

чествами не способен мобилизовать свои физические и психические возможности для преодоления препятствий, возникающих на пути к поставленной цели. Его поведение отличается импульсивностью, качество и результативность деятельности резко снижаются при увеличении объема работы, ухудшении состояния, возникновении внутренних или внешних трудностей.

При изменении ситуации человек корректирует свое поведение, цели, способы и направленность анализа значимых условий, план действий, критерии оценки, формы самоконтроля и волевой регуляции. Люди, обладающие высокой способностью к коррекции, демонстрируют гибкость указанных процессов. Они адекватно реагируют на быстрое изменение событий и успешно решают поставленные задачи в ситуации цейтнота. Своевременно вносят коррективы при выявлении расхождения полученных результатов с принятой целью. При изменении обстоятельств способны быстро оценить значимые условия и реорганизовать модель действий, легко перестроить планы и программы исполнительских действий и поведение. Субъекты с низким уровнем коррекции в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам, смене обстановки и образа жизни. Они не способны своевременно распланировать свою деятельность, выделить значимые условия, разработать модель действий, внести коррективы.

Итак, с учетом всех компонентов самоорганизации можно определить такие умения самоорганизации учебной и профессиональной деятельностью, как способность студента к самостоятельному управлению учебной и профессиональной деятельностью, что обеспечивает последовательное самодвижение студента по основным этапам продуктивной образовательной деятельности от диагностики и постановки задач до рефлексивной самооценки, итогом чего выступает продуктивная педагогическая деятельность.

Список литературы

1. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология для студентов вузов. — Ростов н/Д: Феникс, 2004. — 250 с.
2. Лысенко Е.Е., Нестерова О.С. Исследования представлений студентов инженерно-педагогического факультета о себе как субъекте профессионально-педагогической деятельности // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. Серия Теория и методика профессионального образования. — 2010. — Вып. 4(43). — С. 68–71.
3. Пейсахов Н.М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. — Казань: Изд-во Казанского университета, 1974. — 254 с.
4. Глуханюк Н.С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Глуханюк Наталья Степановна. — Екатеринбург, 2001. — 313 с.
5. Камалетдинова Е.В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Камалетдинова Елена Владимировна. — М., 2008. — 210 с.

УДК 371.14

С.В. Васильев

Российский государственный профессионально-педагогический университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРОВ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ РАБОЧИХ

Современная социально-экономическая ситуация характеризуется разбалансировкой рынка труда и услуг профессионального образования, поэтому необходим поиск инновационных моделей подготовки высококвалифицированных конкурентоспособных рабочих кадров и специалистов среднего звена [1]. Одним из перспективных решений данной проблемы работодателями принят вариант реализации профессиональной подготовки специалистов и рабочих кадров в условиях учебных центров промышленных предприятий (корпоративное, внутрифирменное образование). Для обеспечения эффективности и качества такой под-

готовки многими исследователями решаются задачи разработки соответствующего научно-методического и профессионально-педагогического сопровождения [2–10].

Так, С.Я. Батышев и А.М. Новиков рассматривают эволюцию корпоративного профессионального обучения в контексте сменяемости трех промышленных эпох: массового производства (квалификация — способность производить продукцию), массового сбыта (квалификация — отношение к работе), постиндустриальная (квалификация как компетенция). При рассмотрении вопросов обучения взрослых граждан в учебных центрах промышлен-

ных предприятий ими обоснована необходимость применения личностно ориентированной блочно-модульной технологии [7].

В монографии [8] проведен анализ и обобщен опыт работы центров подготовки персонала крупных производственных объединений России и других стран, отражены специфика обучения взрослых и особенности педагогического мастерства педагогов профессионального обучения. Кроме того, определены модели организации корпоративного обучения, объединяющие потенциалы предприятия и автономного образовательного учреждения.

Терминология, виды и формы обучения рабочих кадров на производстве, актуальные и на сегодняшний день, введены в Типовом положении о непрерывном профессиональном экономическом обучении кадров народного хозяйства [9]. Преимущественное внимание в нем уделено конкретно подготовке рабочих по профессии без учета развития их культурологической составляющей и личностных качеств. Практически все положения о подготовке рабочих в условиях крупных промышленных корпораций разработаны на его основе.

В учебном пособии В.Т. Кривошеев рассматривает обучение рабочих на производстве с позиции социально-профессиональной адаптации безработных граждан. Автор прописывает взаимодействие центров занятости, образовательных учреждений и промышленных предприятий. Описаны наиболее эффективные, с точки зрения автора, модульные технологии обучения [4].

По мнению О.А. Богачёва, внутрифирменное профессиональное обучение на современном предприятии реализуют во взаимодействии организационно-педагогических, экономических и технологических факторов. Отмечено, что в других странах основным заказчиком внутрифирменного обучения являются работодатели, их объединения и ассоциации. При этом данное обучение рассматривают как инструмент развития компании с минимальным влиянием государства. В России взаимоотношения государственных структур и современных предприятий в части реализации внутрифирменного профессионального обучения до сих пор полностью не урегулированы, нет единого подхода к внутрифирменному профессиональному обучению, имеются несоответствия и нестыковки отдельных соответствующих норм [3].

В исследовании Ю.Л. Бадаева один из выводов касается перспективности применения модульных технологий для обеспечения эффективности личностно развивающего обучения в системе внутрифирменной подготовки кадров [2].

В.И. Петлиным исследованы системный и компетентностный подходы как основа авторской модели внутрифирменной подготовки персонала ядерно-опасного производства. Главной функци-

ей такой модели является оптимизация механизма принятия организационно-педагогических решений по совершенствованию внутрифирменного образования, связанного с постоянным изменением внешних условий. При этом предложено использовать внутрифирменное «дообучение» — дополнительное обучение поступающего на предприятие работника в соответствии с требованиями его функционала [6].

Выводы А.Р. Масалимовой основаны на позиции работодателей, рассматривающих выпускников учебных заведений не как готовых специалистов, а только как кадровый потенциал. Полноценного специалиста, по их мнению, можно сформировать лишь в процессе практической деятельности на предприятии. В связи с этим в контексте непрерывного образования (по В.М. Полонскому), помимо *формального* (подтверждаемого определенным видом государственных документов об образовании), возрастает роль *информального* (спонтанного), реализуемого за счет собственной активности индивидов в насыщенной культурно-образовательной среде и *неформального* образования, не структурированного с точки зрения целей и продолжительности и осуществляемого в форме самообразования посредством повышения квалификации по программам дополнительного профессионального образования, обучения персонала на производстве, в форме обмена информацией, совершенствования знаний, навыков, умений и т. д. [11, с. 34]. На основе данной концепции А.Р. Масалимовой разработаны модели внутрифирменной подготовки специалистов технического профиля в контексте формального, информального и неформального образования на промышленных предприятиях нефтяной отрасли. При этом особое внимание уделено развитию корпоративного образования как средства формирования благоприятного имиджа отрасли, развития единых корпоративных целей, ценностей, стратегических коммуникаций, повышения уровня корпоративной культуры [1].

Однако в работах всех авторов практически без внимания остается проблема квалификации профессионально-педагогических кадров образовательных подразделений предприятий. Очевидно, что привлекаемые к учебному процессу в качестве педагогов и мастеров профессионального обучения лучшие специалисты предприятия должны кроме знания своей профессии также владеть глубокими психолого-педагогическими и методическими знаниями, уметь использовать для творческого решения педагогических задач различные способы профессионально-педагогической деятельности [10]. Важными из них являются проектировочные умения, представленные в проекте Профессионального стандарта педагога профессионального обучения, как важнейшие составляющие профес-

сиональной компетенции педагогов и мастеров производственного обучения.

Сегодня в качестве одной из принципиально новых стратегий реформирования подготовки специалистов, в том числе и педагогических кадров, выдвигается ориентация образования на овладение будущими специалистами методологией и технологией проектирования объектов профессиональной деятельности. В педагогической науке проектирование исследуется как отрасль социального проектирования, имеющая специфические цели и содержание и обосновывается, как собственно педагогическое проектирование. В профессионально-образовательном аспекте педагогическое проектирование в программах подготовки, переподготовки и повышения психолого-педагогической квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения рассматривается и изучается как отдельное важное направление их профессионально-педагогической деятельности. С этой целью разрабатываются и внедряются различные учебные курсы проектировочного направления и создаются учебные пособия, рассматривающие отдельные направления педагогического проектирования [11].

Если раньше педагог мог ориентироваться на готовые методические рекомендации преподавания каждой темы и каждого занятия, в которых уже определены предпочтительные структуры занятия, учебного материала, методы обучения и т. д., то сейчас под влиянием компетентностного подхода и требований корпоративных профессиональных стандартов по рабочим профессиям содержание профессионально-педагогической деятельности коренным образом изменилось. Педагогу в условиях корпоративного образования приходится самому определять весь процесс обучения от целеполагания до оформления индивидуального проекта занятия, отвечающего современным требованиям.

В корпоративном образовании у педагогов профессионального обучения возросла потребность в освоении методов и технологий профессионально-педагогической деятельности, в которой не существует ни одного учебного пособия, ориентированного на обучение педагогов профессиональной школы проектированию компетентностно ориентированного учебного занятия, особенно обучению рабочим профессиям в условиях промышленных предприятий.

Ориентация на педагога профессионального обучения, способного осуществлять проектирование теоретического обучения по предметам профессионально-технического цикла, а также выполнять функции мастера производственного обучения, делает актуальным повышение психолого-педагогической квалификации профессионально-педагогических работников центров подго-

товки персонала предприятий. Данное положение подтверждают результаты проведенного автором исследования подготовленности педагогов и мастеров производственного обучения Центра подготовки персонала корпорации «Уралвагонзавод» к проектированию учебного процесса. При этом для изучения самооценки умений педагогического проектирования с помощью письменного опроса решались следующие задачи:

- определить наиболее важные качества и способности преподавателя и мастера производственного обучения для осуществления профессионально-педагогической деятельности в современных условиях;
- определить основные проблемы, с которыми они сталкиваются при подготовке к процессу обучения рабочих, и основные способы преодоления трудностей при проектировании занятия.

Первая группа вопросов направлена на получение сведений о современном педагоге, касающихся его образовательных, квалификационных и других характеристик. Другая группа вопросов предназначена для выявления отношения педагогов к умениям проектировать учебный процесс и их готовности реализовать в своей профессионально-педагогической деятельности необходимые этапы проектирования.

Группа вопросов анкеты второго блока позволила выявить, насколько самооценка проектировочных умений соответствует реальной деятельности педагога в области педагогического проектирования. Педагоги оценивали уровень своих умений проектировать учебное занятие по степени испытываемых трудностей: не испытываю; испытываю некоторые трудности; испытываю большие трудности; затрудняюсь ответить.

Третий блок анкеты содержит вопросы, отражающие отношение педагогов профессионального обучения к повышению профессионально-педагогической квалификации.

По половозрастным характеристикам респонденты распределились следующим образом: 37,5 % мужчины и 62,5 % женщины, по возрасту: до 30 лет — 25 %, от 31 до 40 — 12,5 %, от 41 до 50 лет — 25 % и свыше 51 года — 37,5 %. Таким образом, значительная часть опрошенных респондентов — это лица, находящиеся в зрелом трудоспособном возрасте.

Образовательный уровень исследуемых выглядит следующим образом: имеют высшее педагогическое образование 12,5 %, высшее техническое 43,75 %, любой другой вуз окончили 6,5 %. Среди мастеров производственного обучения окончили индустриально-педагогический колледж 6,5 %, другие учреждения среднего профессионального образования — 31,25 %. Как показывает исследование, респонденты в основном — это выпускники вузов

и техникумов не профессионально-педагогических специальностей.

Стаж педагогической деятельности анкетированных: от 1 до 5 лет — 31,25 %, от 6 до 10 лет — 31,25 % и свыше 10 лет — 37,5 %. Как видно, респонденты — это специалисты, имеющие довольно большой опыт педагогической работы.

Характеристику социального портрета исследуемых педагогов дополняет их должностной статус: мастера производственного обучения — 37,5 %, преподаватели дисциплин общетехнического цикла — 18,75 %, руководители и старшие мастера — 6,25 %, другие категории — 8,5 %.

Обработка анкет показала, что полностью реализуют все этапы процесса проектирования учебного занятия только 15 % респондентов.

При ответе на вопрос о необходимости формирования умений проектирования занятий 66,75 % респондентов дали ответ «обязательно», 6,5 % — «не обязательно» и 26,75 % респондентов затрудняются ответить на этот вопрос. Такой факт указывает на то, что педагоги в своей практике постоянно сталкиваются с процессом проектирования и четко осознают всю его сложность и важность. Они также считают необходимым формировать и развивать умения по проектированию занятий, что значительно облегчает им профессионально-педагогическую деятельность.

Рассматривая каждый этап проектирования, можно отметить, что этап оформления проекта занятия реализуют только 25 % респондентов, моделирования занятия — 12,5 %, постановки дидактических целей — 50 %, отбора и адаптации учебного материала — 62,5 %, разработки технологии обучения на занятии — 75 %, выбора типа и вида занятия — 43,75 %, выбора методов и средств обучения — 37,5 %. Всеми не выполняется этап выбора дидактических принципов и конструирования занятия. Следовательно, проблема проектирования учебного занятия в настоящее время остается актуальной.

Следующий вопрос позволил определить степень испытываемых педагогами трудностей на каждом из этапов проектирования учебного занятия. Установлено, что не испытывают трудностей при моделировании, конструировании занятия и оформлении его проекта — 38,5 % респондентов. В среднем не испытывают трудностей в процессе проектирования технологии занятия и выборе его типа и вида — 52 %. Из них примерно у 70 % респондентов не возникает затруднений при отборе учебного материала; у 31,25 % — при проектировании дидактических средств и выборе дидактических принципов, у 56,2 % — при выборе методов обучения.

Испытывают трудности при реализации этапов проектирования занятия в среднем 48 %. Из них

для 65 % респондентов наиболее трудными являются этапы целеполагания и выбора дидактических принципов, а 50 % респондентов затрудняются в конструировании и моделировании занятия. Для 35 % некоторые трудности вызывают этапы проектирования технологии занятия, выбор типа и вида занятия, проектирования дидактических средств, оформление проекта занятия. Этапы отбора учебного материала и выбора методов обучения вызывают некоторые трудности у 20 % респондентов.

На вопрос анкеты о том, с чем связаны трудности при проектировании занятия 25 % респондентов в качестве причины отметили недостаточную подготовленность по данной теме, а 75 % — отсутствие свободного времени.

Таким образом, результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что возникающие у педагогов профессионального обучения разного рода трудности, обусловлены, прежде всего, недостаточной теоретической подготовкой в вопросах педагогического проектирования. По мнению респондентов, они нуждаются в дополнительной подготовке к проектировочной деятельности.

Этот факт можно объяснить тем, что большая часть педагогов (81 % респондентов) не имеет педагогического или профессионально-педагогического образования, т. е. не получили необходимые для эффективного педагогического проектирования базовые знания. Этот факт значительно усложняет их профессионально-педагогическую деятельность и препятствует достижению ее эффективности и качества, что подтверждают результаты анкетирования.

На вопрос: всегда ли вам удается в процессе проведения занятия достигать поставленных целей? положительный ответ дали только 25 % респондентов «не всегда», но «часто» — 62,5 % и 12,5 % не смогли ответить на этот вопрос.

Ответы на вопрос: что помогает вам преодолеть встречающиеся трудности при проектировании занятия? распределились следующим образом: самообразование отметили 68,5 % респондентов; обучение на курсах повышения квалификации — 87,5 %; советы и практическая помощь коллег — 50 %; участие в методических конференциях и семинарах по вопросам педагогического проектирования — 18 % респондентов.

На вопрос: по каким проблемам методики преподавания вы хотели бы пополнить свои знания? наибольшее количество респондентов отметили вопросы методики преподавания — 56,25 %. Проблемы педагогического проектирования, в частности, проектирования занятия — 50 %. Кроме того, общие вопросы содержания образования выделили 24 % респондентов.

При ответе на вопрос: каким образом эффективней повышать профессионально-педагогиче-

ский уровень педагога? 68 % отметили обучение на курсах повышения квалификации; 56,25 % — посещение открытых занятий ведущих педагогов и 50 % — самообразование.

Результаты опроса в этой части позволяют сделать следующие выводы:

- педагогическое проектирование как основа профессионально-педагогической деятельности в постоянно меняющихся условиях корпоративного образования, представляет практическую проблему даже для педагогов с достаточным педагогическим опытом работы;
- для обеспечения эффективности и качества деятельности педагогов и мастеров производственного обучения требуется повышение уровня их психолого-педагогической квалификации в части педагогического проектирования.

Учитывая полученные результаты исследования, автор разработал программу повышения психолого-педагогической квалификации педагогов и мастеров профессионального обучения в условиях корпорации «Уралвагонзавод», направленную на изучение вопросов современного педагогического проектирования и формирование умений педагогического проектирования на примере учебного занятия. Она рекомендована инженерно-техническим работникам, привлекаемым к процессу подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих кадров корпорации и призвана оказать им методическую помощь в проектировании содержания и организации процесса преподавания дисциплин и производственного обучения.

При освоении программы предусмотрено решение следующих задач:

- сформировать у слушателей систему знаний о дидактических основах процесса подготовки рабочих;
- обеспечить освоение слушателями основ проектирования больших и малых дидактических систем в теоретическом и производственном обучении рабочих;
- сформировать у слушателей практические умения осуществлять теоретическое и производственное обучение рабочих;
- способствовать поиску и формированию у слушателей индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности.

Практические задания, представляющие собой поэтапную разработку обучающимся собственного проекта учебного занятия, способствуют отработке навыков применения изученных материалов. В ходе обучения слушатели имеют возможность получить индивидуальные практические рекомендации, комментарии и консультации в области разработки проектов и планирования эффективного процесса обучения рабочих в условиях предприя-

тия. В итоге каждый из них к окончанию программы получит свой реальный проект, готовый к использованию в профессионально-педагогической деятельности.

Эффективность освоения данной программы подтверждена результатами ее реализации в практике центра подготовки персонала корпорации «Уралвагонзавод». В ходе разработки проектов учебных занятий в рамках курсов повышения квалификации 54 % педагогов учебного центра получили оценку «отлично», 40 % — «хорошо», а 60 % преподавателей и мастеров производственного обучения уже успешно применяют полученные теоретические знания на практике и отметили, что при подготовке к занятиям стали пользоваться рекомендованной педагогической литературой. После курсов повышения квалификации 46 % утверждают, что им удастся наладить более тесный и продуктивный контакт с обучаемыми. Абсолютно все уверены, что курсы повышения квалификации заставили их изменить подходы к подготовке и проведению своих занятий (проектированию образовательной деятельности). Все педагоги и мастера производственного обучения убеждены, что подобные курсы должны проводиться не реже одного раза в 2 года (по действующей системе ОАО «НПК «Уралвагонзавод» повышение квалификации проводится раз в 5 лет). Кроме того, выразили желание войти в состав рабочей группы по разработке корпоративного профессионального стандарта педагога профессионального обучения 73 %.

Таким образом, представленные в статье результаты позволяют сделать вывод о том, что при разработке организационно-педагогических условий подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена в учебных центрах предприятий важным является соблюдение принципа системного повышения психолого-педагогической квалификации привлекаемых к образовательному процессу специалистов производственников. Кроме того, для разработки программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения, способных решать задачи проектирования и реализации востребованных программ обучения конкурентоспособных рабочих кадров в условиях предприятия, очевидна необходимость создания корпоративного профессионального стандарта педагога профессионального обучения, учитывающего требования реальных производств.

Список литературы

1. Романцев Г.М., Фёдоров В.А., Мокронос А.Г. Профессиональное образование в системе обеспечения модернизируемой экономики рабочими кадрами // Университетское управление: практика и анализ. — 2012. — № 6 (82). — С. 6–13.

2. Бадаев Ю.Л. Развитие системы внутрифирменной подготовки и переподготовки кадров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2009 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-gazvitie-sistemy-vnutrifirmennoy-podgotovki-i-perepodgotovki-kadrov>

3. Богачёв О.А. Внутрифирменное профессиональное обучение работников на современном предприятии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2011 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-vnutrifirmennoe-professionalnoe-obuchenie-rabotnikov-na-sovremennom-predpriyatii>

4. Кривошеев В.Т. Социально-профессиональная адаптация безработных: учебное пособие. — Саратов: ПМУЦ, 2002. — 140 с.

5. Масалимова А.Р. Корпоративное образование и внутрифирменная подготовка: особенности формальной, неформальной и информальной моделей // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 3 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.science-education.ru/103-6296

6. Петлин В.И. Организационно-педагогические условия оптимизации внутрифирменной подготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала ядерно-опасных производств (на материалах Сибир-

ского химического комбината) 13.00.08. автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Томск, 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.scholar.ru/speciality.php?page=15&spec_id=5

7. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. — Изд. 3-е, перераб. — М.: ЭГВЕС, 2009. — 456 с.

8. Корпоративная профессиональная подготовка кадров: от теории к практике: практ.-ориентир. моногр. / Н.В. Силкина, В.А. Федоров, Л.П. Пачикова [и др.]. — Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. — 230 с.

9. Типовое положение о непрерывном профессиональном экономическом обучении кадров народного хозяйства № 369/92-14-147/20/18-22 от 15 июня 1988 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://zakon.law7.ru/base19/part1/d19ru1354.htm>

10. Романцев Г.М., Фёдоров В.А. Педагог профессионального обучения: история и перспективы подготовки // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. Теория и методика профессионального образования. — 2010. — № 4 (43). — С. 44-48.

11. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. — М., 2004. — С. 34.