального обучения, деятельность которых включает педагогическую (собственно преподавание) и технологическую (соответствующую определенной отрасли) составляющие. Как известно, педагогические задачи и ситуации нередко являются уникальными и противоречивыми, а современное развитие экономики и производства характеризуется высокой интенсивностью, предполагающей непрерывное совершенствование техники и технологий. Следовательно, требованиями к трудовой деятельности бакалавра профессионального обучения являются творческий подход к решению педагогических задач, а также готовность

действовать в условиях информационного дефицита и неопределенности. Таким образом, проективное образование способствует формированию данных качеств личности, поскольку необходимые знания осваиваются самостоятельно в процессе создания проекта. Педагог выступает в качестве организатора деятельности, консультанта, осуществляя одновременно контроль и оценку.

Проблема оценивания качества проективного образования характеризуется противоречием между необходимостью соответствия его результатов определенному (объективному) стандарту и личностной (субъективной) значимостью проекта для обучающегося. Согласно мнению Г.Л. Ильина, приоритетной является самооценка проекта студентом, заключающаяся в степени удовлетворенности его образовательных потребностей [30]. Таким образом, особенностью проективного образования выступает доминирующая *направленность на личностное и профессиональное саморазвитие*, в частности будущего бакалавра профессионального образования, которая воплощена в целях.

Цель выступает системообразующим фактором, координирующим деятельность субъектов. В исследовании Т.А. Султановой представлена классификация целей проективного образования, дифференцирующая их на социальные, психологические, дидактические и воспитательные [78]. Соответственно, в проективном образовании будущего бакалавра профессионального обучения они конкретизируются следующим образом:

- *социальные цели* направлены на формирование личности студента, готового к решению проблемных (преимущественно, педагогических) ситуаций, обретению персонального смысла в информационном взаимодействии, реализуемом в личностно значимом проекте;

- *психологические* включают обеспечение психолого-педагогических условий для самопознания - соответствия «образа-Я» требованиям профессии бакалавра профессионального обучения;

- *дидактические* ориентированы на формирование совокупности необходимых знаний, действий и компетенций, составляющих основу самообразования и профессионального саморазвития обучающихся;

- *воспитательные* предполагают формирование идеального образа бакалавра профессионального обучения.

Представленные группы целей реализуются в создании обучающимися лично-значимых проектов, а также детерминируют организацию учебно-профессиональной деятельности, в частности, будущего бакалавра профессионального обучения.

Тема 13. Организация учебно-профессиональной деятельности будущего педагога профессионального обучения в проективном образовании.

Проективное образование предполагает целенаправленное взаимодействие педагога и обучающихся, включающее специальную организацию учебно-профессиональной деятельности, направленной на создание профессионального проекта. Ключевым компонентом деятельности выступает *цель*, которую, согласно мнению В.Г. Гладких и О.В. Денисовой, рационально использовать как исходную позицию всех действий педагогов, обращенных как на обучающихся, так и на образовательный процесс [16]. Структура цели включает целевой объект, целевой предмет и целевое действие. Соответственно, *целевым объектом* педагогического воздействия выступает обучающийся, в частности, будущий педагог профессионального обучения. Он взаимодействует с преподавателем и другими студентами в процессе создания проекта, которое сопровождается мотивацией достижения лично-значимой профессиональной цели. *Целевым предметом* является профессиональная готовность будущего педагога профессионального обучения как качество, формируемое в проектной деятельности. *Целевое действие* предполагает поведение студента, стимулирующее формирование профессиональной готовности в выполнении педагогического проекта, реализуемом за определенный временной промежуток. Таким образом, организация и осуществление целевых действий производится посредством реализации проектных технологий.

Проектные технологии характеризуются взаимосвязью технологий преподавания и учения, включающие в том числе учебно-профессиональную

деятельность обучающихся. Ее процесс представляет собой оптимальный алгоритм действий, направленных на реализацию цели. Так, в исследовании Т.А. Султановой рассматривается деятельность «преподавателя и студента на процессуально-обучающем этапе формирования проективных умений будущих учителей» [78], которые также являются одним из необходимых элементов содержания профессиональной готовности будущих педагогов профессионального обучения. Следовательно, в процессе ее формирования может быть применима последовательность действий, включающая:

- действия, направленные на диагностику уровня сформированности профессиональной готовности, направленный на определение групп студентов с низким (репродуктивным), средним (продуктивным) и высоким (креативным) уровнями;

- постановку целей деятельности для данных групп;

- распределение заданий и планирование времени их выполнения;

- инструктаж, предполагающий осмысление будущими педагогами содержания учебной работы, требований к ней, а также стандартных ошибок в ее выполнении;

- стимулирование деятельности студентов;

- промежуточный контроль, включающий анализ затруднений, возникающих в процессе выполнения заданий, а также своевременную коррекцию деятельности будущих педагогов;

- подведение итогов, которое характеризуется констатацией достигнутого уровня профессиональной готовности: наличия или отсутствия качественно нового уровня ее сформированности.

Основным способом организации учебно-профессиональной деятельности студентов в проективном образовании выступает метод проектов. Согласно точке зрения Ю.Н. Бахметовой, он направлен на формирование исследовательских знаний и умений, креативных способностей, компетенций, творческого мышления, а также способности к применению знаний в решении конкретных профессионально-важных задач [5]. Данный метод предполагает как индивидуальную, так и

групповую деятельность студентов, которая осуществляется в рамках проектирования.

Тема 14. Педагогическое проектирование в подготовке будущего бакалавра профессионального обучения. Объекты педагогического проектирования..

Как известно, проектирование представляет собой процесс создания проекта. Он направлен на реализацию профессиональной и личностно-значимой цели, а также ориентирован на использование доступных в данный период времени ресурсов. Одни исследователи рассматривают проектирование как процесс проектной деятельности [36], другие считают данные категории тождественными. В частности, Ю.Н. Бахметова характеризует педагогическое проектирование как «специально-организованную, сложную деятельность педагога, направленную на разработку образовательных проектов педагогического содержания на основе четко-определенных ценностно-целевых оснований» [5]. Следовательно, оно включает особенности, детерминированные спецификой трудовой деятельности педагога, определяющие содержание соответствующих проектов. Так, исследователь Ю.В. Мустафина рассматривает сущность педагогического проектирования как выявление и анализ «педагогических проблем и причин их возникновения, ... построения ценностных основ и стратегий проектирования, определении целей и задач, поиска методов и средств реализации педагогического проекта» [53]. Таким образом, педагогическое проектирование заключается в определении противоречий и предварительной подготовке способов и средств их разрешения, воплощенных в педагогическом проекте.

Педагогический проект, согласно мнению Е.В. Егоровой, характеризуется следующими уровнями [20] :

- концептуальный предполагает разработку концептуальной модели;
- содержательный включает создание стандартов, планов, рабочих программ;
- технологический заключается в определении технологий и методов;
- процессуальный характеризуется подготовкой алгоритмов реализации проектов.

В подготовке бакалавров профессионального обучения могут использоваться задания, предполагающие проектную деятельность в соответствии с представленными уровнями педагогических проектов:

- на концептуальном уровне – задания, направленные на анализ научных концептуальных моделей;
- на содержательном уровне – задания по разработке элементов содержания рабочих программ дисциплин;
- на технологическом уровне - задания, включающие проектирование оценочных средств (вопросов к зачету, тестов и пр.);
- на процессуальном уровне – задания, связанные с презентацией и защитой проекта.

В качестве основных объектов педагогического проектирования исследователи (Ю.Н. Бахметова, Е.В. Егорова и др.) рассматривают педагогические системы, процессы и ситуации [5, 20]. Их соотношение представлено следующим образом: педагогический процесс возможно рассматривать в качестве одной из составляющих педагогической системы, а педагогическую ситуацию – как элемент педагогического процесса.

Тема 15. Проектная деятельность педагога профессионального обучения.

Проектная деятельность педагога, согласно точке зрения Ю.В. Мустафиной, является формой его профессиональной активности, обеспечивающей разработку образовательных проектов [53]. Она также рассматривается С.М. Марковой и В.Г. Горловой в качестве системы исследовательской деятельности, направленной на поиск новых, эффективных форм и методов организации, проведения и обеспечения образовательного процесса, повышение профессиональной компетентности и мастерства педагогов, на развитие творческого потенциала, которая обладает характеристиками творческого процесса [49]. Таким образом, результатом проектной деятельности педагога выступает педагогический проект, направленный на преобразование педагогических систем, процессов и ситуаций, обеспечивающий технологичность профессионально-педагогической деятельности.

Необходимо разграничение понятий проектная и проективная деятельность педагога. Так, Т.А. Султанова характеризует проективную деятельность как «проективную активность студентов, основанную на мотивированном достижении сознательно поставленной цели по созданию профессионально и личностно значимого творческого продукта через выполнение алгоритмизированных действий» [78]. Следовательно, проективная деятельность, в отличие от проектной, во-первых, преимущественно обеспечивается в процессе профессиональной подготовки будущего педагога, а, во-вторых, созданный студентом проект характеризуется как объективной (профессиональной), так и субъективной (личностной) значимостью.

Очевидно, что проектная деятельность педагога обладает специфическими характеристиками в зависимости от профиля. Так, целью и результатом проектной деятельности педагога профессионального обучения является создание двух типов проектов: педагогических и отраслевых. Педагогические проекты направлены на преобразование и оптимизацию образовательного процесса (в частности, рабочая программа учебной дисциплины), а отраслевые – производственного в рамках отрасли обучения. Процесс их создания обладает как отличительными, так и общими аспектами. Речь идет о проектировании. Рассмотрим, в частности, проектирование образовательного процесса.

Тема 16. Этапы проектирования образовательного процесса. Проектирование целей и содержания образовательного процесса в среднем профессиональном образовании

Как известно, педагогическое проектирование выступает связующим звеном теории и практики. Данная взаимосвязь носит трехсторонний характер. Педагогическая теория как система научных знаний является основой профессионально-педагогической деятельности, а также средством педагогического проектирования, которое, в свою очередь, обеспечивает реализацию инновационных научных идей в образовательном процессе.

Проектирование образовательного процесса осуществляется по определенному алгоритму, предполагающему соблюдение ряда этапов. Его результатом являются рабочие программы учебных дисциплин. Так, Г.Г. Плотникова выделяет следующие этапы проектирования образовательного процесса учебной дисциплины [62]:

- формулирование внешних требований к освоению учебной дисциплины, представленных содержанием компетенций;
- определение целей учебной дисциплины;
- организация учебной деятельности, включающая технологии, методы, приемы и способы обучения;
- организация контрольных материалов.

Итак, внешние требования к освоению компетенций установлены в учебном плане основной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС. Далее необходимо определить цель освоения учебной дисциплины как предполагаемый результат обучения, обобщающую данные компетенции. В соответствии с ее структурой конкретизируются целевой объект, целевой предмет и целевое действие. (Их характеристика представлена в теме 13). К примеру, целью дисциплины «Формирование практической готовности бакалавров профессионального обучения» является подготовка будущего бакалавра профессионального обучения к решению задач профессионально-педагогической деятельности. Результатом в представленном случае выступает профессиональная готовность будущего бакалавра профессионального обучения. Далее основная цель конкретизируется в задачах.

Задачи разрабатываются в строгом соответствии с целью и представляют собой ее производные. Исследователи В.Г. Гладких, О.В. Денисова, Г.Г. Плотникова и др. считают оптимальным использование таксономии целей Б.С. Блума [16, 62, 91], который классифицирует цели как когнитивные, аффективные и психомоторные. Когнитивные цели включают шесть уровней освоения: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Содержание аффективных целей представлено отношениями, эмоциями и чувствами, а психомоторных – изменением

или развитием практических навыков. Представленные цели образуют иерархию: достижение основной цели предполагается посредством реализации производных целей (задач), являющихся ее элементами [91]. К примеру, задача «развитие психолого-педагогического мышления» относится к когнитивным целям, «формирование чувства ответственности за результаты педагогического труда» - к аффективным, а «формирование проективных умений» - к психомоторным. Содержание учебной дисциплины определяется на основании разработанных задач и способствует их реализации. Таким образом, оно является средством достижения цели.

Структурными элементами содержания учебной дисциплины являются ее разделы, которые включают соответствующие темы, учебные занятия и учебные задачи. По мнению А.А. Илidgeва, структура учебной дисциплины должна, во-первых, обеспечивать включение обучающегося в необходимые виды деятельности, а во-вторых, представлять собой заверченный цикл учебно-профессиональной деятельности как проект, направленный на формирование взаимосвязи знаний (когнитивные задачи), умений (психомоторные задачи) и отношений (аффективные задачи) [29]. Таким образом, разделы учебной дисциплины могут проектироваться следующим образом: как совокупность в количестве не менее трех, каждый из которых направлен на реализацию одного из видов задач, либо как комплекс отдельных разделов, интегрирующих различные задачи.

Образовательные программы среднего профессионального образования включают программы профессиональной подготовки квалифицированных рабочих, служащих, а также программы подготовки специалистов среднего звена [90]. Отличительным аспектом данных программ является практикоориентированность, поскольку трудовая деятельность выпускников характеризуется преимущественно реализацией практических задач. Следовательно, структурирование содержания учебных дисциплин рационально производить в соответствии с логикой предполагаемой профессиональной деятельности.

Реализация содержания учебной дисциплины осуществляется средствами, представленными в практикоориентированных, в том числе проектных, технологиях организации учебно-профессиональной деятельности.

Тема 17. Анализ учебно-профессиональной деятельности бакалавра профессионального обучения в проективном образовании.

Обучающийся, в том числе будущий бакалавр профессионального обучения, рассматривается в проективном образовании в качестве субъекта учебно-профессиональной деятельности. Субъектная позиция предполагает осознание целей, задач проективной деятельности, целенаправленное поведение, включающее действия по созданию профессионального лично-значимого проекта, а также самооценку процесса его создания и достигнутого результата. Рассмотрим основные компоненты учебно-профессиональной деятельности будущих бакалавров профессионального обучения: мотивационно-целевой, операционно-действенный и контрольно-оценочный.

Итак, *мотивационно-целевой компонент* учебно-профессиональной деятельности, соответственно, включает мотивационную и целевую составляющие. Исследователь М.В. Нешумаев характеризует основные мотивы, побуждающие обучающихся к автономному (самостоятельному) участию в учебно-профессиональной деятельности [55]. Таким образом, в проективном образовании выбор лично-значимого профессионального проекта будущими бакалаврами профессионального обучения может быть обусловлен совокупностью следующих мотивов, один из которых будет являться доминирующим:

- стремление стать членом профессионально-педагогического сообщества;
- стремление к осуществлению педагогической деятельности;
- убежденность в практической ценности педагогической профессии для общества;
- стремление к удовлетворению профессионально-ориентированных познавательных потребностей;

- стремление к обоснованию и реализации личных жизненных планов и интересов на основании предполагаемой профессионально-педагогической самореализации, субъективно оцениваемой в качестве успешной.

Представленные мотивы являются основой целеполагания будущих бакалавров в проективном образовании. Согласно мнению О.В. Тарасовой, образ цели проективной деятельности обеспечивает целостность представлений студента о результатах предполагаемых личных достижений [79]. Цель учебно-профессиональной деятельности, детерминированная личными мотивами, формулируется студентом самостоятельно, и, таким образом, проект обретает для него личную значимость.

Операционно-действенный компонент предполагает осознанные действия будущего бакалавра профессионального обучения, направленные на создание проекта. Исследователь О.В. Тарасова характеризует две тактики, определяющие последовательность действий, необходимых для решения нестандартных профессиональных задач: «проектного исследования» и «проектного оформления» [79]. Соответственно, тактика «проектного исследования» заключается в постепенном раскрытии системы проектных образов и позволяет синтезировать качественно новые решения. Тактика «проектного оформления» предполагает «привязывание» проектного задания к заранее имеющемуся у будущего бакалавра профессионального обучения образному содержанию проекта, а также значительно замедляет процесс его создания.

Контрольно-оценочный компонент учебно-профессиональной деятельности характеризуется мониторингом процесса создания проекта, осуществляемого будущим бакалавром профессионального обучения. Он предполагает самоанализ и самооценку имеющихся знаний, опыта с целью их актуализации и расширения в случае необходимости. По мнению Г.Л. Ильина, она заключается преимущественно в степени удовлетворенности образовательных потребностей обучающегося [30]. Таким образом, в оценивании достижений учебно-профессиональной деятельности будущего бакалавра в проективном образовании доминируют показатели его

личного развития. Они характеризуются различием между первоначальным уровнем его профессиональной готовности и достигнутым в результате создания проекта.

2 Методика разработки фонда оценочных средств

Информационный источник разработки фонда оценочных средств ввиду отсутствия систематизированного и ёмкого теоретико-методического материала монографического, методического, праксиологического статуса составляют научные публикации, соответствующие профилю изучаемой дисциплины. Такая позиция инициируется преподавателем и объясняется, помимо выше указанной, еще рядом взаимосвязанных причин.

Во-первых, развитием научно-педагогической мысли, вооружающей современное поколение обучающихся и обучающихся актуальной информацией, характеризующей состояние проблемы. Во-вторых, немаловажен в указанном аспекте научный подход (подходы), позволяющий рассматривать процесс формирования профессиональной готовности будущих бакалавров профессионального обучения в сложившихся условиях с позиций его эффективности и результативности. В-третьих, работа обучающихся с материалом такой научной заданности (как правило, данные публикации представлены в изданиях, рекомендованных ВАК РФ) позволяет не только формировать педагогический кругозор, но и расширяет возможности критического мышления, отработки умений аналитического, сравнительно-сопоставительного характера. В-четвертых, цикл постоянно сменяющихся заданий в процессе обучения позволяет приблизить научное содержание публикации к его практическому преломлению в деятельности педагога профессионального обучения. В-пятых, поэлементная отработка каждого вида оценочных средств вооружает будущих педагогов не только пониманием смысла и назначения, но и их технологическим воплощением в практической деятельности по разработке указанных средств. В-шестых, итогом всех процедур разработки ФОСов (фондов оценочных средств) является создание каждым обучающимся личного учебно-методического продуктивного инструмента профессионально-педагогической деятельности, представленного системой

взаимосвязанных диагностических средств измерения и оценки формирования и сформированности профессиональной готовности на данном этапе.

Наконец интегративный способ разработки средств, основанный на сочетании индивидуальной и коллективной, аудиторной и внеаудиторной форм взаимодействия обучающихся и преподавателя является своеобразной инициацией предполагаемой профессионально-педагогической деятельности. По существу подобная организация аккумулирует как учебно-познавательную, так и квазипрофессиональную деятельность обучающихся.

Итак, обратимся к методической характеристике (описанию) процесса практико-ориентированного формирования профессиональной готовности будущего бакалавра профессионального обучения. Оговоримся, что элементы содержания дисциплины в данном описании приводиться не будут: они представлены в теоретической главе, а также приведены в оригинале во второй части данной главы. В данном случае приоритетная цель состоит в обосновании предлагаемой авторской практико-ориентированной методики изучения данной дисциплины и включении в её контекст совместных продуктов учебно-познавательного и квазипрофессионального интерактива преподавателя и студентов. Их перечень представлен формулировкой цели заявленного в публикации материала, его оценкой; построением (таксономией), исходя из анализа содержания статьи её вероятной цели; построением (формулировкой) возможных вопросов к зачету, исходное содержание ответов на которые содержит материал упоминавшейся публикации. По сути выполнение данных заданий преимущественно относится к репродуктивному этапу практико-ориентированного формата, поскольку не требует продуцирования новых знаний и нестандартных способов их освоения. Вместе с тем элементы проблемности в своем содержании он все-таки в незначительном объеме содержит.

Полноценная учебно-познавательная деятельность осуществляется на следующем этапе, который мы считаем творческим, креативным, поскольку он связан с созданием уровневых заданий для обучающихся (будущих педагогов) самими студентами, изучающими данную дисциплину. Помимо уровневых заданий,

студенты разрабатывают цикл проблемных вопросов, вновь используя материал статьи, а впоследствии проектируют контекстную ситуацию.

Завершается разработка фонда оценочных средств тестами. Как и прежде, информационный источник представлен научной статьей. Этот этап мы считаем по логике завершающим, реализованном в таком продукте, как самостоятельно разработанные тесты, в совокупности позволяющие диагностировать и оценивать качество освоения указанной дисциплины, её практико-ориентированное воплощение не только в тестах, но и в ранее разработанных оценочных средствах.

Обратимся к поэтапному описанию процедуры разработки ФОСов. На репродуктивном этапе каждый из обучающихся выполняет первое задание: находит в электронной библиотечной сети современную публикацию непосредственно по профилю изучаемой дисциплины, освещающую какие либо аспекты изучения профессиональной готовности или её формирования в указанных автором статьи границах. Преподавателем ставится условие: каждый студент подбирает статью, не повторяющуюся с выбором других. Это необходимо для создания обширного диапазона как научного, так и практического освоения содержания изучаемого феномена – формирования профессиональной готовности как таковой будущего педагога профессионального обучения.

Вторая задача носит также индивидуальный характер, хотя ее постановка для всех одина: ознакомиться с приведенными автором ключевыми понятиями (словами) и подтвердить (абсолютно, частично или исключить) их характеристику в тексте статьи. Выполнение данной задачи также является по своей организации репродуктивным. Деятельность обучающихся сводится к тому, чтобы выделить соответствующие фрагменты содержание статьи (как правило, абзацы), конкретизирующие ключевые слова. Решение этой задачи является звеном, позволяющим перейти ко второму этапу изучения дисциплины – исследовательскому.

Данный этап включает постановку и решение нескольких задач. В первую очередь, ориентируясь на результаты репродуктивного этапа, необходимо сформулировать предполагаемую цель публикации. Следующая задача связана с

подготовкой и аргументацией ответа на вопрос о соответствии названия статьи ее содержанию. Важным результатом решения этой задачи является резюме студента, т.е. вывод и обоснование своего ответа. Завершается исследовательский этап написанием рецензии на статью с указанием ее достоинств и недостатков. Рецензия, подготовленная студентом, позволяет преподавателю оценить аналитические способности будущего педагога профессионального обучения и его теоретическую готовность к предстоящей деятельности.

Наиболее значимый в формировании практической готовности этап – конструктивный. Его миссия также сводится к выполнению нескольких задач. Они едины по своей постановке, но выполняются индивидуально каждым обучающимся с ориентацией на подобранную им и одобренную преподавателем статью, которая в нашей методике является рабочим материалом. Итак, первая задача состоит в формулировке двух вопросов к зачету по указанной дисциплине. Вторая связывается с формулировкой (постановкой) двух проблемных вопросов, «подсказанных» содержанием статьи. Третья ориентирует на проектирование трех учебных задач, соответствующих различным уровням сложности. На данном этапе эта работа отличается наибольшей трудностью, по своей сути, она предполагает виртуальную рекомбинацию статьи, исходя из выявленных на втором, исследовательском, этапе ее достоинств и недостатков. Четвертая задача, предлагаемая для выполнения обучающимся, сводится к разработке четырех тестов по дисциплине, диагностирующих сформированность теоретической готовности будущих бакалавров. Пятая задача, которая также соответствует целевой специфике конструктивного этапа, требует разработки контекстной ситуации. Ее стержень, профессионально-педагогический замысел подсказан исходной статьей и характеризуется вариативностью. Он может исходить из названия статьи, ее основополагающего противоречия, отмеченных в рецензии студентов недостатков и пр. Естественно, трансформация статьи в контекстную ситуацию исключается, однако определенная рекомбинация по условиям поставленной задачи допускается. В числе допустимых критериев выступают лаконичность, проблемность, конкретность, смысловая однозначность. Решение такой задачи соответствует в

процессе реализации этапа рангу трудности, соответствующему разработке разноуровневых заданий. Именно его выполнение является поэтому завершением, итогом конструктивного этапа.

Интегрированная оценка качества освоения указанной дисциплины осуществляется на четвертом, продуктивном этапе. Его специфика отличается преимущественно техническим оформлением решения всех задач, предусмотренных каждым этапом. Они составляют учебное портфолио или своеобразный информационный кейс, фиксирующий продвижение обучающихся по «ступеням» формирования практической готовности будущего педагога профессионального обучения. Особенность кейса состоит в его наполнении: оно включает все версии решения задач – от первоначальных, как правило, ошибочных, до конечных, зачетных. По существу, они являются продуктом изучения дисциплины, воплощенным в созданных самим обучающимся решениях поставленных задач, оформленных в кейс. Именно он является завершением, итогом изучения дисциплины, формирующей практическую готовность бакалавра, подтвержденной описанными результатами.

Как отмечалось ранее, кейс индивидуален, его наполнение представлено исключительно персонифицированными результатами. Вместе с тем их создание осуществляется включенностью, взаимодействием преподавателя и студентов учебной группы, изучающих дисциплину, в разнообразных формах – от индивидуальной до коллективной. Любой этап, в зависимости от решаемой задачи, готовности обучающихся по результатам самостоятельной работы, предполагает выбор числа непосредственно участников обсуждения варианта (или нескольких) решения. В процесс обсуждения могут включаться, помимо преподавателя с полномочиями тьютора, все студенты группы с разными полномочиями: оппонент, референт, рецензент. Они обеспечивают возможность коррекции обсуждаемого варианта решения задачи, предлагая наиболее рациональные способы. Такое ответственное по своим целям взаимодействие протекает исключительно в аудиторной форме на лабораторных и практических занятиях.

3 Оценочные средства дисциплины «Формирование практической готовности бакалавров профессионального обучения»

Блок А - Оценочные средства для диагностирования сформированности уровня компетенций – «знать»

А.0 Тестовые задания

Пример теста, предъявляемого студенту, изучившему все темы дисциплины (время выполнения теста – не более 40 минут).

1 Критерием общей готовности педагога является:

- А) профессиональная готовность
- В) умение разработки рабочей программы
- С) развитое психологическое воздействие на обучающихся
- Д) умение выбирать различные варианты методов, средств, приемов

2 Чем определяются модели формирования профессиональной готовности студентов педагогического вуза:

- А) Условиями направления подготовки
- В) Коммуникативной системой вуза
- С) Подходом моделирования
- Д) Подобранными методами

3 Какие подходы лежат в основе определения сущности понятия «профессиональная готовность»:

- А) личностный и функциональный
- В) личностный, функциональный и психофизиологический
- С) функциональный, психологический и мотивационный
- Д) личностный, психологический и операционный

4 Какие факторы определяют готовность педагога к реализации компетентностного подхода:

- A) мотивационный, практический, теоретический
- B) целевой, практический, деятельностный
- C) управленческий, мотивационно-ценностный, оценочный
- D) мотивационно-ценностный, деятельностный, рефлексивно-оценочный

5 Готовность определяется как система социальных и природных характеристик, составляющих основу формирования знаний, умений, навыков и компетенций в :

- A) лично-деятельностном подходе
- B) системно-деятельностном подходе
- C) функциональном подходе
- D) психофизиологическом подходе

6 Укажите, кто из известных отечественных педагогов рассматривал готовность как «совокупность качеств конкретной личности, обеспечивающую ей успешность в реализации профессионально-значимых функций»:

- A) Макаренко А.С.
- B) Славенкин В.А.
- C) Крутецкий В.А.
- D) Мороз А.Г.

7 Укажите, как определяется готовность в педагогической науке:

- A) Состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий;
- B) Предрасположенность субъекта ориентировать свою деятельность определенным образом
- C) Концентрация или мгновенная мобилизация сил личности, направленных в нужный момент на осуществление определенных действий

D) Готовность к школьному обучению, к учению, к профессиональной деятельности, к самообразованию, к воинской службе, готовность педагога к обучению и т.д.

8 Содержание какого компонента составляют профессионально значимые потребности:

- A) личностный компонент
- B) мотивационный компонент
- C) теоретический компонент
- D) практический компонент

9 Образовательный стандарт – это:

- A) метод обучения
- B) норма оценки объекта
- C) план работы учителя
- D) способ изучения личности

10 Готовность к деятельности рассматривается как:

- A) активное состояние личности , вызывающая деятельность
- B) положительное отношение к профессии
- C) владение способами и приемами профессиональной деятельности
- D) самооценка своей профессиональной подготовленности

11 Выберите компонент, не входящий в модель развития готовности студентов к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучаемыми:

- A) целевой
- B) содержательный
- C) организационно-процессуальный
- D) методологический

12 Основной целью социального работника является:

- А) адаптировать воспитанников к социуму, установить гармоничные отношения с окружающей действительностью;
- В) оградить от жизненных неприятностей воспитанников;
- С) информировать органы о проявлении девиантного поведения у воспитанников;
- Д) информировать воспитанников о возможных последствиях их поведения.

13 Одной из главных предпосылок успешности будущих бакалавров социальной работы в работе с подростками девиантного поведения считается:

- А) владение навыками убеждения;
- В) высокий уровень готовности к профессиональной деятельности;
- С) высокоразвитые психолого-педагогические качества;
- Д) умение вступать в тесный контакт с подростками.

14 Что является основанием для формирования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности:

- А) научно-исследовательские умения
- В) научно-исследовательские знания
- С) научно-исследовательские навыки
- Д) все вышеперечисленное

15 Какой вид готовности помогает будущим педагогам осознанно подойти к профессиональной деятельности:

- А) физическая
- В) организаторская
- С) психологическая
- Д) методическая

16 Одним из условий формирования психологической готовности студента является:

A) развитие рефлексивно-оценочных умений студентов

B) развитие положительной мотивации студентов

C) использование активных форм и методов работы по формированию психологической готовности студентов

D) развитие умения управлять своим поведением

17 Одним из элементов психопластики выпускника является:

A) положительное самовосприятие

B) личностная мобильность

C) уверенность в себе

D) отсутствие тревожности

18 Какой метод наиболее целесообразен для выявления и изучения структурных компонентов профессиональной готовности у студентов:

A) наблюдение

B) опрос

C) анализ и синтез

D) комплекс методов

19 Какой компонент готовности сформирован в достаточной степени уже к первому году обучения в вузе:

A) конструктивный

B) организаторский

C) коммуникативный

D) операциональный

20 Укажите, какой из компонентов готовности не относится к её компонентной структуре:

- A) целевой
- B) деятельностный
- C) организационно- управленческий
- D) результативно –оценочный

21 В подготовке будущих педагогов к взаимодействию с семьей используются компоненты:

- A) когнитивный и деятельностный
- B) мотивационно-эмоциональный, когнитивным и деятельностный
- C) когнитивный и операциональный
- D) мотивационно-эмоциональный и деятельностный

22 Педагогу необходимо перестраивать содержание своей деятельности в связи:

- A) со сменой требований рынка труда
- B) вступлением в Болонский процесс
- C) изменением ФГОС
- D) политическими изменениями в стране

23 Что не относится к компонентам готовности:

- A) волевой
- B) оценочный
- C) операционный
- D) содержательный

24 Выберите характерную особенность высшего (четвертого уровня) готовности к педагогической деятельности:

- A) Ориентация в предметной области
- B) Знание нормативно-правовой базы
- C) Оценка собственного опыта и составление выводов на его основе

D) Владение современными базовыми технологиями обучения

25 Укажите, что НЕ относится к содержательным характеристикам-требованиям к личности современного педагога:

- A) Описание собственного профессионального опыта
- B) Гуманизм
- C) Доброта, личное желание помочь всем
- D) Особое отношение к обучающимся

26 Мобильностью педагога является:

- A) мобилизация внешних и внутренних ресурсов
- D) статичность в профессиональной деятельности
- C) активизация дополнительных средств
- D) демобилизация внутренних ресурсов

27 К педагогическим условиям, обуславливающим результативность сформированной готовности к взаимодействию с семьей, НЕ относится:

A) разработка и внедрение структурно-функциональной модели формирования профессиональной готовности бакалавров к взаимодействию с семьей

B) интеграция традиционных и интерактивных методов в изучении психологических и педагогических дисциплин;

C) создание благоприятной атмосферы путем ведения дружеских диалогов в непринужденной обстановке;

D) накопление будущими педагогами опыта взаимодействию с семьей на основе интеграции теоретической и практической подготовки.

28 Что, чаще всего, понимается под самоорганизацией:

- A) рациональный расход временных ресурсов
- B) личностные особенности

- С)реализация человека в социуме
- Д)раскрытие скрытого потенциала человека

29 Какие проблемы существуют в формировании профессиональной готовности студентов к деятельности мастера профессионального обучения:

- А) социально-педагогические
- В) технологические
- С) понятийно-методологические
- Д) все выше перечисленное

30 Что представляют собой профессионально важные качества:

- А)ЗУНЫ
- В)антропометрические свойства
- С)социально-психологические свойства
- Д)все вышеперечисленное

31 В содержании учебной практики необходимо акцентировать внимание на:

- А)углублении и закреплении теоретических знаний
- В)формирование профессиональных умений и навыков
- С)развитие профессиональных качеств личности педагога
- Д)овладение средствами общения

А.1 Вопросы для опроса:

1 раздел

- 1 Охарактеризуйте сущность понятия «готовность».
- 2 Охарактеризуйте понятие «профессиональная готовность».
- 3 Сущность психологического аспекта профессиональной готовности.
- 4 Сущность педагогического аспекта профессиональной готовности.
- 5 Единство внешнего и внутреннего контекстов профессиональной готовности.

2 раздел

6 Принципы формирования готовности педагога.

7 Принципы формирования готовности бакалавра профессионального обучения.

8 Сущность практикоориентированности в деятельности педагога.

9 Сущность практикоориентированности в деятельности бакалавра профессионального обучения.

10 Сущность практикоориентированности в деятельности мастера производственного обучения.

3 раздел

11 Роль проектной деятельности в формировании профессиональной готовности педагога.

12 Роль проектной деятельности в формировании профессиональной готовности бакалавра профессионального обучения юридического профиля.

13 Роль проектной деятельности в формировании профессиональной готовности бакалавра профессионального обучения педагогического профиля.

14 Единство и различие проектной деятельности в формировании профессиональной готовности разнопрофильных специалистов в колледже.

15 Объекты проектирования в формировании профессиональной готовности будущего специалиста в колледже.

4 раздел

16 Разработка учебно-методических продуктов педагогической деятельности преподавателя профессионального колледжа.

17 Разработка проблемных вопросов как элемент методической готовности бакалавра профессионального обучения.

18 Разработка профессиональных уровневых заданий (задач) педагога профессионального обучения.

19 Разработка теста как продукт формирования профессиональной готовности бакалавра профессионального обучения.

20 Проектирование контекстных ситуаций в формировании профессиональной готовности бакалавра профессионального обучения.

А.2 Проблемные вопросы:

1 раздел

1 Какая роль отводится формированию готовности специалиста среднего звена в профессиональной подготовке в колледже?

2 Какова связь формирования готовности и компетентности в профессиональной подготовке специалиста.

3 Каким образом связывает профессиональная готовность ФГОС и профессиональный стандарт?

4 Какова связь профессиональной направленности профессиональной пригодности и профессиональной готовности образования?

5 Зависит ли от специфики конкретного профиля подготовки формирование профессиональной готовности?

6 Приведите перечень практикоориентированных аспектов формирования готовности бакалавров профессионального обучения (в зависимости от конкретного профиля).

2 раздел

7 Что означает принцип практикоориентированности в формировании профессиональной готовности?

8 Правомерно ли утверждать, что о сформированности готовности будущего специалиста можно судить об овладении умением применять знания на практике? Обоснуйте ответ.

9 Овладение какими видами деятельности характеризует сформированность профессиональной готовности бакалавра педагогического образования?

10 Овладение какими видами деятельности характеризует сформированность профессиональной готовности бакалавра профессионального обучения юридического профиля?

11 Какие проблемы, с Вашей точки зрения, сложились в деятельности современного колледжа в практикоориентированном формировании профессиональной готовности будущего юриста (специалиста другого профиля?)

12 Какие образовательные предпосылки эффективного практикоориентированного формирования профессиональной готовности созданы ФГОС последнего поколения?

3 раздел

13 Существует ли взаимосвязь проектной деятельности и формирования профессиональной готовности будущего специалиста? Обоснуйте ответ.

14 Возможно ли разработка алгоритма решения проблем формирования профессиональной готовности будущего специалиста конкретного профиля?

15 В чем состоят приоритетные требования разработки (проектирования) учебно-методических продуктов профессиональной деятельности педагога профессионального обучения?

4 раздел

16 Какие факторы необходимо учитывать при проектировании контекстной профессиональной ситуации конкретного профиля?

17 В чем состоит роль уровневых заданий и задач в формировании профессиональной готовности будущего специалиста педагогического (юридического) профиля?

18 Обязательно ли применение тестов в формировании профессиональной готовности специалиста конкретного профиля в колледже?

19 Какие качества личности бакалавра профессионального обучения формируются в процессе разработки учебно-методических продуктов (средств)?

20 В чем состоит связь формирования профессиональной готовности и профессиональных компетенций будущего специалиста? Какой из указанных процессов является более масштабным? Аргументируйте позицию.

Блок Б - Оценочные средства для диагностирования сформированности уровня компетенций – «уметь»

Проведение текущего контроля по дисциплине осуществляется с помощью выполнения творческих заданий, подготовки контрольных вопросов для исследований, контекстных задач и заданий.

Б.0 Контрольные вопросы для исследований:

Б.1 Творческие задания:

Задание 1.

Составьте сравнительную характеристику этапов социальной и психолого-педагогической работы с воспитанниками и их семьями.

Задачи:

1 На основе анализа социальной работы выявите существенные признаки данного процесса.

2 На основе анализа психолого-педагогической работы выявите существенные признаки данного процесса.

3 На основе сравнительного анализа зафиксируйте слабые звенья в формировании готовности педагога к взаимодействию с семьёй воспитанника.

4 Определите возможные причины пробелов в формировании готовности педагога к взаимодействию с семьёй воспитанника.

Задание 2.

Осуществите покомпонентный анализ процесса подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьёй воспитанника (мотивационно-эмоциональный, когнитивный, деятельностный). Оформите в виде таблицы.

Задачи:

1 Выделить особенности каждого из компонентов процесса подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьёй (мотивационно-эмоциональный, когнитивный, деятельностный).

2 Охарактеризуйте специфику каждого компонента (мотивационно-эмоциональный, когнитивный, деятельностный).

3 Разработайте содержательную характеристику компонентов (мотивационно-эмоциональный, когнитивный, деятельностный) в форме таблицы.

Задание 3.

Составьте сравнительную характеристику подходов к формированию профессиональной готовности педагога к взаимодействию с обучающимися. Оформите в виде таблицы.

Задачи:

1 Опишите специфику системно-деятельностного подхода к формированию готовности будущего педагога.

2 Выявите особенности коммуникативного подхода к формированию профессиональной готовности будущего педагога.

3 Охарактеризуйте функциональный подход к формированию готовности будущего педагога.

4 Проведите сравнительный анализ подходов.

5 Составьте таблицу «Сравнительная характеристика подходов к формированию профессиональной готовности педагога».

Задание 4.

Охарактеризуйте формирование готовности педагога к профессиональной мобильности в настоящее время.

Задачи:

1 Опишите мобильность педагога.

2 Определите значимость мобильности педагога к профессиональной деятельности.

3 Выявите вид готовности к формированию профессиональной мобильности будущего педагога.

Задание 5.

Разработайте сопоставительную характеристику подходов к формированию профессиональной готовности мастера профессионального обучения.

Задачи:

1 Охарактеризуйте личностный подход.

2 Зафиксируйте сущностные признаки функционального подхода.

3 Опишите приоритетные характеристики психофизиологического подхода.

4 Соотнести роль данных подходов в формировании профессиональных компетенции мастера профессионального обучения.

Задание 6.

Охарактеризуйте структуру формирования профессиональной готовности мастера профессионального обучения .

Задачи:

1 Раскройте специфику мотивационного компонента в формировании МПО.

2 Выявите особенности ориентационного компонента.

3 Опишите алгоритм операционного компонента.

4 Выделите значимые признаки социально-психологического компонента.

5 Составьте комплексную таблицу покомпонентной характеристики структуры профессиональной готовности.

Задание 7.

Проанализируйте факторы формирования готовности педагога к реализации компетентностного подхода и разработайте их отличительную характеристику.

1 Выявите факторы формирования готовности педагога к реализации компетентностного подхода.

2 Опишите специфику каждого фактора готовности педагога к реализации компетентностного подхода.

3 Разработайте в табличной форме отличительную характеристику факторов готовности педагога к реализации компетентностного подхода.

Задание 8.

Охарактеризовать компонентную структуру готовности педагога к реализации компетентностного подхода и раскройте их содержательную характеристику.

Задачи:

1 Раскройте специфику целевого компонента готовности педагога к реализации компетентностного подхода.

2 Зафиксируйте организационно - управленческий компонент готовности педагога к реализации компетентностного подхода.

3 Выделите особенности результативно - оценочного компонента готовности педагога к реализации компетентностного подхода.

4 Разработайте содержательную характеристику компонентов готовности педагога к реализации компетентностного подхода в табличной форме.

Задание 9.

Разработайте комплексную характеристику профессиональной готовности будущего бакалавра.

Задачи:

1 Выявите характеристики профессиональной готовности.

2 Опишите специфику каждой характеристики в табличной форме.

3 Смоделируйте на основе одной из характеристик педагогическую ситуацию.

Задание 10.

Охарактеризуйте взаимосвязь профессиональной готовности и конкурентоспособности будущего бакалавра.

Задачи:

1 Представьте перечень качеств выпускника педагогического вуза в формировании конкурентоспособности в ВУЗе.

2 Зафиксируйте требования работодателя к личности педагога.

3 Установите соответствие качеств выпускника к требованиям работодателя.

4 Предложите способы эффективного формирования профессиональной готовности будущего педагога.

Задание 11.

Зафиксируйте в представленной таблице (матрице) каким образом профессионально – педагогические условия влияют на формирование готовности будущего бакалавра к профессиональной деятельности.

Этапы формирования					
Условия					

Задачи:

1 Определите содержание этапов формирования готовности бакалавра к трудовой деятельности.

2 Определите профессионально-педагогические условия оказывающие влияние на формирование готовности бакалавра к профессионально-трудовой деятельности

3 Установите влияние профессионально-педагогических условий на формирование готовности бакалавра к профессионально-трудовой деятельности

Задание 12.

Проанализируйте профессионально важные качества, обеспечивающие формирование готовности будущего бакалавра к профессиональной деятельности. Составьте схему взаимосвязи профессионально важных качеств с этапами формирования готовности.

Задачи:

1 Составьте перечень профессионально важных качеств необходимых для формирования профессиональной готовности педагога профессионального обучения.

2 Установите соответствия между профессионально важными качествами необходимыми для формирования профессиональной готовности педагога профессионального обучения и этапами формирования профессиональной готовности.

3 Предложите эффективные способы формирования профессиональной готовности в соответствии с установленными взаимосвязями.

Блок С - Оценочные средства для диагностирования сформированности уровня компетенций – «владеть»

С.1 Контекстные ситуации:

Ситуация 1: Молодой педагог правоведения и правоохранительной деятельности А, побывав на семинаре для работников образования у знаменитого в городе преподавателя юриспруденции и практикующего юриста Б, вдохновился методами, технологиями, приемами с помощью которых преподаватель Б проводил свой семинар. Его семинар для педагога А в совокупности был безупречным и в частности инновационным с педагогической точки зрения. Вдохновившись педагог А решил провести занятие используя те же методы, и адаптировал, как считал нужным, содержание предстоящего занятия под сформировавшийся идеал и распланировал занятие поминутно. Несмотря на это преподаватель остался недоволен результатами проведенного занятия. Студенты работали вяло, с трудом

воспринимая предложенное им задание, требовалось много дополнительной информации, а возможность ее получения отсутствовала. Подведение итогов занятия показало, что студенты могли оперировать только отрывочными представлениями о изученном на прошлом занятии явлении.

Ситуация 2: Родители Иванова Васи часто выпивают. Денежные средства семьи используются на покупку алкогольных напитков, а не на необходимые для семьи товары. Иванов В. ходил в школу в неопрятном виде. На нем были рваные, грязные вещи, не было учебных принадлежностей. Классный руководитель, заинтересовавшись положением своего ученика, решила посетить семью Ивановых. По приходу педагога к Ивановым разговора с родителями не состоялось. Родителям Васи была безразлична судьба их сына, а на вопрос: «Почему ребенок ходит в школу без школьных принадлежностей?», родители ответили, что не намерены тратить денежные средства на то, что их не интересует.

Ситуация 3: К педагогу-психологу обратилась мать подростка (16 лет) с девиантным поведением. Подросток отличается агрессивность в колледже (разбивает окна, выбрасывает мел, вступает в конфликт с одноклассниками), плохо учится и не реагирует на замечания преподавателей. Психолог провел беседу с подростком. Однако она привела к еще большей агрессии в поведении. Директор потребовал от матери принять меры по воспитанию подростка в семье. В свою очередь, если эти меры не приведут к положительному изменению в поведении подростка, он поднимет данный вопрос на педагогическом совете или будет вынужден прибегнуть к помощи инспектора по делам несовершеннолетних.

Ситуация 4: Родители подростка тринадцати лет уехали в гости. Во время их отсутствия он без разрешения взял автомобиль и решил потренироваться в вождении. Во время езды подросток не справился с управлением, превысил допустимую скорость, наехал и сломал чужую изгородь и испортил газон на участке. Владелец данного участка вызвал полицию. Сотрудники полиции допросили владельца участка, оценили ущерб и доставили подростка в отдел

полиции. При этом они вызвали родителей подростка. Приехав в отдел, родители увидели сына и не смогли сдержать эмоций: они его словесно унижали и оскорбляли. Сын сказал, что к такому поведению его подтолкнуло желание быть самостоятельным. После этой ситуации между родителями и сыном усилились напряжённые отношения. Подросток стал меньше времени проводить с родителями, а больше стал уединяться в своей комнате. Родителей устраивало, что сын проводит свое свободное время дома и не создает им проблем. Однажды мать, вернувшись раньше домой с работы, решила заглянуть в комнату к сыну. Открыв дверь, она увидела, что он употребляет алкогольные напитки.

Ситуация 5: Студент юридического колледжа Карпов Вадим пишет дипломную работу по трудовому праву. К выбору темы он отнесся халатно. Консультации, которые назначались дипломным руководителем, он не посещал. В дальнейшем при написании дипломной работы у Карпова возникли трудности в раскрытии содержания выбранной темы. Поэтому он отложил написание работы на неопределенный срок. Когда пришло время сдачи работы, она не была готова. Студенту требовалось в короткие сроки принять решение о завершении и предъявлении работы для проверки. Карпов решил скачать готовую дипломную работу из интернета. При предъявлении дипломной работы студент был обязан пройти нормоконтроль. В его работе был низкий процент оригинальности, в связи с чем он не был допущен к ее защите.

Ситуация 6: В органы социальной защиты населения обратился пенсионер из города К. По поводу несоответствия реальных пенсионных выплат установленным Пенсионным Фондом России. В ответ работник органов социальной защиты населения пояснил, что в большинстве субъектов РФ назначение и выплата пенсии производится органами социальной защиты, которые средства Пенсионного Фонда России доводят до пенсионеров через филиал Сбербанка либо далее через отделение федеральной почтовой службы.

Ситуация 7: Студент Сидоров написал курсовую работу по теме: «Методика

юридической работы с несовершеннолетними». Во введении он указал, что в процессе исследовательской работы предстоит изучить специальную литературу по рассматриваемой проблеме, рассмотреть ключевые понятия: «несовершеннолетний», «юридическая работа», «методика», «методика юридической работы». Он установил 4 задачи, каждая из которых носит теоретический характер. Целью работы представил создание новой эффективной методики юридической работы с несовершеннолетними, однако не указал объект и предмет исследования. Попытка сдать курсовую работу оказалась неудачной. Преподаватель выразив недовольство, вернул работу Сидорову.

Ситуация 8: Алексей, восьмиклассник, связавшись с дворовой компанией парней старше себя, оказался участником группового нападения и избиения прохожего. Ребята находились в нетрезвом состоянии. Учитывая несовершеннолетие Алексея и его состояние здоровья (болезнь сердца), а также то обстоятельство, что он не проявлял в драке активности, а лишь присутствовал, школе предоставлялась возможность взять его на поруки. Для этого необходимо было положительное решение педагогического совета школы. При отрицательном решении мальчика ждал суд и лишение свободы.

После бурного обсуждения педсовет большинством всего в два голоса все же принял решение — взять Алексея на поруки и разрешить посещать школу. На завтра он впервые в жизни принял участие в дежурстве по школе и, надев повязку, добросовестно стоял на переходе у лестницы и следил за порядком.

В это время учитель Валентина Ивановна провожала второй класс в гардероб. Проходя мимо Алексея, она сказала малышам громко:

— Дети, посмотрите — это тот самый хулиган (и она показала на Алексея, взяв его за рукав), которого вчера чуть не выгнали из школы. Помните, я вам утром рассказывала о нем.

В доли секунды Алексей сорвался с места и, бросив на ходу повязку дежурного, с искаженным лицом выбежал из школы.

Ситуация 9: В суд с иском обратился Е.С. Ковалев о расторжении брака с Т.М. Ковалевой. Одновременно истец просил передать ему на воспитание двоих детей 8 и 6 лет, поскольку гражданка Ковалева уже больше года не занимается их воспитанием. В судебном заседании Ковалева не возражала против расторжения брака, но просила детей оставить с ней, пояснив, что ушла из семьи и не воспитывала все это время детей из-за неприязненных отношений к мужу. Кроме того, истец всячески препятствовал ей в возможности видеться с детьми в выходные дни. Хотя Ковалева ходила на родительские собрания как в школу, так и в детский сад. Она общалась с детьми, помогала им материально. Педагоги этот факт подтверждали, подчеркнув, что дети общаются охотно с обоими родителями.

Ситуация 10: В комплексный центр социального обслуживания населения г. Орска поступил звонок от некоей гражданки о том, что в ее доме проживает семья, в которой несовершеннолетний ребенок плохо одет. На поступивший звонок выехал сотрудник органа опеки и попечительства. Во время осмотра в указанной квартире не было продуктов питания, квартира не соответствовала условиям проживания. В квартире еще проживали бабушка-инвалид, совершеннолетний сын хозяйки, мать и несовершеннолетний ребенок. Выяснилось, что бюджет семьи состоит из пенсии бабушки. Теперь сотруднику органа опеки и попечительства необходимо принять меры в отношении матери и ребенка.

Ситуация 11: Студенты колледжа Н.-17 лет и К.-16 лет 17.09.2017г. нарушили устав колледжа: директор увидел, что они курили на территории учреждения. Он сделал им замечание, в ответ студенты начали дерзить. Директор вызвал родителей на беседу, но те отказались, т.к. посчитали этот поступок пустяком. Поскольку студенты находились на учете в полиции по работе с несовершеннолетними, директор обратился по поводу сложившейся ситуации к ним за помощью.

Ситуация 12. Ученик Петров окончил 9 классов. Он решил поступить в юридический колледж по оценкам своего аттестата. Его средний бал соответствовал

проходному баллу для поступления. К учебе в колледже Петров относился попустительски: не выполнял задания, не отвечал на семинарах, часто пропускал пары, проявлял полное безразличие к учебному процессу. Куратор студенческой группы, видя такое отношение к учебе, решила сообщить родителям. При разговоре с родителями выяснилось, что обучающийся Петров обманывает и родителей. Дома родители начали расспрашивать сына, где он бывает во время учебы. Сын словесно начал оскорблять и унижать своих родителей и не ответил на их вопросы. Родители решили проследить за своим сыном, и выяснилось, что тот имеет пристрастие к азартным играм, а деньги, которые ему даются на мелкие расходы, он проигрывает в казино.

Ситуация 13: Родители 11-летней девочки состояли в браке 12 лет. Отец стал замечать, что его жена регулярно посещает собрание религиозной секты, при этом приобщая к деятельности секты дочь. Мать запретила дочери ходить в школу, а вместо этого заставляла ее проводить много часов за молитвой и чтением. Отец требовал от жены прекращения деятельности в секте и приобщения дочери к школе для получения знаний. Жена заявила, чтобы муж не вмешивался в религиозные воспитание дочери, иначе она подаст в суд на мужа за невыполнение родительских обязанностей.

Ситуация 14: На землях государственного запаса компанией застройщиком было обнаружено поле дикорастущей конопли. По существующему законодательству ее уничтожение возможно только после предписания инспектора Госнаркоконтроля. Однако выполнение такого предписания требует в соответствии с законодательством строго установленного определенного времени, что создает благоприятные возможности для определенных лиц (наркодельцы, злоумышленники и т.д.) воспользоваться урожаем с этого поля до выполнения предписания.

Ситуация 15: После отбытия трехлетнего наказания в возрасте 19 лет Ершов поступил на учебу по специальности «автомеханик» в местный колледж. В

процессе обучения он столкнулся с неприятием его как личности со стороны студентов. Студенты, обучающиеся с ним в группе, не желали учиться с бывшим заключенным. Попытки педагогов изменить ситуацию были встречены с неодобрением. Не выдержав такого отношения, Ершов после двух месяцев обучения забрал документы из учебного заведения.

Ситуация 16: Несовершеннолетний Минин украл в школьном буфете плитку шоколада. Классный руководитель направил мальчика к школьному психологу и вызвал родителей. Когда пришла мать мальчика, ребёнок потерял самообладание, выразил явный испуг и заплакал. Психолог, успокоив мальчика, принял решение выяснить особенности семейного воспитания, психологическую обстановку в семье, систему отношений ребёнка с родителями и другими членами семьи. Выяснилось, что мальчик является средним ребёнком в семье, родители каждый день заняты на работе, и даже в выходные дни семье не удаётся собраться вместе. На основании полученной информации психолог настоятельно рекомендовал матери Минина больше времени уделять психическому и нравственному воспитанию мальчика, интересоваться его делами в школе. На рекомендации психолога мать Минина ответила с недоверием, сказав, что её сын получает достаточно внимания, а воспитание в семье находится на должном уровне.

Ситуация 17: Несовершеннолетний Н (15 лет) с 1.08.2017г. по 19.08.2017г. работал в компании ООО «Коммунальщик» помощником маляра. В его обязанности входило выполнение всех поручений старшего маляра. 05.08.2017г. руководством компании был произведен учет инвентаря на складских помещениях. В результате была выявлена недостача покрасочного оборудования и пиломатериалов. Общий убыток оценили в 15 тысяч рублей. Далее в этой связи 19.08.2017г. поставили в известность всех сотрудников. Несовершеннолетнего Н. предупредили о невыплате заработной платы за весь период его работы. Родителей такое решение не устроило, поскольку к складским помещениям несовершеннолетний имел доступ только в присутствии старшего маляра .

Ситуация 18: Работник одной из страховых компаний города Н столкнулся с такой проблемой: гражданка, проживающая в данном городе, была временно нетрудоспособной, что уже являлось основанием для страховой выплаты по обязательному страхованию, но вдобавок к этому гражданка подала заявление на получение дополнительной выплаты обязательного социального страхования по уходу за ребенком, не достигшим полутора лет. Страховщику необходимо выяснить, на каком основании гражданка признана временно нетрудоспособной и определить, полагается ли ей дополнительная выплата по основанию, указанному в ее требованиях.

Ситуация 19: С учетом увеличения нагрузки на мировых судей в Центральном районе города открылся еще один Судебный участок. В рамках реализации программных мероприятий он обеспечивался мебелью, компьютерной и другой оргтехникой, однако сотрудники столкнулись с рядом проблем. В их числе осталась высокая нагрузка на мировых судей по находящимся в производстве делам, укрепление материально-технической базы, создание надлежащих условий труда для мировых судей. При этом анализ практической деятельности мировых судей показал снижение качества рассмотрения дел.

Ситуация 20: В 10 класс перевёлся новый ученик. За то время, что он находился в новом коллективе, его поведения изменилось, он стал замыкаться в себе и часто нервничать. Его мама заметила изменения и обратилась за помощью к школьному психологу. Как оказалось, ученики не хотели нового человека принимать в свой сплоченный коллектив, и всеми способами давали ему об этом знать: не садились с ним за одну парту; высмеивали его, когда он отвечал у доски, ставили подножки. Классный руководитель и все учителя замечали, что новенький замыкается в себе у доски и боится отвечать из-за реакции одноклассников.

Блок Д - Оценочные средства, используемые в рамках промежуточного контроля знаний, проводимого в форме зачета.

Вопросы к зачету:

1 раздел

- 1 Мотивационные аспекты формирования готовности будущего педагога.
- 2 Профессиональная подготовка условиях интеграции образования.
- 3 Психолого-педагогическая характеристика понятия «готовность».
- 4 Проблема готовности к научно-исследовательской деятельности бакалавров.
- 5 Специфика формирования готовности мастера профессионального обучения.
- 6 Актуальные проблемы формирования готовности будущих бакалавров к профессиональной деятельности.
- 7 Сущность профессиональной подготовки бакалавра педагогики.
- 8 Взаимосвязь профессиональной готовности и конкурентноспособности будущего педагога.
- 9 Проблема формирования готовности будущего педагога взаимодействию с обучающимися.
- 10 Взаимосвязь профессиональной готовности и качества образования.
- 11 Требования к личности современного педагога в формировании профессиональной готовности.

2 раздел

- 12 Педагогическая готовность будущих бакалавров педагогического образования.
- 13 Профессиональная мобильность как компонент профессиональной готовности педагога.
- 14 Отечественные исследователи проблемы готовности в общей и профессиональной педагогике.
- 15 Взаимосвязь готовности и компетентности в научно-исследовательской деятельности бакалавров профессионального обучения.

16 Самоорганизация в становлении готовности к профессионально-педагогической деятельности.

17 Формирование профессиональной готовности студентов, как педагогическая проблема.

18 Преемственность ФГОС и профессионального стандарта в формировании готовности будущих бакалавров к профессиональной деятельности.

19 Факторы формирования готовности педагога к реализации компетентного подхода в образовании.

20 Коммуникативный подход во взаимодействии будущего педагога с обучающимися.

21 Специфика субъектности студента в когнитивном и компетентном формировании готовности будущего бакалавра.

3 раздел

22 Компонентная структура профессиональной готовности будущего педагога.

23 Компоненты готовности будущих бакалавров к профессионально-педагогической деятельности.

24 Проблема создания модели профессиональной подготовки будущих педагогов.

25 Структура готовности МПО.

26 Механизм формирования готовности будущих бакалавров к профессиональной деятельности.

27 Этапы проектирования процесса формирования готовности к профессиональной деятельности .

28 Уровни сформированности профессионально - педагогической готовности к деятельности в социально-культурной сфере.

4 раздел

29 Условия формирования профессиональной мобильности как фактор готовности к педагогической деятельности.

30 Условия повышения эффективности профессиональной готовности будущего педагога.

31 Эффективное применение методов формирования профессиональной готовности студентов.

32 Организационно-педагогические условия готовности к профессиональной деятельности.

33 Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих бакалавров педагогики.

34 Критерии общей готовности педагога к реализации педагогического процесса

35 Исследование контекстно-деятельностной технологии.

Темы контрольных работ

1 Условия организационного обеспечения деятельности мировых судей.

2 Экспертная необходимость обязательного социального страхования.

3 Необходимость экспертизы действий наследователя по завещанию.

4 Необходимость повышения требования в судебном делопроизводстве к качеству составления протоколов судебного заседания.

5 Меры по защите личных прав обучающихся конфликтной ситуации.

6 Причины совершенствования административных норм.

7 Причины отсутствия законодательства по ювенальному праву.

8 Причины возрастания количества детей с девиантным поведением.

9 Почему возрастает количество несовершеннолетних, желающих устроиться на работу?

10 Материнский капитал как эффективный способ поддержания семьи.

11 Характеристика понятия «социальная компенсация в праве социального обеспечения».

12 Эффективные направления противодействия терроризму в Российской Федерации.

13 Бездействие несовершеннолетнего в групповом нападении на человека как основание возникновения уголовной ответственности.

14 Чрезвычайные происшествия и катастрофы как фактор тотального информационного взаимодействия с населением.

15 Пенсионный Фонд России как новый внебюджетный механизм целевого формирования средств и выплат государственных пособий.

16 Отношение принципов свободы труда и запрета принудительного труда.

17 Неспособность системы социальной защиты населения решать задачу перераспределения ресурсов в пользу наиболее нуждающихся.

18 Причины возникновения девиантного поведения.

Заключение

Представленные в данном учебно-методическом пособии материалы позволяют сделать вывод о том, что профессиональная готовность охарактеризована в двух аспектах. Первый затрагивает преимущественно наукоемкие проблемы формирования профессиональной готовности, охарактеризованные с междисциплинарных позиций. Они имеют универсальное значение и транслируются на решение данной проблемы безотносительно профиля, т.е. составляют теоретический базис в общепрофессиональном контексте. Аналогичным образом представлен также методический ракурс формирования профессиональной готовности, который является своеобразным алгоритмом, технологией, позволяющей сформировать данное качество в различных видах учебно-профессиональной деятельности, сочетающих определенные формы ее организации: аудиторную, внеаудиторную, индивидуальную, групповую, парную, самостоятельную и пр. Указанная методика конкретизирована в описании видов заданий, способствующих формированию профессиональной готовности будущего бакалавра профессионального обучения. В этой связи все приведенные инструментальные средства специфичны именно для данного профиля. Завершающий компонент пособия включает перечень всех заданий, использованных в формировании данного качества, которые одновременно по своей сути являются продуктами учебно-профессиональной деятельности будущих бакалавров.

Таким образом, формирование профессиональной готовности будущих бакалавров профессионального обучения интегрирует когнитивный, деятельностный и продуктивный компоненты.

Список использованных источников

- 1 Абдуллина, Л.Б. Профессиональная готовность - цель профессиональной подготовки будущего педагога/Л.Б. Абдуллина// Научное мнение. - 2015. - № 4(2). - С. 62-67.
- 2 Адольф, В.А. Конкурентоспособность выпускника современного ВУЗа: монография / В.А. Адольф, А.В. Фоминых – Красноярск, 2017. – 280с.
- 3 Асадуллин, Р.М. Аксиологический квартет культуры профессиональной деятельности современного учителя / Р.М. Асадуллин, А.В. Кирьякова, О.В. Фролов // Педагогика. – 2018. - № 8. – С. 20-28.
- 4 Бакманова, А.И. Педагогическая ценность / А.И. Бакманова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. - № 6 (1). – С. 54-57.
- 5 Бахметова, Ю.Н. Педагогическое проектирование как инновационный метод системы методической подготовки бакалавров педагогического образования./ Ю.Н. Бахметова// Вестник АГУ. – 2018. - № 3 (223). - С. 27-32.
- 6 Белкина, В.Н. Ведущие принципы подготовки педагога дошкольного профиля в контексте модернизации образования / В.Н. Белкина, Н.В. Елкина, Т.Г. Шкатова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. - № 6 (105). – С. 156-162.
- 7 Ваенская, Е.Ю. Новые подходы к подготовке учителя-филолога / Е.Ю. Ваенская, М.И. Постникова // Современные исследования социальных проблем. – 2015. - № 1 (45). – С. 135-146.
- 8 Ваниева, В.Ю. Теоретические и прикладные аспекты реализации практико-ориентированной системы подготовки педагогических кадров / В.Ю. Ваниева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. - № 1 (14) – С. 24-26.

- 9 Вербицкая, Н.О. Компетенции: педагогические проблемы восприятия / Н.О. Вербицкая // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – № 5. - С. 19-22.
- 10 Ветров, Ю. Практикоориентированный подход // Высшее образование в России / Ю. Ветров, Н. Клушина - 2002. - №6. – С. 43-46. - Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/praktikoorientirovannyypodhod>
- 11 Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова – м.: НМЦ спо, 1999. - 538с.
- 12 Воронина, П. Ремесленное ученичество в Санкт-Петербурге по воспоминаниям Георгия Никифоровича Акатова/ П. Воронина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 3036–3040. – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2016/86642.htm>.
- 13 Гаврилова, И.С. Педагогические условия и инновационные подходы в подготовке бакалавров профессионального обучения/ И.С. Гаврилова, В.Н. Правдюк, С.В. Дерепаско // Известия Тульского государственного университета. – 2014. - № 2. – С. 58-65.
- 14 Гастев, А.К. Как надо работать./ А.К. Гастев - М.: Экономика, 1972. — 478 с.
- 15 Гладких, В.Г. Формирование профессионально-педагогической готовности бакалавра технологического образования как научная проблема / В. Г. Гладких, М. С. Емец // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2011. - № 2. - С. 133-138.
- 16 Гладких, В.Г. Целевое управление профессиональным саморазвитием будущего машиностроителя в проектном обучении / В.Г. Гладких, О.В. Денисова // Актуальные проблемы психологии и педагогики: материалы международной научно-практической конференции. Оренбургский государственный университет. – 2016. – С. 147-155.
- 17 Громова, Т.Н. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов педагогических специальностей / Т.Н. Громова,

О.В. Лешер // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 9. - № 6-2. – С. 216-221.

18 Донских, О.А. Ситуация в современном образовании: актуальность Аристотеля / О.А. Донских // Scholē. Философское антиковедение и классическая традиция. – 2018. – Т. 1. - № 12. – С. 217-219.

19 Дроздова, О.В. Характеристика и содержание понятия «профессиональная направленность на педагогическую профессию» / О.В. Дроздова // Научные стремления. – 2015. - № 2 (14). – С. 35-43.

20 Егорова, Е.В. Педагогическое проектирование образовательного контента / Е.В. Егорова // Вестник ТГПУ. – 2018. - № 3 (192). – С. 59-63.

21 Емец, М.С. Формирование готовности будущего бакалавра технологического образования к педагогической деятельности : учеб.- метод. пособие / М.С. Емец // Оренбург : ГОУ ОГУ, 2011. — 145 с.

22 Ершова, Н. Н. Управление формированием профессиональных компетенций в колледже на основе педагогического мониторинга: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н. Ершова. — Тольятти, 2016. — 24 с.

23 Жуков, Г.Н. Проблемы формирования профессиональной готовности студентов к деятельности мастера производственного обучения / Г.Н. Жуков // Образование и наука – 2003.- № 3 (21). – С. 12-23

24 Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионально-педагогического образования: инновационный аспект / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2006. – №6. – С. 44–54.

25 Зимняя, И. А. Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результата современного образования / И.А. Зимняя // Актуальные проблемы качества образования и пути их решения : матер. XVI науч.-метод. конф. – М. : Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 6–19.

26 Золотухина, Е. Н. Формирование готовности к педагогической деятельности в вузе у аспирантов в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Н. Золотухина. — Шуя, 2011. — 22 с.

- 27 Игна, О.Н. Ведущие цели и принципы современной профессиональной подготовки учителя / О.Н. Игна // Вестник ТГПУ. - 2015. - 12 (165). – С. 36-41.
- 28 Икрина, О.А. Практико-ориентированное обучение как средство повышения профессиональной подготовки специалистов среднего звена – энергетиков / О.А. Икрина // Современное педагогическое образование. – 2018. - №3. – С. 122-125.
- 29 Илиджев, А.А. Проектирование содержания образования на уровне учебной дисциплины в условиях реализации компетентностного подхода / А.А. Илиджев // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2017. - № 1. – С. 133-135.
- 30 Ильин, Г.Л. Основные положения проективного образования личности / Г.Л. Ильин.// Наука и школа. – 2014. - № 6. – С. 92-97.
- 31 Кадочников, Д.Г. Компетентностная характеристика структуры профессиональной подготовленности специалиста в сфере физической культуры и спорта / Д.Г. Кадочников // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. - № 3. - С. 91-100.
- 32 Каргаполова, О.А. Практикоориентированное обучение как условие повышения качества подготовки современного педагога / О.А. Каргаполова // Общество, наука, образование: тенденции и перспективы развития: коллективная монография по результатам научно-практической конференции с международным участием. – 2018. – С. 179-183.
- 33 Коменский, Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. - М.: Уч.пед.издат, 1955.- 638 с.
- 34 Коршунова, В.В. Педагогическое образование бакалавров: новые стандарты / В.В. Коршунова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2015.- № 1 (157). – С. 31-34.
- 35 Костенко, Е.П. Современные подходы к понятию «профессиональная готовность» / Е.П. Костенко, О.И. Лебединцева // Акмеология. - 2017. - № 4 (64). - С. 30-33.

36 Кочнева, Е.М. Сопоставление понятий проект, проектирование и проектировочная деятельность: исторический, этимологический и гносеологический аспекты / Е.М. Кочнева // Онтология проектирования. – 2016. – Т. 6. - № 1 (19). – С. 81-94.

37 Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М. Г. Ярошевский — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». - 1998. – 687с.

38 Куликова, Е.А. Совершенствование обучающей деятельности преподавателей технических ВУЗов в современных экономических условиях / Е.А. Куликова // Концепт. – 2017 – № V9 - С. 67-76. - Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2017/171023.htm>.

39 Кязимов, К.Г. Этапы достижения профессиональной компетентности выпускниками учреждений профессионального образования/ К.Г. Кязимов // Профессиональное образование в современном мире. - 2016. - № 6 (4). – С. 593-600.

40 Лебедев, С. А. Философия науки: Словарь основных терминов / С.А. Лебедев. — М.: Академический Проект. - 2004. – 320 с.

41 Леванова, Е.А. Практическая готовность педагога к профессиональной деятельности / Е.А. Леванова // Преподаватель XXI век. – 2016. – Т. 1. - № 2.- С. 11-20.

42 Лешер, О.В. Педагогическая практика как фактор развития профессионально-педагогической направленности студентов педагогических специальностей / О.В. Лешер, Н.В. Балакина // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. - 2014. – Т. 3. – С. 81-85.

43 Листвин, А.А. Дуальное обучение в России: от концепции к практике / А.А. Листвин // Образование и наука. - 2016. - № 3 (132). - С. 44-56.

44 Локк, Дж. Мысли о воспитании /Дж. Локк // Соч. В 3 т. Т. 3 : пер. с англ.и лат. – М.: Мысль, 1988. - 668 с.

45 Лыткин, А.В. Синергетический подход к диагностике формирования компетенций / А.В. Лыткин, С.Х. Миронова, М.Л. Романова // Учёные записки университета Лесгафта. — 2016. — № 3 (133). — С. 145–150.

46 Макарова, Л.Н. Профессиональная пригодность преподавателя ВУЗа / Л.Н. Макарова // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23. - № 171.– С. 7-13.

47 Макарова, Н.С. Проектирование основных профессиональных образовательных программ ВУЗа на основании профессиональных стандартов / Н.С. Макарова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2016. - № 1 (10). – С. 94-97.

48 Манченко, Е.В. Профессиональное воспитание личности будущего специалиста в условиях образовательного процесса / Е.В. Манченко // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XII Международной научно-практической конференции Internet-конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» - 2016.- С. 446-449.

49 Маркова, С.М. Проектировочная деятельность педагога как творческий процесс / С.М. Маркова, В.Г. Горлова // Вестник Мининского университета. – 2014.– №3. – Режим доступа: URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/509>

50 Маркс, К. О воспитании и образовании: в 2-х томах/ К. Маркс, Ф. Энгельс - Т.1-2. - 1978. - 1032 с.

51 Медведева, М. С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Медведева, М. С. — Н. Новгород, 2015. — 30 с.

52 Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования/ Л.М. Митина — М.; СПб.: Нестор-История, 2014. — 376 с.

53 Мустафина, Ю.В. Сущность и структура проектировочной деятельности учителя./ Ю.В. Мустафина// Вестник науки и образования. – 2018. - № 13 (49). – С. 79-82.

54 Мухаметзянова, Ф.Ш. Инновационные принципы в подготовке педагогов профессионального обучения / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2012. - № 1. – С. 25-35.

55 Нешумаев, М.В. Теоретический анализ учебно-профессиональной деятельности старшеклассников как ведущей в юношеском возрасте // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. - 2017. - № 9 (39). – Режим доступа: URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5110>

56 Никишин, В.Е. Сущность профессионально-педагогической деятельности педагога / В.Е. Никишин, Е.О. Гальянова// Аллея науки.- 2018.- Т. 4. - № 1(17). – С. 808-810.

57 Новая философская энциклопедия: в 4 тт./ Под редакцией В.С. Стёпина. - М.: Мысль. 2001. – 736 с.

58 Огольцова, Е.Г. Проблема профессионального воспитания в системе подготовки специалистов / Е.Г. Огольцова, К.С. Тлеугабылова, К.А. Воронина, Д.Т. Рахматуллина, Л.Д. Каримова // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5-2. – С. 150-155. - Режим доступа: URL: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33944>

59 Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс]. — С.-Петербург: Российская национальная библиотека. - 2006. - Режим доступа: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/2161/

60 Песталоцци, И. Г. Избранные труды / И. Г. Песталоцци ; [сост., авт. вступ. ст. В. М. Кларин]. – М. : Амонашвили, 1998 – 222 с.

61 Петрова, Е.И. Практико-ориентированная подготовка бакалавра технологии транспортных процессов / Е.И. Петрова // Академическая публицистика. – 2017. - № 4. – С. 274-261.

62 Плотникова, Г.Г. Проектирование образовательного процесса по учебной дисциплине в условиях компетентного подхода / Г.Г. Плотникова// Успехи современной науки. – 2016. – Т. 1. - № 10. – С. 111-114.

63 Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. Утверждено ВЦИК 30 сентября 1918 г. // Народное просвещение. Журнал Наркомпроса РСФСР. – 1918. - № 18. - С. 13-15.

64 Похомчикова, Е.О. Проектирование цикла учебных занятий по дисциплине с позиций деятельностно-компетентного подхода /

Е.О. Похомчикова // Высшее образование в России. - 2018. - Т. 27. - № 4. - С. 115-126.

65 Прокопьев, И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие/ И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – М - Минск: ТетраСистемс, 2012. – 544 с.

66 Профессиональный стандарт "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования"- Режим доступа: <http://fgosvo.ru/01.004.pdf>

67 Разинкова, Л.Н. Формирование педагогической направленности личности в системе «школа-ВУЗ» / Л.Н. Разинкова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. - 2008. – № 2 (15). - С. 94-107.

68 Роботова, А.Н. Повседневное самообразование педагога высшей школы на этапе профессиональной зрелости / А.Н. Роботова // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – № 1 (13). - С. 23-38.

69 Роговая, О.Г. Профессионально-педагогическая направленность дисциплин профильной подготовки учителей / О.Г. Роговая // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. - № 1 (75). – С. 93-98.

70 Сайко, С.Г. Значение практико-ориентированного обучения в подготовке современного специалиста / С.Г. Сайко // Аграрное образование и наука. – 2016. - № 5. – С. 71.

71 Сапожникова, Л.А. Практико-ориентированный подход в обучении как основа подготовки конкурентоспособных специалистов / Л.А. Сапожникова // Современные образовательные технологии в мировом и учебно-воспитательном пространстве. – 2016. - № 8. – С. 58-62.

72 Саранцев, Г.И. Гармонизация профессиональной подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» / Г.И. Саранцев // Интеграция образования. - 2016. - Т. 20. - № 2. - С. 211–219.

73 Саранцев, Г.И. О гармонизации профессионального образования педагога / Г.И. Саранцев // Высшее образование в России. – 2015. - № 11. – С. 150-154.

74 Саркисян, Т.Н. Педагогический процесс как целостное явление / Т.Н. Саркисян // Историческая и социально-образовательная мысль. - Т. 6. - № 6. – 2014. – С. 139-143

75 Слостенин, В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов — М.: Школа-Пресс - 1997. — 512 с.

76 Словарь Л.С. Выготского /Под ред. А.А. Леонтьева. - М.:Смысл, 2007. - 119 с.

77 Суворова, Н.В. Современные аспекты профессиональной пригодности педагогов общеобразовательных учреждений / Н.В. Суворова, К.А. Зыков //Молодежь Сибири – науке России: материалы международной научно-практической конференции. – Красноярск, 2016. – С. 355-358.

78 Султанова, Т.А. Формирование проективных умений студентов: монография/ Т.А. Султанова; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011. – 176с.

79 Тарасова, О.П. Формирование профессиональных компетенций будущего дизайнера в учебно-профессиональной деятельности / О.П. Тарасова, М.М. Яньшина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. - № 5 (166). – С. 210-215.

80 Течиева, В.З. Системный подход к организации и осуществлению практико-ориентированного обучения в условиях педагогического вуза / В.З. Течиева // Интернет-журнал Науковедение. - 2014. - № 2 (21). – С. 171.

81 Узнадзе, Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе [и др.]. — СПб.: Питер, 2001. — 414с.

82 Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков - М.: Альфа-Принт, 2005. — 1216 с.

83 Ушинский, К.Д. Необходимость ремесленных школ в столицах / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений. Педагогические статьи 1862-1870 гг. – Москва-Ленинград : Изд-во Академии педагогических наук, 1948. – Т.3. – 589 с.

84 Шехмаматьева, Г.Е. О профессионально-педагогической направленности курсов по выбору / Г.Е. Шехмаматьева // Самарский научный вестник. - 2014. - № 1(6). – С. 123-124.

85 Шушара, Т.В. Проблема определения дефиниции «профессиональная готовность» в отечественной науке / Т.В. Шушара, Е.В. Ланковская // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - № 54-1. – С. 279-286.

86 Энциклопедия профессионального образования: в 3-х томах./ Под ред. С. Я. Батышева – М.: АПО, 1998. – 568 с.

87 Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс] – 2013. - Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru

88 Якимова, М. В. Понятия «Компетентность» и «готовность к деятельности» в профессиональном образовании / М.В. Якимова // Вестник ИжГТУ. - 2008. - № 2. – С. 152-153.

89 Яремчук, С.В. Проблема пригодности будущих педагогов к профессиональной деятельности / С.В. Яремчук. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. – 2014.- № 1-2. – С. 70-71.

90 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/

91 Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. NewYork: Longman, 1956. – P. 207.