

Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

На правах рукописи

Ислямова Эльвина Асимовна



**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Тархан Ленуза Запаевна

Симферополь – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	20
1.1 Теоретический анализ научных источников по современному состоянию предметных и практических компетенций будущих специалистов	20
1.2 Место производственного обучения в формировании предметно- практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения	43
1.3 Характеристика и структурирование предметно-практических компетенций в подготовке будущих педагогов в условиях производственного обучения	72
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	89
ГЛАВА 2 НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	92
2.1 Модель формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения	92
2.2 Педагогические условия формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов в условиях производственного обучения	110
2.3 Критерии и уровни сформированности предметно-практических компетенций при подготовке будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения.....	140
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	154

ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	157
3.1 Организация и проведение педагогического эксперимента по формированию предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения.....	157
3.2 Анализ результатов экспериментального исследования формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения	183
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ	199
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	202
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СОКРАЩЕНИЙ	207
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	208
ПРИЛОЖЕНИЯ	238

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Социально-экономические преобразования в обществе, развитие отечественной системы подготовки будущих педагогов профессионального обучения актуализируют необходимость обеспечения их конкурентоспособности на рынке труда. Более того, качество подготовки педагогов профессионального обучения напрямую влияет на качество подготовки специалистов рабочей профессии, что в свою очередь отражается на отраслях экономики страны.

Согласно внедренной в образование парадигме компетентностного подхода, будущему специалисту необходимо овладеть рядом компетенций, совокупность которых будет составлять его профессиональную компетентность. Содержательное наполнение данного феномена находится в постоянной динамике, так как зависит от неуклонно возрастающих требований работодателей к выпускнику. Педагог профессионального обучения (в нашем случае – швейного профиля) должен обладать рядом профессиональных знаний, умений, навыков, опытом и способностями, необходимыми в профессионально-практической деятельности: владеть культурой профессиональной речи, графической грамотностью, трудовыми приемами, способностью к самостоятельному выбору технологических решений при возникающих проблемах, навыками использования швейного и влажно-теплого оборудования, инструментов и приспособлений. Все это в совокупности складывается в предметно-практические компетенции будущих педагогов профессионального обучения, формирование которых приобрело особую значимость.

Так, на социально-педагогическом уровне актуальным становится вопрос несоответствия между требованиями работодателей и компетентностью выпускников инженерно-педагогического высшего учебного заведения вследствие низкого уровня сформированности предметно-практических компетенций по профессионально-направленным дисциплинам.

Актуальность формирования предметно-практических компетенций для будущего педагога профессионального обучения обусловлена их междисциплинарностью и базовым характером, заключающимся в том, что данные компетенции являются основой для изучения специальных дисциплин и напрямую влияют на качество овладения инженерными знаниями и умениями, преобразования их в будущей педагогической деятельности. Важность решения данной проблемы подчеркивается в нормативно-законодательных документах об образовании: в Федеральном законе (ФЗ) от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 01.03.2020 г. № 45-ФЗ) (Глава 8. Профессиональное образование. Статья 69. Высшее образование); в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (бакалавриат) от 01.10.2015 г. № 1085, которые нацеливают высшую школу пересматривать содержание, формы и методы подготовки будущих педагогов, в том числе педагогов профессионального обучения. Анализ основных нормативных документов, регламентирующих качество подготовки специалиста, показал наличие перечня умений и способностей, совокупность которых, в том числе, составляют предметно-практические компетенции будущих педагогов профессионального обучения. Это обуславливает актуальность темы на научно-теоретическом уровне, что в свою очередь подразумевает необходимость разработки модели формирования предметно-практических компетенций в рамках учебно-производственного процесса на занятиях производственного обучения.

На научно-методическом уровне актуальность исследования проблем формирования компетенций определяется потребностью образовательных учреждений, осуществляющих подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием в учебно-методическом обеспечении образовательной практики и недостаточностью научно-педагогических разработок по формированию предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения в

процессе их подготовки. В свою очередь, качество их подготовки зависит от эффективности условий обучения, реализация которых возможна через применение современных технологий обучения. Дисциплина «Практическое (производственное) обучение» направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» профилизации «Технология и дизайн одежды», является основой подготовки будущего педагога профессионального обучения к дальнейшей профессиональной деятельности. Данная дисциплина позволяет обучающимся овладевать базовыми методами и приемами обработки узлов и изготовления швейных изделий в процессе обучения. На начальном этапе изучения дисциплины раскрывается содержание базовых понятий профессии и непрерывно отрабатываются профессиональные действия (приемы), которые впоследствии постепенно усложняются, что определяет высокий потенциал в формировании предметно-практических компетенций обучающихся в рамках программы данной дисциплины.

Степень изученности проблемы. Анализ научной, педагогической и методической литературы позволил выявить состояние исследованности проблемы формирования предметно-практических компетенций обучающихся в условиях производственного обучения в высшей школе.

Компетентный подход и развитие совокупности *компетентностей* и *компетенций* педагогов, направленных на обеспечение высокой результативности профессионально-педагогической деятельности, раскрыты в научных трудах В. И. Байденко [11], С. Г. Воровщикова [35], И. А. Зимней [62, 63, 64, 66], Н. В. Кузьминой [101], А. К. Марковой [114], Дж. Равена [154, 155], С. Б. Серяковой [166, 167, 169], М. Л. Субочевой [187], Л. З. Тархан [193, 194, 195, 197], А. В. Хуторского [224, 225, 226] и др.

В работах авторов С. Я. Батышева [13], А. В. Елистратова [183], Г. И. Кругликова [99], В. И. Никифорова [125], Н. Г. Ничкало [126], В. А. Панкратовой [136], В. А. Скакуна [171, 172], Ю. А. Якубы [183], в научных исследованиях И. А. Гриценков [44], В. И. Жигирь (В.І. Жигірь) [54], Е. Г. Закоры

[57], Л. Ю. Усеиновой [214], Е. А. Чернеги [229], Э. Р. Шариповой [234] и др. раскрываются общие теоретические и практические вопросы *производственного обучения*.

Вопросам формирования предметной компетенции посвящены научные труды Э. Ф. Зеера [58], И. А. Зимней [62], Л. З. Тархан [194, 197], А. В. Хуторского [226], а также диссертационные работы Е. Г. Дорошенко [50], М. И. Кабышевой [81], С. В. Нечипор [124] и др. Так, И. А. Зимняя [62] отмечает выделение ключевых компетенций как новую парадигму результата образования, в которой дает подробную характеристику предметной компетенции. А. В. Хуторской [226] рассматривает предметные компетенции и динамику их развития в контексте школьного образования, формирование их при изучении конкретных учебных предметов. Л. З. Тархан [194] аргументирует формирование компетенций будущих инженеров-педагогов в учебной деятельности. Вопросы, касающиеся предметной компетенции, активно рассматривались в работах ученых, при этом процесс формирования практических компетенций остался без должного внимания исследователей и требует дополнительного изучения.

Научных работ, отражающих исследование вопроса формирования предметно-практических компетенций у обучающихся, в том числе у будущих педагогов профессионального обучения, на сегодняшний момент развития профессионального образования нами не обнаружено. В связи с этим возникает необходимость в изучении проблемы формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения, требующей применения определенных механизмов ее исследования в современных условиях высшего образования в рамках дисциплины «Практическое (производственное) обучение» путем разрешения следующих **противоречий**:

– между растущей потребностью общества в высококвалифицированных (компетентных) педагогах профессионального обучения и недостаточной их конкурентоспособностью вследствие несовершенного содержательного наполнения профессионально-направленных дисциплин, ориентированных на

формирование профессиональных компетенций, в частности предметно-практических;

– между существующей необходимостью формирования предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения в образовательном процессе и организацией практического обучения студентов с использованием педагогических технологий и средств, не отвечающих современным требованиям к организации образовательной профессиональной подготовки обучающихся с учетом запросов работодателей;

– между потребностью образовательной практики в целесообразном учебно-методическом оснащении практического (производственного) обучения будущих педагогов профессионального обучения и фактической целевой направленностью теоретико-методического сопровождения профессиональной подготовки, недостаточно обеспечивающей формирование у будущих педагогов профессионального обучения предметно-практических компетенций.

Совокупность выявленных противоречий позволила сформулировать **проблему исследования**: какова модель формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения и педагогические условия ее эффективной реализации в высшей школе в условиях производственного обучения?

Актуальность заявленной проблемы, её недостаточная разработанность и необходимость разрешения выявленных противоречий определили тему настоящего исследования – **«Формирование предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения»**.

Цель исследования – теоретическое обоснование разработанной модели формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения и экспериментальная проверка эффективности реализации выявленного комплекса педагогических условий в высшей школе в условиях производственного обучения.

Объект исследования – подготовка будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе.

Предмет исследования – формирование предметно-практических компетенций обучающихся в условиях производственного обучения в высшей школе.

Гипотеза исследования основывается на предположении, что формирование предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе будет эффективным, если оно осуществляется с опорой на:

- рабочее определение понятия «предметно-практические компетенции будущих педагогов профессионального обучения» с учетом профильного контекста (швейного); определение структуры предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в соответствии с которой распределены составляющие предметно-практических компетенций (СППК) (ресурсная, терминологическая, графическая, технологическая, практическая, исследовательская, рефлексивная);

- разработанную модель, отражающую образ организации учебного процесса, где внедрение модели обеспечивает формирование предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения;

- реализацию выявленных педагогических условий формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в рамках дисциплины «Практическое (производственное) обучение»;

- разработанный критериально-диагностический аппарат, позволяющий оценивать уровень сформированности у обучающихся искомых компетенций.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы определены следующие **задачи исследования**:

- 1) на основе анализа педагогической, научной, методической литературы и нормативно-правовой документации определить понятие, структуру и составляющие предметно-практических компетенций, уточнить место производственного обучения при формировании данных компетенций у будущих педагогов профессионального обучения;

2) разработать модель формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения;

3) выявить, реализовать в процессе профессиональной подготовки вуза и экспериментально проверить комплекс педагогических условий эффективной реализации разработанной модели;

4) определить и апробировать на практике критерии, показатели и уровни сформированности предметно-практических компетенций будущих специалистов;

5) разработать методическое обеспечение дисциплины «Практическое (производственное) обучение», способствующее формированию предметно-практических компетенций у обучающихся.

Методологическую основу исследования составили:

– теория *системного подхода в общенаучном аспекте* (С. И. Архангельский [7], В. С. Безрукова [15], В. И. Загвязинский [56], Э. Ф. Зеер [61], И. А. Зимняя [64], А. Р. Камалева [82], Н. В. Кузьмина [101], А. В. Хуторской [225] и др.), заключающаяся в объединении относительно самостоятельных компонентов образовательной программы в единую систему, обеспеченную необходимыми ресурсами для формирования у обучающихся определенной квалификации, то есть предполагающая перенос свойств каждого компонента путем последовательного перехода от общего к частному;

– положения *компетентного подхода в образовании* (В. И. Байденко [11], С. Г. Воровщиков [34], Э. Ф. Зеер [58, 59], И. А. Зимняя [62, 63, 64, 66], Н. В. Кузьмина [101], А. К. Маркова [114], В. В. Нестеров [121], С. Б. Серякова [166, 167, 170], Э. Э. Сыманюк [189], Л. З. Тархан [193, 194, 195], Ю. Г. Татур [201], Б. Д. Эльконин [240], О. Н. Ярыгин [249] и др.), опирающиеся на общих идеях компетентно-ориентированного образования и охватывающая способы развития совокупности компетентностей и компетенций педагогов, направленных на обеспечение высокой результативности в профессионально-педагогической деятельности будущих специалистов через целостное усвоение ими знаний и способов практической деятельности;

– теоретические основы *средового подхода* (С. Е. Гайдукевич [40], Ю. С. Мануйлов [113], А. М. Новикова [127], В. А. Ясвин [250] и др.) рассматривающие особенности подготовки специалистов для различных отраслей, с учетом моделирования и проектирования среды образовательного учреждения;

– основные положения теории личности, *субъектно-деятельностного подхода к изучению природы различных явлений* (Н. С. Выготский [39], В. В. Давыдов [45], В. П. Зинченко [45], В. В. Сериков [164], В. А. Сластенин [174], Н. Ф. Талызина [45] и др.), основанной на формировании целостной структуры профессиональной деятельности специалиста, подчеркивающей необходимость активной позиции субъекта познавательной деятельности в процессе решения различных задач и ситуаций и обеспечивающей его становление как субъекта определенной деятельности;

– теоретические основы *технологического подхода* в учебной деятельности (Ю. К. Бабанский [10], В. П. Беспалько [21], А. А. Вербицкий [31], С. Б. Серякова [168], А. И. Уман [211], В. В. Чернилевский [231]) как системного метода организации учебно-воспитательного процесса, который определяется социальным заказом, требованиями к специалисту, целью, содержанием и образовательными ориентирами обучения.

Теоретическую базу исследования составили научные труды, освещающие различные аспекты проблемы подготовки специалистов профессионального обучения в высшей школе и организациях среднего профессионального образования:

– *концепцию профессионально-педагогического (инженерно-педагогического) образования* (С. Я. Батышев [13], Н. В. Брюханова [28], М. М. Дудина [202], Э. Ф. Зеер [60, 61], П. Ф. Кубрушко [109], В. С. Леднев [109], В. И. Никифоров [125], Г. М. Романцев [202] Ж. В. Смирнова [176], А. И. Субетто [186], М. Л. Субочева [187], Л. З. Тархан [192, 193, 194, 195], В. А. Федоров [202] и др.), в которой раскрывается сущность профессионально-педагогической

деятельности, ее специфика, обусловленная единством производственного и учебно-воспитательного процессов;

– *теоретические и методические аспекты производственного обучения* (А. В. Елистратов [183], Г. И. Кругликов [99], О. Ю. Куракса [183], М. И. Мыхнюк [198], Н. Г. Ничкало [126], В. А. Панкратова [136], В. А. Скакун [171, 172], Л. З. Тархан [194, 197], Ю. А. Якуба [183] и др.), определяющие его важность и необходимость в профессионально-педагогическом образовании как одного из факторов профессиональной подготовки;

– *практические аспекты профессиональной подготовки обучающихся* (С.И. Архангельский [7], В. И. Загвязинский [56], П. Ф. Кубрушко [109], М. И. Мыхнюк [198], М. В. Самойлова [159], М. Л. Субочева [187, 188], Л. З. Тархан [192, 196, 199], Л. Ю. Усеинова [214], Э. Р. Шарипова [234], Н. Е. Эрганова [243] и др.).

Для достижения целей и решения поставленных задач использованы следующие **методы исследования**:

– *теоретические*: анализ психолого-педагогической, методической и научной литературы с целью изучения состояния исследуемой проблемы; учебных планов и программ, нормативно-правовых, научно-методических документов, определяющих требования к будущему специалисту; отечественных и зарубежных научных источников, диссертаций и авторефератов диссертаций, научных периодических изданий и материалов конференций с целью выявления состояния и перспектив исследуемой проблемы; сравнение для сопоставления различных точек зрения; обобщение и уточнение для определения понятийно-категориального аппарата в исследовании; синтез и систематизация теоретических и эмпирических данных, полученных в результате теоретического изучения проблемы для сведения в единое целое; моделирование для разработки модели формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения;

– *эмпирические*: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент с целью выявления уровня

сформированности предметно-практических компетенций обучающихся и проверки эффективности разработанной модели и комплекса педагогических условий;

– *статистические*: методы математической статистики для анализа и интерпретации результатов педагогического эксперимента.

База исследования. Экспериментально-исследовательская работа осуществлялась в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (кафедра технологии и дизайна одежды и профессиональной педагогики). Всего в проведении эксперимента приняло участие 168 человек: 152 обучающихся направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» профилизации «Технология и дизайн одежды», 12 преподавателей специальных дисциплин и 4 мастера производственного обучения.

Основные этапы исследования. Исследование осуществлялось в три этапа с 2013 по 2021 гг.

На первом, *теоретико-поисковом этапе* (2013–2014 гг.), проработана научная, педагогическая, учебно-методическая литература по проблеме формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения; определен понятийный аппарат научного исследования.

На втором, *экспериментальном этапе* (2014–2018 гг.), осуществлялись теоретическое обоснование, разработка модели формирования предметно-практических компетенций у обучающихся и экспериментальная проверка педагогических условий ее эффективной работы; отслежены результаты эксперимента с применением критериально-диагностического инструментария.

На третьем, *обобщающем этапе* (2019–2021 гг.) осуществлялись обработка, систематизация и теоретическая интерпретация результатов исследования формулировка выводов и обобщение результатов научного поиска.

Научная новизна исследования:

– на основе компонентного синтеза предметной и практической компетенций в условиях производственного обучения раскрыта суть понятия «предметно-практические компетенции будущих педагогов профессионального обучения» как *готовность обучающегося к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками, развитию способностей и приобретению опыта в сфере изготовления швейных изделий с последующей их трансформацией в ресурсную, терминологическую, графическую, технологическую, практическую, исследовательскую и рефлексивную составляющие учебно-практической деятельности для принятия и реализации самостоятельных решений профессиональных задач на практике;*

– выявлены методологические основания построения модели как совокупности взаимодействующих подходов применительно к процессу формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения, где системный подход выступает в качестве общенаучной основы, компетентностный – стратегии, а средовой, субъектно-деятельностный и технологический – практико-ориентированной тактики подготовки специалистов;

– разработана модель формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения, содержащая взаимосвязанные блоки (целевой, содержательный, технологический и результативный), отражающая содержательное наполнение изучаемого процесса в представлении составляющих (ресурсной, терминологической, графической, технологической, практической, исследовательской, рефлексивной) предметно-практических компетенций; процессуальное наполнение – в обоснованных этапах производственного обучения, применяемых методах, средствах, формах, технологиях и реализуемых педагогических условиях; оценочное наполнение – в представлении критериально-диагностического инструментария для оценки получаемого

результата – перехода будущих педагогов на более высокий уровень сформированности предметно-практических компетенций;

– выявлены и экспериментально проверены педагогические условия, которые обеспечивают эффективность реализации разработанной модели и включают в себя: 1) создание мотивационной практико-ориентированной среды на начальном уровне обучения; 2) совершенствование содержания учебно-методического комплекса дисциплины посредством разработки и внедрения в процесс обучения учебно-методического пособия по практическому (производственному) обучению обучающихся 1 и 2 курсов швейного профиля; 3) внедрение в образовательный процесс инновационных педагогических технологий обучения (имитационных деловых игр и метода проектов);

– определен и апробирован критериально-диагностический инструментарий, включающий в себя критерии (мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный), и показатели, обеспечивающие адекватную оценку уровней сформированности предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения.

Теоретическая значимость исследования. Впервые *раскрыто* понятие «предметно-практические компетенции будущих педагогов профессионального обучения» с учетом их профильного контекста (швейного) и определен процесс их формирования на основе компонентного синтеза предметной и практической компетенций; *определены* структура и составляющие предметно-практических компетенций; *теоретически обоснованы* методологические подходы (системный, компетентностный, средовой, субъектно-деятельностный и технологический) как общенаучная основа, стратегия и практико-ориентированная тактика изучаемого процесса; *обосновано* содержательно-смысловое наполнение модели формирования предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения, что дополняет существующие модели подготовки педагогов профессионального обучения в высшей школе; *научно обоснованы* педагогические условия эффективной реализации разработанной модели, что

способствует формированию необходимых компетенций в высшей школе; *разработан* критериально-диагностический инструментарий для выявления результативности модели и педагогических условий формирования предметно-практических компетенций в процессе производственного обучения.

Практическая значимость исследования определяется разработкой и апробированием учебно-методического пособия «Практическое (производственное) обучение» и методических рекомендаций для обучающихся и учебных мастеров швейного профиля, направленных на обеспечение доступа к необходимому теоретическому и практическому материалу при выполнении практических заданий на занятиях производственного обучения; получением в образовательном процессе ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова положительных результатов при реализации педагогических условий формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения; определением и апробацией в практике вуза разработанного критериально-диагностического инструментария для определения уровня сформированности компонентов предметно-практических компетенций и объективной качественной и количественной оценки эффективности процесса формирования предметно-практических компетенций у обучающихся в условиях производственного обучения.

Материалы исследования внедрены в учебный процесс в образовательных организациях высшего образования: ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», среднего профессионального образования ГБПОУ РК «Симферопольский колледж сферы обслуживания и дизайна» через использование учебно-методического пособия «Практическое (производственное) обучение», способствующего формированию предметно-практических компетенций обучающихся, направленных на повышение уровня практической подготовки будущих специалистов в профессиональной деятельности.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена использованием методов исследования, отвечающих целям, задачам и логике

работы; проверкой однородности экспериментальной и контрольной групп с использованием аппарата математической статистики; статистической достоверностью полученных результатов экспериментальной работы.

Положения, выносимые на защиту:

1. Предметно-практические компетенции (ППК) будущих педагогов профессионального обучения определены как готовность обучающегося к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками, развитию способностей и приобретению опыта в сфере изготовления швейных изделий с последующей их трансформацией в ресурсную, терминологическую, графическую, технологическую, практическую, исследовательскую и рефлексивную составляющие учебно-практической деятельности для принятия и реализации самостоятельных решений профессиональных задач на практике; их формирование обеспечивается в специально организованной учебно-производственной практико-ориентированной среде и обусловлено междисциплинарностью и базовым характером, поскольку данные компетенции являются основой при изучении специальных дисциплин.

2. Интегративные составляющие предметно-практических компетенций представлены в содержательном блоке модели формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в виде взаимодополняющих составных частей: ресурсной, терминологической, графической, технологической, практической, исследовательской и рефлексивной.

3. Методологическими основаниями построения модели формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения выступает совокупность взаимодополняющих подходов, где: системный подход является общенаучной основой педагогического исследования и отражает взаимосвязь и единство элементов учебного процесса, изменение которых отражается на качестве показателей результатов освоения образовательных программ; компетентностный подход определяет стратегию формирования компетенций будущих бакалавров через целостное усвоение знаний и способов

практической деятельности; средовый, субъектно-деятельностный и технологический подходы проявляются в качестве практико-ориентированной тактики и реализуются через моделирование и проектирование образовательной среды и выбора педагогических технологий в контексте занятий учебной практики с учетом социального заказа, цели, содержания, образовательных ориентиров обучения для обеспечения становления будущего специалиста как субъекта профессионально-педагогической деятельности.

4. Содержательное наполнение модели формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения структурировано в четырех взаимосвязанных блоках: целевом, содержательном, технологическом и результативном. Процессуальное наполнение модели представлено этапами производственного обучения (вводный, основной, итоговый), составляющими предметно-практических компетенций (ресурсная, терминологическая, графическая, технологическая, практическая, исследовательская, рефлексивная); компонентами процесса формирования (мотивационный, деятельностный, рефлексивный); методами, средствами, формами, технологиями и реализуемыми педагогическими условиями. Оценочное наполнение включает критериально-диагностический инструментарий для оценки получаемого результата – перехода будущих педагогов на более высокий уровень сформированности предметно-практических компетенций

5. Эффективная реализация разработанной модели формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения связана с внедрением совокупности педагогических условий, направленных на: создание мотивационной практико-ориентированной среды на начальном уровне обучения путем побуждения обучающихся к осознанному овладению приемами профессионально-практической деятельности; совершенствование содержания учебно-методического комплекса дисциплины посредством разработки и внедрения в процесс обучения учебно-методического пособия по практическому (производственному) обучению для обучающихся 1 и

2 курсов швейного профиля; внедрение инновационных педагогических технологий обучения для включения студентов в профессиональную деятельность посредством применения деловых игр, привлечения к разработке проектов и получения профессионального опыта при решении поставленных задач.

Апробация результатов исследования. Основные положения и результаты исследования *апробированы* в учебном процессе ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова, получили положительную оценку на Международной научно-практической конференции (г. Киев, 2014 г.); научно-практической конференции с международным участием (г. Симферополь, 2015 г.); V международном форуме по педагогическому образованию (г. Казань, 2019 г.); Всеукраинской научно-педагогической конференции молодых ученых (г. Херсон, 2014 г.); VII Республиканской научно-практической конференции (г. Симферополь, 2016 г.); региональной научно-практической конференции (г. Евпатория, 2014, 2015 гг.); XX–XXIII научно-теоретических конференциях профессорско-преподавательского состава, аспирантов и обучающихся Крымского инженерно-педагогического университета (г. Симферополь, 2014, 2015, 2016, 2017, 2020 гг.); Всероссийском научно-практическом семинаре (г. Симферополь, 2018, 2019 гг.; г. Ялта, п. г. т. Гурзуф, 2019 г.); межвузовском научно-практическом семинаре (г. Симферополь, 2015, 2016, 2017, 2018 гг.); научно-методическом семинаре кафедры технологии и дизайна одежды, профессиональной педагогики ГБОУВО РК КИПУ (г. Симферополь, 2015, 2018 гг.).

Основные результаты и выводы исследования отражены в 15 публикациях автора, в том числе в 3 статьях, рекомендованных ВАК для публикации основных результатов диссертационного исследования

Структура диссертационной работы соответствует логике научного педагогического исследования и состоит из введения, трех глав, выводов к каждой главе, заключения, списка литературы из 254 наименований. Общий объем диссертации – 294 страницы, объем основного текста – 237 страниц. Работа содержит 26 таблиц, 14 рисунков, 13 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

1.1 Теоретический анализ научных источников по современному состоянию предметных и практических компетенций будущих специалистов

Подготовку высококвалифицированных, профессионально компетентных, интеллектуально развитых, конкурентоспособных и самореализованных специалистов обуславливают экономические изменения и техническое развитие современного общества. По причине низкого спроса на современном рынке труда молодых специалистов, постоянной конкуренции и усиления требований к профессионально-практической подготовке кадров возникает вопрос о пересмотре и модифицировании системы современного профессионального образования с последующим усовершенствованием и внедрением необходимых изменений в учебный процесс подготовки педагогов профессионального обучения швейного профиля в высших учебных заведениях России.

По мнению ученых Е. М. Дорожкина, Э. Ф. Зеера и др. [49], усиливается противоречие между сохраняющейся традиционной ориентацией профессионального образования на подготовку специалистов, выполняющих определенные трудовые операции и решающих типовые производственные задачи, и заказом современной экономики на мобильных высококвалифицированных профессионалов, осуществляющих широкий спектр социально-профессиональных функций.

Подтверждение этому можно видеть в высказываниях многих исследователей в области подготовки педагогов профессионального обучения в системе высшего образования. В частности, Л.З. Тархан отмечает: «Изменение характера профессионального образования привело к необходимости

организованной подготовки преподавателей специальных дисциплин и производственного обучения. Эта тенденция продолжает усиливаться, что делает подготовку педагогов профессионального обучения, включая разработку содержания и новых форм ее осуществления, все более актуальной. Между тем решение практических задач сдерживается недостаточной разработанностью теории профессионально-педагогического (инженерно-педагогического) образования» [194, с. 64–65].

Развитие профессионального образования и изучение его основных концептуальных положений отражены в трудах известных научных деятелей (С. Ф. Артюх [6], Н. А. Брюханова [28], М. М. Дудина [202], Е. Э. Коваленко (О. Е. Коваленко) [86], А. К. Козыбай [89], В. И. Лобунец [6], Г. М. Романцев [202], Л. З. Тархан [194], В. А. Федоров [202], Е. А. Чернега [229], и др.), что дает возможность выявить проблемы, стоящие на пути подготовки педагога профессионального обучения, путем проведения анализа современной системы образования.

По мнению А. К. Козыбая [89], инженерно-педагогическое образование представляется как производственно-педагогическая система. Она строится как высший концентр единой системы профессиональной подготовки для отрасли или нескольких отраслей. Специфика этой системы в органичном соединении обучения с профессионально-производительным трудом студентов и во взаимосвязи общенаучной и профессиональной подготовки. Поэтому профессиональное образование следует рассматривать как систему, где функционируют во взаимосвязи и законы педагогики, и законы производства.

Профессиональную деятельность педагога профессионального обучения можно представить в виде двух независимых друг от друга компонентов: профессионального и педагогического. Эти компоненты обеспечивают социальную защиту личности в случае неудачи в области педагогической деятельности путем реализации своих сил на производстве, к тому же опыт показывает, что успех преподавания зависит от уровня технической квалификации преподавателя.

Одним из основных приоритетных шагов в решении проблемы современного профессионального образования является обеспечение подготовки будущих специалистов на основе воспитания и развития компетентной личности, способной к самоорганизации и самореализации в профессиональной деятельности. Теоретический анализ научно-педагогической литературы свидетельствует о том, что деятельность педагога профессионального обучения требует постоянного усовершенствования его методической подготовки, овладения специальными методиками, саморазвития и самоанализа, являющихся основными элементами педагогической компетентности педагога профессионального обучения.

В настоящее время общепризнано применение *компетентностного подхода* при определении уровня и результатов образования. В официальных документах и исследованиях многих научных деятелей, посвященных модернизации образования, компетентностный подход является одним из важнейших концептуальных принципов, определяющих современную методологию обновления содержания образования.

Существенное увеличение исследований по вопросу компетентностного подхода в образовании конца XX – начала XXI столетия прослеживается в трудах современных ученых В. И. Байденко [11], А. А. Вербицкого [32], С. Г. Воровщикова [34], Э. Ф. Зеера [59], И. А. Зимней [64], С. Б. Серяковой [168], М. Л. Субочевой [187], Л. З. Тархан [194], Ю. Г. Татур [201], С. Л. Троянской [207], А. В. Хуторского [225], Н. В. Шестак [235] и др., которые активно изучают способы реализации компетентностного подхода в различных нишах образования.

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме компетентностного подхода выявил отсутствие единого его понимания, общеустановленных определений и основных конструктов – базовых навыков, компетенций, ключевых квалификаций и навыков.

Проведенный анализ понятия «компетентностный подход», в работах Д. С. Ермакова [51], Э. Ф. Зеера [59], Т. В. Пушкаревой [167], С. Б. Серяковой [167] позволил определить его как метод моделирования целей результатов

образования, в который вошли обучаемость, самоопределение, самоактуализация, развитие индивидуальности при формировании активной профессиональной и жизненной позиции специалиста и в обеспечении социально-ожидаемого результата.

В качестве инструментальных средств достижения указанных целей Л. З. Тархан отмечает принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества, с последующим объединением этих конструктов в метаобразовательный концепт – ключевые квалификации. Также ученой определено, что компетентностный подход – это практико-ориентированный подход, который предполагает овладение человеком нормой деятельности, опытом, достижением результата, по которому можно судить о степени его компетентности [195, с. 18]. В данном исследовании мы полностью поддерживаем это мнение в связи с анализом процесса обучения и развития личности в системе образования, а согласно толкованию этого понятия, одним из результатов образования человека, необходимого для деятельности в различных сферах социальной жизни, является приобретение им набора определенных компетенций и компетентностей.

Ранее, в наших публикациях [212] определено, что компетентностный подход прямо связан с идеей всестороннего обучения и воспитания индивида не только как специалиста, профессионала своего дела, но и как личности, члена коллектива и социума. Целью такого обучения является как развитие мировоззрения, междисциплинарного чувства, способности к принятию гуманистических ценностей, так и передача будущему специалисту всей совокупности знаний, умений и навыков в определенной сфере, овладение которыми напрямую отразится на формировании предметно-практических компетенций.

При обобщении различных точек зрения отечественных и зарубежных ученых можно сделать вывод, что компетентностный подход в образовании *является способом построения учебного процесса и двигательной силой формирования компетентности.* Поскольку компетентностный подход

устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимых к комбинации сведений и навыков, а ориентированных на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности, следовательно, под компетентностным подходом понимается *набор основополагающих принципов определения целей современного образования, отбора структуры и содержания, оценки организации образовательных результатов и образовательного процесса.*

Обобщение точек зрения ученых, подтверждающих целесообразность внедрения компетентностного подхода в образовании, предполагает необходимость в уточнении его базовых понятий, вызывающих вокруг себя большое количество дискуссий, – «компетенция» и «компетентность».

По суждениям А. Г. Бермуса [19], внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция и компетентность*, при этом компетенция «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а компетентность определена как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Структура соответствующих компетенций и функции, которые выполняются ими в образовании, лежит в основе отбора и конструирования методов обучения. В связи с этим возникает необходимость определения понятий компетенции и компетентности, обозначения их структуры и функциональности.

Ряд как отечественных, так и зарубежных экспертов выдвигают множество определений этих понятий, однако разные подходы к описанию, а также различные смысловые нюансы данных суждений усложняют процесс выделения конкретного, общепринятого понятия.

Для более четкой дефиниции понятий «компетенция» и «компетентность» возникает необходимость рассмотреть историю возникновения этих терминов и различные их определения.

Понятие компетенции широкое распространение в педагогической литературе приобрело в 60-х гг. прошлого столетия в Америке. Одним из первых,

кто упоминал в своих трудах о компетенции, был американский лингвист, философ и теоретик Н. Хомский (Массачусетский университет) [221].

Известный британский психолог Дж. Равен в 1984 г. отмечал, что компетентность состоит «из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной» [154, с. 253]. Им выделено 37 видов компетенций, среди которых: понимание ценностей и установок по отношению к конкретной цели, эмоциональное отношение к деятельности, способность и готовность к самообучению, уверенность в себе и адаптивность, некоторые характеристики мышления (в частности, привычка к абстрагированию, критичность, реакция на существующую проблему), готовность к инновациям и способность к принятию решений, способность к коллективной деятельности и др. [154, с. 281–296]. Дж. Равен характеризовал компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [155, с. 6].

В отечественной педагогике интерпретация понятия компетенции в образовании имеет либо чрезмерно расширенное, либо, напротив, очень зауженное толкование, что приводит к неустоявшейся семантике слова «компетенция».

По словарю русского языка С. И. Ожегова [133], понятие компетенции трактуется как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг чьих-нибудь полномочий, прав.

В толковом словаре Д. И. Ушакова [204, с. 752] понятие компетенции интерпретировано двумя определениями: «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом»; «круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений». Здесь же компетентность охарактеризована как «осведомленность, авторитетность». Из этого следует, что *компетентность* – это некая личностная характеристика, а

компетенция – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик.

В Большом энциклопедическом словаре под редакцией А. М. Прохорова компетенция определяется как «совокупность полномочий, прав и обязанностей какого-либо органа или должностного лица, установленная законом, уставом данного органа или другими положениями» [26, с. 72], а в историческом словаре терминов [80] данное понятие характеризуется как «круг полномочий учреждения или лица, круг вопросов, в которых данное компетентное лицо обладает опытом, познаниями, полномочиями решать».

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования Российской Федерации [216], дано такое определение понятия «компетенция»: способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Государственный стандарт образования [216], основывается на принципах личностно-ориентированного, компетентностного и деятельностного подходов и включает в себя понятия компетентностного подхода, компетентности, компетенции, предметных компетенций и др. Согласно стандарту, под компетентностным подходом подразумевается направленность учебно-воспитательного процесса на достижение результатов, которой иерархически подчинены ключевая, общепредметная и предметная компетентности. Здесь же *компетентность* – это приобретенная в процессе учебы интегрированная способность обучающегося, которая состоит из знаний, умений, опыта, ценностей и отношений, которые могут целостно реализовываться на практике, а *компетенция* – общественно признанный уровень знаний, умений, навыков, отношений в определенной сфере деятельности человека.

Толкование рассматриваемых понятий компетенции и компетентности также встречается в научной литературе и публикациях.

Основываясь на ранее проведенных исследованиях, А. В. Хуторской [226], разграничивает синонимически используемые понятия «компетенция» и «компетентность». Толкование этих понятий ученым представлено следующим

образом: компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере; компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере. Соответственно, компетентность – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере [226, с. 2].

Исследователи В. А. Болотов, В. В. Сериков понятие компетентности характеризуют как «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего мира в мире» [24].

Необходимо отметить, что до сих пор наблюдается смешение понятий «компетентность» и «компетенция» от их синонимичного использования до взаимозамещения. Так, Ю. Г. Татур и другие ученые определяют компетентность (в общем виде) как совокупность качеств личности, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность. Также Ю. Г. Татур рассматривает компетенцию как готовность человека использовать свой потенциал [191, с. 20–26].

По мнению Л. З. Тархан, компетентность – это новая единица измерения образованности человека, потому как знания, умения и навыки уже полностью не удовлетворяют общество, не позволяют показать, измерить уровень качества образования. Из этого следует, что компетентность – результат образования, выражающийся в овладении обучающимся определенным набором способов деятельности по отношению к определенному предмету воздействия [194, с. 43]. Ученая отмечает производность понятия «компетенция» от «компетентности» и определяет сферу приложения знаний, умений и навыков человека, в то время как компетентность – семантически первичная категория и представляет их

интериоризованную совокупность, систему, «знаниевый» багаж человека [194, с. 39].

Как утверждает О. Н. Ярыгин [249], компетентность – общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности «со знанием дела». Обычно применяется к лицам социально-профессионального статуса, характеризуя меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и разрешаемых проблем. Критерии сформированности компетентности (уровня развития) определяются областью ее проявления, то есть компетенцией, представляющей круг решаемых проблем, сферу деятельности, круг вмененных обязанностей.

Необходимо отметить, что до сих пор наблюдается смешение понятий «компетентность» и «компетенция» от их синонимичного использования до взаимозамещения. Так, Ю. Г. Татур определяет компетентность (в общем виде) как совокупность качеств личности, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность. Так же он рассматривает компетенцию как готовность человека использовать свой потенциал [191, с. 20–26].

В своей монографии Н. А. Банько приводит дефиниционный анализ понятий «компетенция» и «компетентность». По ее мнению, «компетенция» является производным понятием от «компетентности» и обозначает сферу приложения знаний, умений и навыков человека, в то время как «компетентный» в своем деле человек означает «осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-либо вопросе, авторитетный, полноправный, обладающий кругом полномочий, способный» [12, с. 11]. Принципиальное отличие компетенции и компетентности учена определяет тем, что компетенция представляет собой институциональное понятие, определяющее статус какого-либо лица, компетентность же в свою очередь является понятием функциональным.

Как считает С. И. Архангельский компетенция, – это знания и умения в определенных областях культуры, науки и техники [7].

Понятие «компетенция» С. Б. Серякова [166] определяет личностными характеристиками специалиста, его профессиональными знаниями, умениями, опытом при решении профессиональных задач и готовностью к профессиональной активности. Соответственно, их интеграцию ученая определяет как профессиональную компетентность.

По утверждению О. М. Бобиенко [23], компетенция – общая способность и готовность личности к деятельности, основанная на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направлены на ее успешное включение в трудовую деятельность, из чего можно сделать вывод о том, что компетенция – это любое качество индивида, которое влияет на эффективность его деятельности. Но ведь по большому счету самые разные качества человека влияют на эффективность его деятельности: и знания, и навыки, и способности, и мотивация, и темперамент, и особенности поведения и т.п.

По определению А. С. Белкина и В. В. Нестерова [123], компетенция – это совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе, а компетентность – это совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций.

Ученые Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк понятие компетенции определяют как интегративную ценность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность и как способность человека реализовать на практике свою компетентность [59, с. 26]. Также авторами отмечена немаловажная роль опыта как существенного компонента компетенции. По их мнению, опыт – это интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

В словаре С. М. Вишняковой понятие «компетентность» характеризуется как знания, умения, навыки и опыт, которые формируют профессиональные качества специалиста на достаточном уровне для качественного использования им профессиональных функций [37, с. 354].

В научных исследованиях А. А. Мокровой [119] компетенции определяются как методы воздействия, которые обеспечивают продуктивное выполнение профессиональной деятельности, возможности человека осуществить на практике свою компетентность. В центре любой компетенции находятся профессиональные способности, представляющие собой совокупность способов действий в определенных обстоятельствах. Без них компетенции не будут реализованы.

Как отмечает Ю. А. Тукачев, компетенции – это необходимая составляющая профессионального опыта, а не просто некое внешнее по отношению к профессиональному опыту образование; они входят в структуру опыта как важнейшая составляющая, без их учета невозможно полноценное овладение профессиональным опытом. По мнению автора, компетенция – это общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, что в свою очередь определяет компетентность человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обуславливает компетенцию образованной и профессионально успешной личности [208, с. 2].

Согласно утверждению Е. А. Садовской, *компетенцией* является «круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, по которым может хорошо судить и эффективно работать в их отрасли; единство знаний, навыков, профессионального опыта, способностей действовать; адекватность или достаточность; состояние или качество быть функционально адекватным или таким, который имеет достаточные знания, мысли, навыки и умения...» [158, с. 7].

В трудах В. А. Плешакова [143] развитие компетенций обучающихся представлено как *динамическая* комбинация знаний, умений, навыков и способности к их применению в основной деятельности.

Среди существующих определений понятия «компетенция» М. В. Смородинова выделяет такие важные признаки, как совокупность конкретных функциональных характеристик; комплекс знаний, навыков, умений, приобретенных человеком; способность человека к выполнению какой-либо

деятельности; круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен и обладает определенными познаниями и опытом; системное образование в личности, которое является компонентом его качества. Таким образом, определение компетенции представлено ею как способность индивида справляться с самыми различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для реализации конкретной деятельности [178, с. 93–94]. Следовательно, можно сказать, что компетенция – не бесспорное и очевидное явление в образовательной культуре, это не просто набор знаний и умений, а целая система, связывающая их воедино.

С целью изучения комплекса компетенций в образовании были проанализированы научные и диссертационные работы, авторефераты исследований, посвященные подготовке квалифицированных специалистов в учебных заведениях по тематике компетентного подхода: В. М. Авдеева (ключевые компетенции) [1], С. А. Башкова (профильно-специализированные компетенции) [14], Х. М. Галимзянова и др. (формирование и оценка компетенций в процессе освоения образовательных программ ФГОС ВО) [41], И. А. Гриценко (педагогические условия организации производственного обучения) [44], А. Э. Исламова [67] (организационно-управленческая компетентность), Л. П. Крившенко (профессионализм и профессиональная компетентность) [98], С. В. Нечипор (предметная компетентность) [124], М. В. Самойловой [159] (исследовательская компетентность), З. Н. Сейдаметовой (информационная компетентность) [160], С. Б. Серяковой (психолого-педагогическая компетентность) [169], Э. Э. Сыманюка (профессиональная компетентность педагога) [189], Л. З. Тархан (дидактическая компетентность) [193], Г. А. Умеровой (аналитическая компетентность) [213], Л. Ю. Усеиновой (профессионально-практическая компетентность) [214], В. С. Хорешман (учебно-познавательная компетентность) [222], Г. Е. Чепоровой (профессиональная компетентность) [228], Т. Л. Шапошниковой и др. (диагностика сформированности компетенций) [233], Э. Р. Шариповой (профессиональная

компетентность) [234], Ю. А. Шереметьевой (преемственность в содержании профессиональной подготовки) [236] и др.

Так, И. А. Гриценко понятие «компетентность» определяет как систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личностной ответственности [44, с. 18].

В научном исследовании С. В. Нечипор понятие «компетенция» характеризуется «...и как готовность, и как интегративная целостность знаний, умений и навыков, и как интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, совокупность взаимосвязанных качеств личности, и как опыт деятельности, и как способность действовать, и как потенциал, и как требования к освоению учениками совокупности знаний, способов деятельности, опыта отношений» [124, с. 27]. И в то же время автор подчеркивает, что понятие «компетенция» – это потенциальная способность личности к использованию приобретенных в процессе обучения знаний, умений и опыта деятельности благодаря профессионально важным качествам.

В исследовании Л. Ю. Усеиновой «компетентность» характеризуется как весьма емкое понятие, так как в принципе не определяет точной степени мастерства, а значит, может использоваться для обозначения минимального, приемлемого, оптимального или высшего уровня квалификации. По ее утверждению, в динамике современных образовательных процессов все более осознается фундаментальное значение профессиональной компетентности, которая рассматривается как системное, интегративное единство, синтез интеллектуальных и практических навыков. При определении компетентности внимание уделяется степени овладения специалистом нужными для будущей профессии знаниями, умениями и навыками, а также опыту ведения профессиональной деятельности. Кроме этого, исследователь отмечает необходимость соответствия компетентности специалиста определенным требованиям в будущей деятельности согласно образовательно-квалификационной характеристике. В случае же негативного результата, в частности несформированности компетентности в процессе обучения, то есть

неэффективного использования бюджетных средств при подготовке специалистов по государственному заказу, возникает «юридическое последствие» [214, с. 25].

В научной работе Э. Р. Шариповой отмечено, что в современном профессиональном образовании под компетенцией подразумеваются результат и критерии качества подготовки специалиста, практическое выражение модернизации содержания образования, базовые компоненты педагогической культуры преподавателя, направленность процесса развития личности [234, с. 15].

Поддерживая точку зрения представителей российской научной школы и рассматривая компетенцию как изначально заданное социальное требование к профессиональной подготовке специалиста, или как необходимую составную профессионального опыта, М. В. Самойлова [159] определяет профессиональную компетентность будущего специалиста изначально спецификой его профессиональной деятельности, которая является результатом овладения определенными профессиональными компетенциями.

Таким образом, исходя из проведенного теоретического анализа научных источников, этимология понятия «компетенция» предполагает некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной (включая профессиональную) подготовке обучаемого, а «компетентность» есть уже состоявшееся личностное качество.

По мнению В. Н. Введенского, компетентность – это некая личностная характеристика, а компетенция – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик [30, с. 51].

Решение проблемы, возникающей в процессе обучения будущих педагогов профессионального обучения из-за неумения своевременно и грамотно применять теоретические знания при решении конкретных задач или проблемных ситуаций в практической деятельности, возможно путем введения компетенций в нормативную и практическую составляющую профессионального обучения.

В функционально-содержательном виде в последующих параграфах будет описано формирование предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения. С

соответствие с этим необходимо детально рассмотреть иерархию компетенций и определить понятие предметных и практических компетенций, обозначить их структуру и функции. При изучении характеристик предметной и практической компетенций в научной литературе была учтена специфика учебного процесса в высшем учебном заведении, с учетом особенностей подготовки будущих педагогов профессионального обучения швейного профиля.

Анализ литературных источников (труды В. М. Авдеева [1], С. Г. Воровщикова [34, 35], Н. В. Жигинас [83], А. С. Киндяшовой [83], Л. И. Кошалковской [94], В. В. Краевского [95], Л. В. Пироженко [147], О. И. Пометун [147], Г. К. Селевко [161], М. В. Смородиновой [179], Л. З. Тархан [193, 194, 195], А. В. Хуторского [224, 225, 226] и др.) показывает, что проектирование образовательного процесса на основе компетентного подхода требует основательного изучения иерархии компетентностей и компетенций.

В научных трудах А. В. Хуторского [224] выделена трехуровневая иерархия компетенций. К первому уровню он относит *ключевые компетенции*, которые относятся к общему (метапредметному) содержанию образования. Им определены такие ключевые компетенции:

- ценностно-смысловые, обеспечивающие самоопределение человека в его жизнедеятельности;
- общекультурные – познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры;
- учебно-познавательные – способность к самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности;
- информационные – владение современными средствами информации и информационными технологиями;
- коммуникативные – знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми;
- социально-трудовые – владение социальными и гражданскими ролями;

– компетенции личностного самосовершенствования, направленные на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки.

Второй уровень определяют *общепредметные* (общеотраслевые) *компетенции*, которые относятся к определенному кругу учебных предметов или образовательных областей.

Предметные компетенции, которые являются составными по отношению к двум предыдущим уровням компетенций (имеют конкретное описание и возможность формирования при изучении определенных учебных предметов), ученый относит к третьему уровню [224, с. 113–114].

Ключевые, общепредметные и предметные компетенции В. М. Авдеев [1] включает в структуру образовательных компетенций. Ученый отмечает, что совокупность ключевых образовательных компетенций состоит из ориентационно-статической (познания в области устройства мира и человека), ориентационно-динамической (познания в области процессов в живом и неживом мире, в человеке), организационно-деятельностной (на типовых объектах внешнего мира и общества), личностно-развивающей, адаптационной, информационно-коммуникационной, социально-стабилизационной компетенций. Формирование ключевых образовательных компетенций происходит через формирование общепредметных и предметных компетенций.

С. В. Нечипор считает, что систему компетентностей формируется из надпредметных («транспредметных», «межпредметных»), которые часто называются «ключевыми» или «базовыми», общепредметных и специально-предметных компетентностей [124, с. 22].

Нам близка позиция М. В. Смородиновой, которая отмечает, что способность реализации учащимися различных знаний, умений и навыков в области предмета и применение этих знаний на практике, а также в дальнейшем образовании и есть предметные компетенции [178, с. 93–94].

Как считает Т. Н. Корж, предметные компетенции – это часть концептуальной системы личности, включающая в себя совокупность знаний,

навыков, умений, которые формируются в процессе обучения той или иной дисциплине и необходимы для профессиональной деятельности [93, с. 109].

Анализируя сущность понятия предметных компетенций, А. Я. Савченко [157] характеризует ее как совокупность знаний, умений и характерных черт в рамках конкретного предмета, позволяющих учащемуся автономно выполнять определенные действия для развязки определенной учебной проблемы (заданий, ситуаций).

Исследуя предметные компетенции в рамках профессионально-деятельностного компонента профессиональной компетентности учителя, С. А. Скворцова [173] определяет ее как совокупность ключевых, базовых и специальных компетенций.

В словаре методических терминов и понятий [131], предметная компетенция характеризуется как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине.

Ученые В. В. Краевский [95] и А. В. Хуторской [224] сходятся во мнении, что предметные компетенции предполагают не просто усвоение не связанных между собой знаний и умений, а овладение ими в едином комплексе. По их представлению, предметные компетенции определены личностно-деятельностным подходом в образовании, ведь она соотносится с учащимся, а также проявляется и контролируется только в процессе выполнения им определенного набора действий.

Основываясь на документации Болонского процесса, в которой обоснованы основные положения компетентностного подхода, А. С. Киндяшова и Н. В. Жигинас выделяют предметные компетенции как элемент профессиональной компетентности специалиста. Наряду с этим они отмечают, что понятие «предметные компетенции» как предметный компонент профессиональной компетентности педагога-предметника наилучшим образом отражает его способность и готовность применять комплекс предметных знаний и умений определенной отрасли в процессе педагогической деятельности, а также предусматривает не только формирование знаний и умений, но и усвоение

способов познавательных и практических действий, обобщенных в понятиях учебной дисциплины, вследствие чего, овладев знаниями, учащийся может воспроизводить их самостоятельно и пользоваться ими, включая их в решение различных профессиональных задач [83, с. 141–142].

Предметные компетенции Л. И. Кошалковская [94] формулирует как специфические способности, необходимые для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающие узкоспециальные знания, особого рода предметные умения, навыки, способы мышления.

Таким образом, на основе проведенного анализа *предметные компетенции* в наших исследованиях [68] рассматриваются *«как особого рода предметные знания, умения, навыки, способности, необходимые для результативного выполнения обусловленного действия в конкретной предметной области и включающие узкоспециальный запас знаний»*.

Как отмечалось нами ранее [68], что предметные компетенции являются ведущими при определении качества учебной деятельности обучающегося, включающего в себя способность самостоятельно приобретать новые знания, умения по специальности, способность к решению проблем, способность к планированию. Предметные компетенции опираются на специфические атрибуты образования. Процесс их формирования напрямую связан с компетентностным обучением соответствующей дисциплине, что и определяет предметный аспект компетентности специалиста.

Проведенный анализ большого количества различных дефиниций понятий компетенции и компетентности подтвердил, что предметные компетенции необходимы для формирования профессионально важных качеств будущих специалистов, так как они формируют способность квалифицированно действовать в конкретных производственных ситуациях и позволяют использовать приобретенные знания и умения в дальнейшей деятельности и повседневной жизни. Формирование предметных компетенций только тогда является успешным, когда она постоянно реализуется в учебной и практической

деятельности. Лишь в том случае компетенция обучаемых достигает высокого уровня сформированности, когда преподаватель уделяет всем необходимым действиям максимум внимания и сознания. Сам же процесс формирования предметных компетенций предполагает, что обучающийся хочет и готов учиться, а педагог знает, как ему в этом помочь, то есть предполагается, что он сам владеет различными методиками, приемами и способами обучения. Бесспорно, что из простой суммы знаний и умений «сложить» компетентного специалиста не удастся. Стать компетентным он может только сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наилучшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям.

Необходимо отметить, что на основании проведенного анализа можно сделать вывод, что основными конструктами предметных компетенций являются знания, умения, навыки, способности, вследствие чего возникает необходимость досконального рассмотрения вышеперечисленных слагаемых предметных компетенций.

Термины «знания», «умения», «навыки» сегодня имеют большое количество интерпретаций по причине широкой распространенности в педагогике. Так, Ю. К. Бабанский определяет «знания» как «проверенный практикой результат познания объективной действительности, правильное отображение ее в мышлении человека», «умения» – возможность успешного выполнения действий на основе приобретения знаний для решения поставленных задач в соответствии с поставленными условиями [9, с. 104], а «навык» – более совершенное автоматизированное умение [10, с. 7].

В словаре терминов по общей и социальной педагогике А.С. Воронина, мы встречаем следующие определения:

знание – «результат познания, совокупность научных сведений из соответствующей области; это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки; это

коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности» [36, с. 32];

умение – «промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка; готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков» [36, с. 116];

навык – «умение, доведенное до автоматизма; компонент практической деятельности, проявляющийся в автоматизированном выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного повторения» [36, с. 59].

В своем исследовании Л. З. Тархан отмечает, что инженер-педагог (педагог профессионального обучения) занимает по своим функциям промежуточное положение между инженером и педагогом, поэтому ему необходимо иметь инженерные знания и владеть умениями и навыками, свойственными работнику этой отрасли. Соответственно, обучающийся инженерно-педагогического университета должен овладеть знаниями и умениями, которые получают обучающиеся технологического вуза [194, с. 196]. Ею определены и обоснованы перечень знаний и умений, необходимых для профессиональной деятельности инженера-педагога, а также определена их структура. Знания она разделяет на социально-психолого-педагогические, дидактические, специальные, в том числе технические, общеинженерные, технологические, управленческие, экономико-правовые, информационные и др. Умения же представлены в виде структурных и профессиональных (функциональных). Функции первых заключаются в умении формировать цели собственной педагогической деятельности; конструировать учебную информацию, средства педагогической коммуникации; анализировать состояния процесса усвоения учащимися учебного предмета; анализировать собственную деятельность и на этой основе совершенствовать ее (саморазвиваться); использовать инновационные технологии, в том числе

компьютерные. Профессиональные (функциональные) умения делятся на гностические, проектировочные, управленческие, коммуникативные, информационно-аналитические, инженерно-технические (по профилю) [194, с. 197].

Огромное влияние на формирование умений и навыков у будущих педагогов профессионального обучения имеют учебные практики. Так, при изучении вопроса роли производственной практики в формировании профессионально-практической компетентности Л. Ю. Усеинова определяет значение практических умений как основы профессионально-практической компетентности, а также выявляет различия между первоначальными практическими умениями и навыками и производственными умениями и навыками. Под первоначальными *практическими умениями и навыками* исследователь понимает такие умения и навыки, которые формируются в практической подготовке обучающихся в процессе производственного обучения в учебных лабораториях учебного заведения, то есть не закрепленные в реальных условиях производства. Под *производственными умениями и навыками* Л. Ю. Усеинова понимает практические умения и навыки, полученные в процессе прохождения производственной практики непосредственно в производственных структурных образованиях предприятия, то есть закрепленные в реальных условиях производства [214, с. 34].

Соответственно, первоначальные практические умения и навыки в совокупности с предметными компетенциями формируются у будущих педагогов профессионального обучения на начальном этапе обучения в рамках определенной дисциплины. Однако необходимо отметить, что учебно-профессиональная деятельность будущих специалистов подразумевает не только владение ими знаниями, умениями и навыками в определенной области, но и выполнение определенных трудовых действий с учетом индивидуально-психологических особенностей личности, совокупность которых необходимо отнести к практическим компетенциям.

Проведенный анализ определения «практические компетенции» выявил низкую степень его изученности и отсутствие четкого толкования. Рассмотрим представленные ниже определения.

На примере личностно-ориентированного обучения О. Ф. Турянская [210] определяет практическую компетенцию как один из видов предметных компетенций. По ее мнению, практические компетенции «отвечают» за более или менее автоматический способ действия в ситуациях, связанных с решением практических задач. Ученая считает, что методом развития практических компетенций является практическая деятельность, средством – практические задания репродуктивного характера, а результатом – полученные умения и опыт практической деятельности.

Как считает К. А. Стародуб, практические компетенции – сложное личностное образование специалиста, отражающее единство мотивационной предрасположенности к деятельности и владение практическими технологиями решения трудовых задач [184, с. 138–146].

Иными словами, практические компетенции – готовность выполнять продуктивно любой вид деятельности и одновременно осваивать и накапливать новые способности и опыт.

Следовательно, как указывалось ранее в наших трудах [68], *«практические компетенции – это умения, навыки, способности и опыт, применяемые при выполнении обусловленного действия или при решении практических задач в условиях, приближенных к реальному производству»*.

Согласно данному определению возникает необходимость раскрытия понятий *способности и опыт*, поскольку ранее, при выявлении конструкторов предметных компетенций, были уже охарактеризованы знания, умения и навыки.

Анализ понятия «способности» определил, что это такие психолого-педагогические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний, навыков и умений не сводятся.

По отношению к навыкам, умениям и знаниям способности человека выступают как некоторая возможность. Отметим, что способности – это возможность, а необходимый уровень мастерства в том или ином деле – это действительность. Способности обнаруживаются только в деятельности, и притом только в такой деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей. Нельзя говорить о способностях человека к рисунку, если его не пытались обучать рисовать, если он не приобрел никаких навыков, необходимых для изобразительной деятельности. Способности обнаруживаются не в знаниях, умениях и навыках, как таковых, а в динамике их приобретения, то есть в том, насколько при прочих равных условиях быстро, глубоко, легко и прочно осуществляется процесс овладения знаниями и умениями, существенно важными для данной деятельности.

Соответственно, *способности* – «это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного осуществления данной деятельности и обнаруживающие различия в динамике овладения необходимыми для нее знаниями, умениями и навыками» [35, с. 104].

В словаре терминов по общей и социальной педагогике «опыт – совокупность всего того, что происходит с человеком в его жизни и что он осознает» [36, с. 68].

Согласно толковому словарю Д. В. Дмитриева [205], опыт – это знания, навыки и умения, которые человек или какое-либо сообщество людей приобрели в процессе жизни, практической деятельности в той или иной области.

Иными словами, *опыт* – это процесс практического воздействия человека средствами профессиональной деятельности на внешний мир, и как результат этого воздействия в виде знаний, навыков, умений, эмоционального переживания [241].

Следует учитывать, что каждые из указанных выше компетенций (и предметные, и практические) имеет закономерно соответствующий ей метод формирования. Однако данные компетенции характеризуются рядом общих конструкторов (умения, навыки, способности), которые формируются в результате

деятельности преподавателя и обучающегося. Соответственно, на наш взгляд, следует предметные и практические компетенции объединить в предметно-практические компетенции для упрощения процесса их формирования и оптимизации учебной деятельности.

1.2 Место производственного обучения в формировании предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения

Ранее, в ходе анализа литературных источников и проведенного исследования нами было определено [69], что практическая подготовка и пригодность будущего педагога к профессиональной деятельности напрямую зависит от процесса формирования целостной системы профессионально необходимых качеств, которыми должна обладать личность по окончании высшей школы.

Государственные требования к выпускнику педагогического вуза, как отмечает М. Л. Субочева [187], представленные в Федеральных государственных образовательных стандартах, предоставляют университетам большую свободу в выборе содержания, средств и технологий обучения, которые в свою очередь сами определяют, какое образование в скором времени будет востребовано школами, производством, в конце концов, самими потребителями образовательных услуг.

Как считает А. И. Субетто [186], система образования призвана обеспечить восходящее воспроизводство качества человека. Передача знаний, обучение через формирование умений, навыков, профессиональных компетенций, готовность к определенным видам деятельности и воспитание является основными показателями качества образования.

Для обеспечения эффективного функционирования системы высшего образования, способной обеспечить в процессе реализации основной подготовительной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО) цели образовательной и профессиональной подготовки педагога

профессионального обучения профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» профилизации «Технология и дизайн одежды», существуют условия к отбору абитуриентов, которые отражены в работе Л. З. Тархан и М. И. Мыхнюк и включают в себя требования к способностям и подготовленности абитуриентов в виде системы знаний, умений и навыков, на основе которых будет осуществляться усвоение содержания обучения в высшем учебном заведении, что является необходимым для достаточно глубокой степени овладения знаниями и навыками практической работы по избранной специальности [198, с. 6].

Кроме того, согласно ОПОП ВО, выпускник, получивший образовательно-квалификационный уровень бакалавра, должен:

- быть профессионально компетентным;
- знать основы общетехнических дисциплин, необходимые для решения прикладных задач (высшую математику, физику, химию и т.д.), а также общеинженерные дисциплины (информатику, стандартизацию, метрологию и т.д.) и базовые дисциплины психолого-педагогического цикла (педагогика, психологию и т.д.);
- знать основы специальных дисциплин профессионально-инженерного и психолого-педагогического циклов.

Подготовка будущего педагога профессионального обучения обуславливается взаимосвязью социально-экономических, научно-технических, личностно-деятельностных, психолого-педагогических факторов.

Важную функцию опережающего профессионального образования П. Н. Новиков видит в развитии способностей: «Одной из важнейших функций образования является раскрытие и развитие природных потенциальных способностей (и возможностей) человека к непрерывному, опережающему базисное состояние активному приращению знаний, развитию на этой основе самого себя как личности, к целенаправленному, прогностически ориентированному формированию среды (сред) своей жизнедеятельности с одновременным повышением степени индивидуальной готовности к

динамической и творческой поведенческой адаптации в меняющихся условиях среды, в том числе, производственной» [129, с. 117].

Системообразующим фактором подготовки бакалавра является такая базовая дисциплина, как «Практическое (производственное) обучение», в связи с чем возрастает ее роль в профессионально-педагогической подготовке, где вся система теоретических знаний (общетехнических, общепрофессиональных, психолого-педагогических и специальных) применяется в учебно-практической деятельности.

Данная особенность нашла свое отражение в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) [216], где данная дисциплина входит в состав «общетехнологических» и на ее изучение отведены два курса обучения.

В контексте нашего исследования был проведен анализ понятия «производственное обучение» и дана его содержательная характеристика как базовой дисциплины в целостной системе подготовки будущего педагога профессионального обучения в рамках швейного профиля (таблица 1.1).

Теоретическое изучение дефиниций понятия «производственное обучение» показало, что его структура обусловлена объективными требованиями производства к квалификации подготавливаемых специалистов, уровню их эстетического и культурного развития, воспитанию нравственности, социальных, личностных качеств выпускников. Содержание производственного обучения соответствует научно-практической последовательности формирования у обучающихся практической системы умений и навыков, способов профессиональной деятельности, личностных качеств квалифицированного специалиста.

Вопрос сопоставления обучения в области теории и практики считался во все времена актуальным. Проведенный анализ научной и педагогической литературы отечественных и зарубежных ученых (С. Я. Батышев [13], Н. А. Брюханова (Н. О. Брюханова) [86], В. И. Жигирь (В. І. Жигір) [54], Э. Ф. Зеер [59, 60, 61], Е. Э. Коваленко (О. Е. Коваленко) [84], Г. И. Кругликов

[99], В. С. Леднев [109, 110], Ж. В. Смирнова [176], Э. Э. Сыманюк [59, 189], Л. З. Тархан [192, 193, 194, 195, 196, 199, 200], Н. Е. Эрганова [243] и др.) и исследователей (Л. Ю. Усеинова [214], Е. А. Чернега [54, 229, 230], Э. Р. Шарипова [234]) аргументировал необходимость изучения проблемы предметно-практической подготовки будущих инженеров-педагогов.

Таблица 1.1 – Перечень определений понятия «производственное обучение»

№ п/п	Наименование издания	Определение
1	Большой энциклопедический словарь	<i>Производственное обучение</i> – практическое и теоретическое обучение по избранной профессии в процессе производственной деятельности; составная часть профессионально-технического образования; подготовка и повышение квалификации рабочих путем индивидуально-бригадного обучения непосредственно на производстве [26].
2	Большой Российский энциклопедический словарь	<i>Производственное обучение</i> – это 1) составная часть профессионального образования; 2) подготовка рабочих и повышение их квалификации непосредственно на производстве [27].
3	Педагогический терминологический словарь	<i>Производственное обучение</i> – учебный предмет в системе профессиональной подготовки. Включает теоретическую часть – знания основ наук, техники, технологии, организации и экономики в конкретной отрасли и отдельных производств и практическую часть – учебно-производственную работу в мастерских и на производстве. Основу содержания производственного обучения составляют общеобразовательные, общетехнические и специальные знания, профессиональные умения и навыки производительного труда [138].
4	Профессиональное образование. Словарь	<i>Практическое обучение, производственное обучение</i> – главный компонент педагогического процесса в профессиональном образовательном учреждении, основной целью которого является формирование у учащихся основ профессионального мастерства в определенной области [37].
5	Энциклопедия социологии	<i>Обучение производственное</i> – англ. learning, production; нем. Lernen, produktives. Подготовка работников массовых профессий, осуществляемая на производстве и на различных курсах [242].
6	Российская педагогическая энциклопедия	<i>Производственное обучение</i> – процесс и учебный предмет в системе профессиональной подготовки. Основу содержания предмета составляют главные элементы производственного процесса (в условиях мастерских, цехов предприятий и т.п.), они взаимосвязаны не только между собой, но и с педагогическими принципами и методами воспитания личности, а также с психофизиологическими особенностями профессии, возрастными возможностями учащихся [136].

В своих исследованиях В. С. Леднев [109] отмечает, что инженерно-педагогическое образование обусловлено совокупностью особенностей его осуществления, по сравнению с подготовкой обычных педагогических кадров для школы. Так, основной особенностью подготовки обучающихся инженерно-педагогического вуза является обучение их по всей специальности, тогда как обучающиеся педагогического вуза проходят подготовку для преподавания одной либо двух учебных дисциплин. Немаловажным является перспектива будущего трудоустройства выпускника не только в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования, но и в высшей школе, что, соответственно, сказывается на его подготовке.

Как отмечает Ж. В. Смирнова: «...формирование производственных, педагогических, коммуникативных, профессиональных умений возможно в условиях многоуровневого профессионально-педагогического образования при взаимосвязи и взаимообусловленности педагогических и производственных процессов, теоретического и производственного обучения, преемственности целей, содержания, форм, методов и средств обучения; видов образования и самообразования личности, теоретического и практического обучения, содержания психолого-педагогических и специальных дисциплин» [176, с. 27].

Более полное освещение вопроса относительно темы нашего исследования в контексте профессионального образования представлены в работах Л. З. Тархан [194, 197] – в авторской концепции обновления обучения будущих инженеров-педагогов в высшем учебном заведении на основе компетентностно-деятельностного подхода. Как отмечает ученая, практическая подготовка является не менее важным компонентом профессионального обучения, чем теория.

При этом Н. Е. Эрганова [243] отмечает, что формирование компетенций у будущих педагогов профессионального обучения невозможно без опоры на специфику профессиональной деятельности специалистов в соответствующих отраслях. Кроме того, ею отмечено, что с позиции качества подготовки специалистов целесообразно введение интернатуры в государственные образовательные стандарты профессионально-педагогического образования. Это

позволит решить сразу несколько важных задач: подготовить специалиста, «заточенного» на подготовку кадров для инновационных производств, а значит, повысить качество подготовки педагога профессионального обучения; улучшить закрепляемость выпускников в учреждениях профессионального образования.

Рассматривая производственное обучение как фактор формирования профессионально-практической компетентности обучающихся, Л. З. Тархан аргументирует позицию развития у них профессиональных умений и навыков перед формированием профессиональных знаний, а также обосновывает применение производительного труда в процессе обучения как основного средства производственного обучения, которое не является самоцелью, но без него производственное обучение обучающихся невозможно. Также ученой отмечена тесная взаимосвязь теории и практики в процессе изучения специальных предметов и производственного обучения, и обращено особое внимание на материально-техническое оснащение процесса производственного обучения, где специфическими средствами наряду с дидактическими, являются оборудование, инструменты, контрольно-измерительные приборы, приспособления, средства связи и коммуникаций, технико-технологическая документация [194, с. 296].

С точки зрения Г. И. Кругликова, производственное обучение ставит первоочередной задачей подготовку учащихся к непосредственному осуществлению определенных трудовых процессов, то есть задачу научить их применять знания на практике, сформировать профессиональные навыки и умения [99, с. 9].

Так, в своих исследованиях Ж. В. Смирнова выявила характерные особенности производственного обучения [176, с 24–26]:

- производственное обучение направлено на формирование профессиональных умений и навыков производственного труда в сфере материального производства;

- фундаментальным принципом процесса производственного обучения является положение о необходимости соединения обучения с производственным трудом;

- основной формой деятельности учащихся служит производственный труд;

- основными направлениями производственного обучения учащихся являются овладение современными производственными процессами, научно-техническими, организационно-экономическими, политехническими и профессиональными знаниями, умениями и навыками, а также передовым производственным опытом; обеспечение организационного единства физического и умственного развития учащихся; всестороннее развитие личности каждого учащегося; развитие у будущих специалистов творческого технического мышления и технологической самостоятельности;

- ведущей тенденцией производственного обучения является становление творческого характера труда учащихся, представляющего собой объективное явление, возникшее на основе непрерывных изменений в содержании труда квалифицированных специалистов под влиянием социального и научно-технического прогресса;

- ведущим методом производственного обучения выступают упражнения, особое значение приобретают показ и демонстрация трудовых приемов, использование учебной и производственной документации;

- ведущей формой производственного обучения служит самостоятельная учебно-производственная работа, формирующая кроме профессиональных навыки самоконтроля, самообразования; характерными особенностями самостоятельной учебно-производственной работы учащихся являются понимание задач, которые перед ними ставятся; умение самостоятельно планировать и контролировать работу; умение выполнять работу без посторонней помощи; умение контролировать качество изготавливаемой продукции; ответственное отношение к порученному делу; самообразование; стремление повышать производительность труда;

- для углубления специальных знаний и формирования профессиональных умений и навыков в процессе производственного обучения необходима профессиональная специализация в связи со спецификой каждой отдельной

отрасли производства; критерием профессиональной подготовленности рабочего является его квалификация, а главным признаком высокой квалификации специалиста является способность удовлетворять непрерывно возрастающие требования общественного производства; под влиянием изменений в содержании трудовых функций квалифицированного специалиста меняется характер, объем и соотношение двух главных компонентов квалификации: умений и навыков, тяготеющих преимущественно к опыту, и знаний, тяготеющих к образованию;

– производственное обучение способствует становлению личности молодого рабочего на основе комплексного подхода к воспитанию, единства теории и практики, творческих компонентов деятельности и в решающей степени формированию характера, повышению уровня общей культуры будущего специалиста;

– как и в других формах и видах, в производственном обучении различают деятельность обучающихся – процесс овладения ими знаниями, умениями и навыками, то есть учение, и деятельность мастера – процесс организации познавательной и практической деятельности обучающихся (преподавание, инструктирование).

Исследуя проблему производственного обучения будущих инженеров-педагогов в современной профессиональной педагогике, ученые дают этому понятию различные характеристики.

Так, Л. З. Тархан считает, что производственное обучение – обязательная составная часть содержания профессионального обучения, профессионально-практическая подготовка обучающихся к определенному виду производительного труда по профессии. При этом производственное обучение – это планомерно организованный процесс совместной деятельности преподавателя, учебного мастера (мастера-инструктора) и обучающихся, направленный на овладение обучающимися профессиональными знаниями, умениями и навыками, сопутствующими современному уровню техники и технологии производства, высокому уровню компетентности по избранной профессии [194, с. 297–298].

Производственное обучение В. А. Скакун понимает как обязательную составную содержания профессионального образования, практическую профессиональную подготовку учеников к определенному виду деятельности по профессии или специальности соответственно требованиям государственного стандарта профессионального образования [172, с. 262]. Ученый характеризует производственное обучение как самостоятельную часть учебного процесса и отмечает, что для процесса производственного обучения приоритетным является формирование профессиональных умений и навыков у обучаемых перед формированием профессиональных знаний [171, с. 5].

Также необходимо отметить точку зрения Э. Р. Шариповой о том, что в процессе производственного обучения создается система профессиональных умений, навыков для овладения профессиональным опытом, профессиональным мастерством [234, с. 49].

Итак, проведенный анализ позволил уточнить понятие «производственное обучение» как *планомерно организованный процесс совместной деятельности обучающего (преподавателя, учебного мастера) и обучаемого направленный на овладение учащимися на основе полученных теоретических знаний, практическими умениями и профессиональными навыками, соответствующими современному уровню развития технологий промышленного производства.*

В работах В. И. Жигирь (В. І. Жигірь), Е. А. Чернеги (О. А. Чернега) выделены следующие организационные формы обучения в высшей школе: лекция, семинар, лабораторные и практические занятия, курсовое и дипломное проектирование, учебная практика, консультации, самостоятельные занятия и т.д. При этом, их выбор определяется особенностями учебного предмета, содержанием учебного материала, особенностями учебной группы, материально-техническим обеспечением и т.д. [54, с. 188].

Как отмечает А. И. Субетто, в настоящее время для овладения рабочей специальностью необходимо четкое и продуманное построение системы производственного обучения в учебном процессе [186, с. 299].

В справочнике мастера производственного обучения понятие «система» определено как целое, состоящее из взаимосвязанных частей, множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство. Здесь же конкретизировано понятие «система производственного обучения», которое заключается в объективном единстве содержания, его структурировании (расчленении) и последовательности изучения, а также форм, методов и дидактических средств, то есть технологии обучения, которое при соответствующей помощи и руководстве со стороны мастера обеспечивает обучающимся последовательное оптимальное овладение рабочими приемами, трудовыми операциями, комплексом трудовых операций и видами работ, характерными для данной профессии [183, с. 186].

В своих работах Л. З. Тархан рассматривает термин «система обучения» в соответствии с трактовкой Г. И. Кругликова, который понимает дидактическую категорию, предполагающую единство содержания, методов и организации обучения: система обучения определяет структуру и последовательность изучаемого материала с целью наиболее эффективного овладения учащимися необходимыми знаниями, умениями и навыками по определенной специальности [Цит. по 196, с. 43].

Исходя из этого, под системой производственного обучения мы понимаем исходные положения, принципы, подходы, определяющие порядок расчленения содержания производственного обучения, группировку его частей и последовательность овладения ими учащимися. Иными словами, система производственного обучения есть единство содержания, формы и дидактических средств обучения, обеспечивающих последовательное и оптимальное овладение обучаемыми трудовыми умениями и навыками, характерными для конкретной профессии. Развитие современных информационных технологий, научно-технический прогресс, развитие производства и профессионального образования, вызванные уровнем развития техники, технологии и разделением труда, изменением и совершенствованием функционирующих систем, повлекли за собой возникновение и формирование новых систем производственного обучения.

Теоретический анализ становления и развития системы производственного обучения прослеживается в работах известных дидактов С. Я. Батышева [13], А. В. Елистратова [183], П. Ф. Кубрушко [109]. О. Ю. Кураксы [183], Г. И. Кругликова [99], В. С. Леднева [109], М. И. Мыхнюк [198], Н. Г. Ничкало [126], В. А. Панкратовой [136], В. А. Скакуна [171; 172], М. Л. Субочевой [188], Л. З. Тархан [194; 198], Ю. А. Якубы [183], а также в научных исследованиях И. А. Гриценко [44], В. И. Жигирь (В. І. Жигірь) [54], Е. А. Чернеги (О. А. Чернега) [229], Э. Р. Шариповой [234] и др.

Так, Г. И. Кругликов [99] проводит сравнительный анализ различных систем производственного обучения и первоначально выделяет шесть систем производственного обучения:

- *предметную*, основным принципом которой является трудовой процесс в целом, без систематичного расчленения на более мелкие операции, приемы, что не позволяет «вооружить» обучаемых знаниями, навыками и умениями в полном соответствии с определенной квалификацией;

- *операционную*, главными составляющими которой являются прием и операция, в результате чего возникает фронтальность обучения, взаимосвязь теоретического и производственного обучения, создание учебных программ, расчленение на элементы, приемы и операции;

- *операционно-предметную*, которая явилась усовершенствованием операционной системы, но при ее использовании возникли некоторые недостатки, связанные с отсутствием научного подхода в отборе изделий для изготовления при обучении;

- *моторно-тренировочную*, каждая физическая трудовая операция в которой расчленялась на отдельные приемы и действия (а не операции, как при операционной системе);

- *систему ЦИТ*, которая устанавливала четыре периода в обучении: выполнение трудовых действий и приемов с использованием специальных устройств (тренажеров), выполнение трудовых операций, обучение сочетанию

изученных трудовых операций и самостоятельный период, включающий обучение учащихся изготовлению типичных для профессии изделий;

– *операционно-комплексную*, явившуюся дальнейшим развитием предшествующих систем, обеспечивающую прочное и всестороннее освоение учащимися основных трудовых приемов и операций, приучающую к конкретному производительному труду и дающую возможность воспитать умения и качества, необходимые квалифицированным рабочим.

Помимо вышеперечисленных систем производственного обучения, ученый упоминает о существовании *конструкторско-технологической, технологической, предметно-комплексной*, которые связывает с идеей типизации технологических процессов, *операционно-поточной, операционно-производственной*, необходимых для высокомеханизированных и автоматизированных, а также аппаратурных производственных процессов, и *предметно-функциональной*, необходимой для обучения операторов ЭВМ, систем автоматического проектирования (САПР) и др.

Как утверждает И. А. Гриценко, «в реальных условиях профессиональной подготовки специалистов некоторых профессий в процессе производственного обучения на разных его этапах используется несколько педагогических (дидактических систем)» [44, с. 41]. При этом, по мнению академика Н. Г. Ничкало, «использование той или иной системы производственного обучения определяется уровнем его организации, содержанием и методикой» [126, с. 28].

Рассматривая производственное обучение и его системы, Л. З. Тархан определяет их зависимость от уровня развития производства; основных, общих для всех профессий и образовательных учреждений принципов обучения (образовательного и развивающего характера производственного обучения, связи теории и практики и т.д.); особенностей рабочих профессий. Характеризуя систему производственного обучения, ученая проводит ее хронологическую систематизацию и дает детальную характеристику каждому компоненту [194, с. 300].

Рассматривая производственное обучение с точки зрения обучения специальностям швейного производства одежды, Л. З. Тархан [194, с. 302], Э. Р. Шарипова [234, с. 50] выделяют наиболее распространенную и общепринятую *операционно-комплексную* систему, основной задачей которой является обеспечение последовательного овладения производственными навыками, умениями, профессиональным опытом, мастерством. Главным достоинством этой системы ученые считают возможность выделения из процесса швейного производства операций для изучения и построения их в определенной последовательности для овладения навыками путем ранжирования различных операций от простого комплекса в более сложный (деталь, узел, изделие). Опираясь на вышесказанное, программа производственного обучения строится по операционно-комплексной системе, где предусмотрено сначала изучение ручных, машинных, влажно-тепловых и др. операций, а затем уже выполняются более сложные комплексные работы.

Обобщая научные достижения Л. З. Тархан и Э. Р. Шариповой по вопросу применения операционно-комплексной системы в процессе производственного обучения в высшей школе, необходимо отметить полное ее соответствие таким современным требованиям формирования знаний в процессе производственного обучения, как обучение на основе производительного труда и тесная связь теоретического обучения с производственным. В процессе постепенного овладения знаниями у обучаемых накапливается определенный багаж знаний, и в дальнейшем, при выполнении той или иной комплексной работы, обучаемые самостоятельно могут применять полученные знания на практике.

Как показывает практический опыт применения операционно-комплексной системы в процессе производственного обучения при подготовке специалистов швейного профиля с недельной нагрузкой в шесть академических часов, при выполнении практических работ обучающиеся овладевают приемами и способами поузловой обработки швейных изделий, которые пригодятся им в последующей профессиональной деятельности, с учетом соблюдения технологии, соответствия всем нормам качества, умения организовывать рабочее место, соблюдения

дисциплины труда, правил санитарии и техники безопасности, выполнения работы самостоятельно и в срок.

К преимуществам данной системы В. И. Жигирь (В. І. Жигірь) и Е. А. Чернега (О. А. Чернега), относят реальность продуктивного труда учащихся, последовательность и систематичность в формировании умений и навыков [54, с. 154].

При операционно-комплексной системе обучения на занятиях производственного обучения обязательным является использование инструкционно-технологических, операционных карт, чертежей, эскизов и т.д. Их применение формирует у обучаемых интеллектуальные умения (анализ и синтез), производственные навыки, профессиональный опыт и мастерство, что ведет к процессу заинтересованности в овладении предметом.

Главной целью производственного обучения является *практическая* подготовка к профессиональному производительному труду, то есть целесообразной деятельности по созданию необходимых для жизни людей материальных ценностей. В Государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» оно осуществляется в рамках дисциплины «Практическое (производственное) обучение» в специальных лабораториях, в которых у обучаемых формируются способности непосредственного осуществления определенных трудовых циклов.

Производственное обучение в высшей школе представляет собой совокупность последовательных и взаимосвязанных действий преподавателя (мастера), направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, формирование умения использовать их на практике, развитие самостоятельного мышления, наблюдательности и других познавательных способностей обучаемых. Рассмотрим формирование предметно-практических компетенций на примере курса данного курса в высшем учебном заведении, поскольку отражение целей и задач формирования необходимых компетенций, прежде всего, можем увидеть в рабочих учебных программах по предмету.

Соглашаясь с высказыванием Л. З. Тархан, производственное обучение позволяет формировать практические основы специальности у будущих специалистов, получить рабочую квалификацию по профилю подготовки, то есть освоить способы и приемы выполнения конструкторско-технологических операций изготовления швейных изделий [194, с. 297].

Задачей курса является подготовка обучающихся к непосредственному осуществлению деятельности в области выбранной профессии: формирование необходимых знаний и профессиональных умений и навыков с последующим применением их на практике.

Для производственного обучения как части учебного процесса в целом характерны все его общие закономерности. Его специфика заключается прежде всего в том, что учебный процесс при этом осуществляется в ходе производственного труда обучающихся. Это обуславливает особенности учебного процесса – его содержания, учебной деятельности обучающихся, обучающей деятельности преподавателя, средств обучения, то есть всех его основных компонентов.

Как оговаривалось ранее в наших печатных трудах [69], учебным планом подготовки бакалавра, будущего педагога профессионального обучения, производственное обучение относится к обязательным дисциплинам вариативного цикла. Изучение предусмотрено на протяжении 1–4 семестров, с первого по второй курс.

В ходе прохождения производственного обучения, обучающиеся профилизации «Технология и дизайн одежды» впервые знакомятся с ассортиментом и свойствами современных материалов швейного производства, промышленным швейным оборудованием, с различными стилями, направлениями, тенденциями развития моды, учатся приемам изготовления швейных изделий, развивают индивидуальные творческие способности.

Программа дисциплины «Практическое (производственное) обучение» для обучающихся направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» профилизации

«Технология и дизайн одежды» КИПУ имени Февзи Якубова построена на основе операционно-комплексной системы. Ею предусмотрено первоначально изучение элементарных операций с дальнейшим объединением в простой комплекс и с последующим усложнением комплексной работы. Так, например, обучение начинается с освоения обучающимися ручных, машинных и влажно-тепловых операций (элементарные), затем ручные операции объединяются с машинными, машинные с влажно-тепловыми и т.д. (простой комплекс), в дальнейшем предусмотрено изготовление деталей и узлов швейных изделий (обработка клапанов, хлястиков, накладных и прорезных карманов, рукавов и т.д.), а затем полностью швейных изделий (поясных – юбка, брюки, и плечевых – блузка, платье) (сложные комплексные работы) [69].

Основной профессиональной образовательной программой (ОПОП) [134] к младшим специалистам предъявляются образовательно-квалификационные требования, согласно которым выпускник должен иметь развитые аналитические способности, широкую эрудицию, соответствующий уровень профессиональной подготовки, уметь на практике применять полученные знания и навыки.

Необходимо отметить, что обучающиеся, успешно освоившие учебный материал по производственному обучению, должны *знать*: виды работ при изготовлении одежды; терминологию ручных, машинных и влажно-тепловых работ; виды швов; методы обработки деталей, узлов изделия. При этом они должны соблюдать правила техники безопасности при выполнении ручных, машинных и влажно-тепловых работ.

Обучающиеся, успешно освоившие данный курс, должны *уметь*: выполнять ручные, машинные и влажно-тепловые работы; обрабатывать детали и узлы изделия; изготавливать изделия.

Вследствие того, что производственное обучение состоит из теоретической и практической частей, то, как правило, начинается оно с теоретической части, где обучающиеся изучают правила охраны труда и техники безопасности, оборудование, инструменты и приспособления для изготовления одежды, виды

работ, терминологию, а также методы обработки отдельных деталей, узлов и изделия в целом.

Полученные знания закрепляются во время практических занятий в швейной лаборатории университета, где студентами осваиваются приемы выполнения ручных, машинных работ и влажно-тепловой обработки, приемы и операции изготовления деталей и узлов швейных изделий, а также непосредственно изготовления самих изделий.

Уровень знаний обучающихся проверяется самостоятельной работой при промежуточном модульном контроле и в виде написания и защиты отчета.

По итогам производственного обучения, в соответствии с рабочей учебной программой дисциплины «Практическое (производственное) обучение» [153], студент будет:

знать правила охраны труда и техники безопасности; оборудование, инструменты и приспособления, применяемые при изготовлении одежды, терминологию и виды технологических работ; детали кроя плечевых и поясных изделий;

уметь выполнять основные регулировки швейного оборудования, выполнять виды ручных стежков, строчек и машинных швов, а также ВТО деталей и узлов; обрабатывать отдельные детали, узлы и изделия в целом;

владеть практическими навыками обработки узлов и деталей швейных изделий; практическими навыками организации процесса изготовления поясного и плечевого швейных изделий; навыками эксплуатации швейного и влажно-теплого оборудования и определения свойств и качества швейных материалов и их характеристик.

Вышеизложенное обуславливает необходимость и важность прохождения производственного обучения в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения, которое формирует умение осуществлять набор действий, определенных учебной программой, в условиях, приближенных к производству. Кроме того, как считает Г. И. Кругликов, в процессе его прохождения необходимо создавать условия и для эстетического воспитания

будущих специалистов – формировать восприятие красоты самого труда, воспитывать художественный вкус, умение создавать красивые изделия [99, с. 18]. Не следует забывать и о формировании в процессе обучения таких необходимых качеств, как воспитание производственной и технологической дисциплины, привитие бережного отношения к оборудованию и инструментам, умение применять на практике полученные теоретические знания, накопление глубоких и прочных знаний об основах техники и технологии производства, об организации труда – в объеме, необходимом для овладения профессией.

Производственное обучение, обеспечивая подготовку к изучению общетехнических (высшая математика, физика, химия, инженерная и компьютерная графика и т.д.) дисциплин, занимает ведущее место в учебном процессе при подготовке педагога профессионального обучения швейного профиля. Оно является базой для специальных дисциплин (технология швейных изделий, материаловедение швейного производства, оборудование швейного производства, конструирование одежды и др.), изучаемых на 3, 4 и 5-ом курсах.

В подтверждение вышесказанного, проведен сравнительный анализ соотношения затрат времени по учебным планам (УП) за четыре учебных года (2014-15, 2015-16, 2016-17, 2017-18 уч. гг.) [приложение 13].

Расчет проведен для определения соотношения производственного обучения к общему объему часов, отводимых для дисциплин профессиональной подготовки бакалавров профилизации «Технология и дизайн одежды» на момент проведения констатирующего и формирующего этапов эксперимента. Результаты анализа представлены в таблице 1.2.

В ходе анализа показатели общей трудоемкости дисциплины были использованы УП четырех лет с 2014-2018 гг.

Расчёт удельного веса времени, затраченного на изучение производственного обучения относительно всех дисциплин подготовки будущих педагогов профессионального обучения, доказывает его значимость, поскольку занимает от 13,8–15,2% времени, отведённого на изучение дисциплин профессионального цикла и 8,2–9,1 % от общего количества часов, отведенных в

целом на профессиональную подготовку будущего педагога профессионального обучения. Также, выявлено ежегодное повышение удельного веса затраченного времени в пользу производственного обучения относительно специальных дисциплин.

Таблица 1.2 – Анализ соотношения затрат времени дисциплины «Практическое (производственное) обучение» к общему объему часов, отводимых для дисциплин профессиональной подготовки бакалавров профилизации «Технология и дизайн одежды»

Учебный год	Общее количество времени, отведенное для всех дисциплин, ч.	Общее количество часов, отведенных для дисциплин проф. направленности, ч.	Общее и аудиторное количество часов, отведенных для дисциплины «Практическое (производственное) обучение», ч.	Удельный вес дисциплины «Практическое (производственное) обучение» относительно всех дисциплин, %	Удельный вес дисциплины относительно специальных дисциплин, %
2014-15	7560	4564	630	8,3	13,8
2015-16	7888	4644	648	8,2	14,0
2016-17	7888	4788	720	9,1	15,1
2017-18	7888	4104	720	9,1	15,2

Рассмотрим кратко сущность каждой из этих сторон процесса производственного обучения.

Изучая особенности познавательной деятельности в образовательном процессе, О. М. Дементьева [47] отмечает, что познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности, и выделяет умственные и практические действия в процессе обучения, в ходе которого происходит овладение системой знаний и способов деятельности на уровне воспроизведения или творчества.

Два вида деятельности в производственном обучении выделяет Л. З. Гархан [194]: деятельность обучающегося (процесс овладения им знаниями, умениями и навыками, а также опытом, то есть учение); деятельность преподавателя-мастера

(процесс организации познавательной и практической деятельности обучающегося, то есть преподавание, инструктирование).

Деятельность обучающегося определяется ее мотивами и включает внешнюю (процессуальную, предметную) и внутреннюю (умственную) стороны учения. Обучающийся слушает преподавателя, отвечает на его вопросы, настраивает оборудование, наблюдает за его работой, регулирует ход технологического процесса, контролирует выполняемую деталь (узел) и т.п. – все это составляет внешние, предметные действия учения. Каждая изучаемая трудовая операция, способ выполнения работы выдвигает перед обучающимся множество учебно-производственных задач и определяет множество предметных действий, требующих оперирования приобретенным опытом (знаниями и способами деятельности). Вместе с тем в процессе выполнения предметных действий происходит не просто практическая деятельность как таковая, не только «делание», но и процесс познания, накопления опыта, становления профессионального мастерства обучаемых.

Внутренняя (умственная) сторона учебной деятельности обучающегося в процессе производственного обучения включает восприятие и осмысление инструктивных указаний преподавателя, обдумывание и планирование предстоящей работы, способов контроля и самоконтроля, мысленный поиск наиболее рациональных способов выполнения работы, их проверку и т.п.

Эти психические процессы включаются в процесс обучения благодаря реальной предметной деятельности, которая их вызывает и формирует. Они протекают не стихийно, не сами по себе, а являются результатом действий обучающегося в условиях выполнения познавательных и учебно-производственных задач.

Таким образом, внешний и внутренний план учения переходят друг в друга, находятся в тесном диалектическом единстве. В результате такого единства внутренней и внешней сторон учебной деятельности у обучающихся формируются умения и навыки, закрепляются, расширяются, конкретизируются ранее приобретенные знания.

Учебная программа для обучающихся профилизации «Технология и дизайн одежды» по производственному обучению составлена на основании учебных планов с учетом длительности и перечня учебно-производственных работ программы производственного обучения для двух периодов – подготовительного и периода овладения специальностью.

Перечень работ составляется преподавателем производственного обучения под руководством заведующего кафедрой и ведущим технологом кафедры. При утверждении перечня работ учитываются требования по использованию современного оборудования и современных технологий. Задания подбираются с учетом перехода от простого к сложному, учитывая степень их трудности, точности, объема, видов тканей, фасонов. Их перечень должен соответствовать учебным целям и задачам каждой темы.

Подготовительный этап включает в себя задачи овладения, которые затем можно внести в этап овладения специальностью. Формирование знаний, умений и навыков, а также овладение приемами, операциями и комплексами операций при прохождении производственного обучения должны быть выполнены на таком уровне, чтобы их можно было применить в разнообразных условиях производственной деятельности по специальности, в частности при прохождении технологической, производственной и преддипломной практик.

Вследствие этого возникает необходимость тесной координации педагогических принципов рационального подбора работ с реальными возможностями учебного заведения. К подбору учебно-производственных работ предъявляются учебно-технические и учебно-технологические требования. Учебно-технические требования – это характеристика учебно-производственных работ с точки зрения требования к их материалу, конфигурации и характеру заготовок, размеру и т.д. Учебно-технологические требования отражают включаемые приемы и операции, точность, качество обработки, взаиморасположение деталей изделия, соответствие нормативным параметрам. Планирование производственного обучения тесно связано с нормированием учебно-производственных работ. Нормирование учебных работ способствует

формированию у обучаемых ответственного отношения к выполняемой работе, производственной дисциплины, так как перед ними ставятся конкретные задачи по выполнению учебно-производственных заданий в определенные сроки.

Разработка практических занятий для обучающихся швейного профиля выполняется с учетом их соответствия содержанию и уровню сложности профессиональной деятельности специалиста и предусматривает формирование профессиональных умений, навыков, приведенных в квалификационной характеристике.

Ранее, в нашем исследовании [68] проведенном относительно определения места производственного обучения при подготовке будущих педагогов профессионального обучения было определено, что в ходе практических занятий обучающиеся должны овладеть интеллектуальными умениями – аналитическими, проектировочными, конструктивными; сформировать умения использования швейного оборудования, инструментов и приспособлений; научиться работать с нормативно-технической документацией (инструкционные и операционные карты), справочниками, выполнять задания с ее использованием и др.

Другой не менее важной целью производственного обучения является овладение обучающимися практическими методами и приемами изготовления изделий швейной отрасли, необходимое для будущей деятельности в системе как профессионального, так и промышленного производства.

По мнению Л. З. Тархан [194], постоянное и постепенное повышение сложности операционных действий на занятиях производственного обучения приводит к отработке правильности и точности трудовых действий (координация движений, сноровка, соблюдение технических требований к выполнению, к качеству работы и т. п.), достижению определенной скорости выполнения трудовых действий (темп, ритм, производительность труда), формированию профессиональной самостоятельности, формированию творческого отношения к труду. Огромное значение при этом, влияющее на достижение перечисленных факторов играет профессиональная компетентность преподавателя (мастера) производственного обучения. Ведь четко, доступно и логично изложенный

материал, правильная организация деятельности обучаемых и оптимальные пути общения с ними, зависят от педагога и сказываются на учебном процессе.

Очевидно, что применение классических методов обучения в условиях производственного обучения влияет на формирование предметно-практических компетенций.

Как известно, *метод (methodos)* – по-гречески «путь», «способ поведения». Под методом обучения, Г. И. Кругликов, понимает систематически применяемый метод работы педагога с учащимися, позволяющий ученикам развивать свои умственные способности и интересы, овладевать знаниями и умениями, а также использовать их на практике [99, с. 51].

В настоящее время, относительно классификации методов обучения, дидакты не имеют общего мнения. Однако основными классификаторами методов обучения, являются И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин. Так, ими выделены следующие классы методов обучения: *объяснительно-иллюстративный (репродуктивный)* – объяснение учебного материала мастером и восприятие этого материала обучающимися в виде репродуктивной деятельности (воспроизведение, повторение); *проблемный* – ориентирован на организацию поисковой деятельности обучающихся; *частично-поисковый* или *эвристический*, сочетает эвристическую беседу со значительной долей самостоятельной работы обучающихся, предоставляет им возможность принять участие в работе на отдельных этапах исследования; *исследовательский* – обучающиеся постепенно познают принципы и этапы научного исследования, изучают литературу по конкретной проблеме, проверяют гипотезы и оценивают полученные результаты [Цит. по: 99, с. 51–52].

Необходимо подчеркнуть, что выбор методов обучения зависит от общих целей образования, воспитания и развития обучающихся и ведущих установок современной дидактики; особенностей изучаемого материала; особенностей методов преподавания конкретных учебных дисциплин, определяемых спецификой требований к отбору общеобразовательных дидактических методов; цели, задач и содержания материала конкретного урока; времени, отведенного на

изучение того или иного материала; возрастных особенностей обучающихся; уровня подготовленности обучающихся (образования, воспитанности, развития); возможностей и особенностей преподавателя, его уровня теоретической и практической подготовленности и личных качеств. От правильного выбора методов обучения во многом будет зависеть последующая успешность и эффективность в обучении.

В профессиональном обучении широкое применение получили методы, классифицируемые по способу реализации: *словесные* (рассказ, объяснение, рассказ-объяснение, беседа, устное и письменное инструктирование); *наглядные* (демонстрация наглядных пособий, показ трудового примера преподавателем, применение видеоматериала, самостоятельное наблюдение обучающихся); *практические* (упражнения по выполнению трудовых приемов, операций, комплексных работ, самостоятельная работа обучаемых и др.).

Исследуя вопрос дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов, Л. З. Тархан [194] приводит более детальную классификацию методов производственного обучения и их особенностей для будущих инженеров-педагогов (рисунок 1.2).

По мнению ученой, современные достижения профессиональной педагогики и дидактики производственного обучения, анализ и обобщение лучшего опыта практических работников профессиональных образовательных учреждений, оказывают определяющее влияние на развитие всей системы методов производственного обучения. Основываясь на профессиональной направленности и функциональной деятельности инженера-педагога, ученая общепризнанные три группы методов производственного обучения дополняет четвертой, которая включает в себя методы проверки знаний, умений и навыков [194, с. 308]. К этой группе можно отнести устный и письменный опрос, проведение тестового контроля, выполнение проверочных и квалифицированных пробных работ. Наличие различных классификаций не означает противопоставления методов друг другу и не является основанием для предпочтительного применения какого-либо из них.



Рисунок 1.2 – Классификация методов производственного обучения (по Л. З. Тархан)

Каждый метод реализуется совместно с другими методами в определенной взаимосвязи. Как считает В. А. Скакун [172], в системе репродуктивных и поисковых методов словесные, наглядные и практические методы выступают как методические приемы, как основные инструменты деятельности преподавателя и обучающихся. В свою очередь, система словесных, наглядных и практических методов реализуется в репродуктивном или поисковом направлениях. Об этом свидетельствуют названия методов, которые стали применяться за последнее время: проблемное изложение, эвристическая беседа, исследовательские лабораторно-практические работы, творческие упражнения, самостоятельные наблюдения и т.д. Здесь уже в самих названиях методов заложена направленность их применения.

Итак, В. В. Кушнирык [103] трактует *методы производственного обучения*, как способы совместной деятельности мастера и учащихся, при помощи которых достигается овладение учащимися практическими навыками, знаниями и умениями, формируются основы их профессионального мастерства, воспитываются убеждения, взгляды, отношения к труду, развиваются умственные и физические силы, творческие способности. Из этого мы можем сделать предположение, что достижение этих качеств, бесспорно, влияет на непосредственное формирование предметно-практических компетенций у обучающихся по дисциплине.

Дальнейшее исследование роли производственного обучения при формировании предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения требует поэлементного анализа структуры занятия.

Анализируя структуру занятия производственного обучения необходимо отметить, что оно состоит из взаимосвязанных этапов, последовательно группируемых по характеру деятельности преподавателя, учебного мастера и обучающихся.

Весомый вклад в науку по вопросу структурирования занятий производственного обучения будущих специалистов швейного профиля внесен Л. З. Гархан [194].

Ученой отмечены три основных *элемента структуры* занятия:

- вводный инструктаж;
- текущий инструктаж: упражнения;
- заключительный инструктаж.

Элементы дидактической структуры занятия при *вводном инструктаже (мотивация)* представлены в виде:

- целевой установки;
- актуализации знаний и опыта обучающихся;
- формирования ориентировочной основы действий.

Текущий инструктаж: упражнения (деятельность) определены как:

- формирование (отработка) новых способов действия;

– применение (закрепление) освоенных способов действия.

Заключительный инструктаж (рефлексия) представлен подведением итогов.

Вводный инструктаж является первым элементом дидактической структуры занятия, который подготавливает обучающихся к выполнению учебно-производственных работ. Начинается он с ознакомления с темой и целями занятия (целевая установка). В ходе актуализации знаний преподавателем используются методы проверки знаний, умений и навыков (устный и письменный опросы).

Новый материал излагается в тесной взаимосвязи с ранее пройденным материалом. На данном этапе используются словесные методы обучения, такие как объяснение, рассказ-объяснение, устное и письменное инструктирование. Важным моментом в изложении нового материала является устное инструктирование, которое направлено на предостережения и указания к практическому выполнению задания. Основным этапом в изложении нового материала является показ приемов преподавателем. Если прием сложный, то акцентируется внимание на расчленении показа, и каждый элемент выполняется в отдельности. На данном этапе пример выполнения трудового процесса преподавателем формирует у обучающихся представление о правильном выполнении действия, а, соответственно, демонстрация плоскостных (плакаты, чертежи, схемы), объемных (макеты, макетно-графические средства) наглядных пособий и также натуральных образцов (рабочие инструменты, оборудование, материалы) способствует лучшему восприятию и усвоению учебного материала.

Текущий инструктаж состоит из четырех-пяти обходов рабочих мест преподавателем или учебным мастером с целью оказания практической помощи в выполнении приемов, операций, упражнений, проверки соблюдения правил техники безопасности, качества выполняемых работ, приема и оценивания качества учебно-производственных работ.

Во время проведения заключительного инструктажа подводятся итоги занятия, преподавателем проводится анализ технологического процесса,

обсуждается качество выполненных работ с учетом степени самостоятельности выполнения задания, рассматриваются допущенные ошибки и дефекты, применяются словесные методы и методы проверки знаний, умений и навыков.

На основе рассмотренной классической структуры проведения занятия производственного обучения в который вошли следующие виды инструктажа: вводный, текущий и заключительный, нами определены элементы структуры занятия для производственного обучения с учетом специфики его проведения в высшей школе и дано их детальное описание. Поскольку для эффективного обеспечения учебного процесса в высшей школе необходимо более личностное отношение к выполняемым действиям, специфика проведения производственного обучения требует более четкого и разграничения структуры занятия на вводный, основной и итоговый этапы:

вводный инструктаж ↔ вводный этап;

текущий инструктаж ↔ основной этап;

заключительный инструктаж ↔ итоговый этап.

Так, вводный этап производственного обучения включает в себя цель, задачи, изложение нового материала; при этом вырабатываются, мотивируя обучающихся на достижение поставленной цели и используя личностные ресурсы (задатки, способности, ценностные ориентации, качества личности), знания, необходимые в практической деятельности.

Основной этап производственного обучения заключается в практической деятельности и формировании умений самостоятельного выполнения действий при решении поставленных проблем и осуществлении поиска и обработки информации при изготовлении швейных изделий, а также применения навыков использования швейного и влажно-теплого оборудования, инструментов и приспособлений при работе в швейной лаборатории.

На итоговом этапе у обучающихся формируется умение учиться самостоятельно принимать решения к поставленным задачам при этом развивается способность оценивать свою практическую деятельность, целью которой является формирования рефлексивных умений.

Ранее проведенный нами анализ в отношении значимости производственного обучения при подготовке будущих педагогов профессионального обучения и его влияние на формирование предметно-практических компетенций у обучающихся [68] позволил определить, что этапы производственного обучения призваны решать обучающие задачи, задачи развития воспитания обучающихся в процессе обучения, способствовать формированию у них практических компетенций, познавательных и творческих способностей, которые соответствуют целям и задачам обучения, а также способствовать проявлению активности и инициативы.

Также следует отметить, что дидактические поиски системного, компетентностного, технологического и деятельностного подходов к практическому (производственному) обучению, которые ведутся с установкой на достижение определенных целей, ориентацией обучения на заданный конечный результат, повышают эффективность процесса обучения и располагают к творческому взаимодействию преподавателя и учебного мастера. Следовательно, одним из путей решения проблемы профессионально-практической подготовки будущих педагогов профессионального обучения новой генерации является коренное изменение дидактических целей, содержания, методов производственного обучения и его обеспечение на основе компетентностного подхода.

Эффективная организация производственного обучения предполагает наличие качественно продуманного плана занятия, четкое представление о его целях; понимание обучающимися, какие работы они будут выполнять, и для чего им нужна эта работа; наличие исправного оборудования, необходимых приборов и материалов, образцового порядка на каждом рабочем месте; рациональную и полную загрузку всех обучающихся соответствующими заданиями, постоянный контроль мастера за работой каждого обучающегося, соблюдение всех условий безопасной работы; связь с предметами производственного обучения; постоянное совершенствование приемов и методов производственного обучения, которые

обеспечивают наибольшую активизацию умственной и познавательной деятельности учащихся.

Следовательно, процесс овладения будущими педагогами профессионального обучения швейного профиля знаниями, умениями и навыками во время прохождения производственного обучения, рассматривается нами как процесс, способствующий формированию предметно-практических компетенций у обучающихся в ходе результативной профессиональной деятельности.

1.3 Характеристика и структурирование предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения

В настоящее время все чаще поднимается вопрос о становлении профессионально грамотного, интеллектуально развитого специалиста, достигнувшего высокого уровня компетентности в способах жизнедеятельности в человеческом обществе и обладающего потребностью творчески решать сложные профессиональные задачи. При этом высшая школа способствует формированию у молодого поколения профессионального мышления на основании глубокого понимания. Следовательно, конечный результат во многом будет зависеть от степени овладения необходимыми качествами и компетентностью выпускника, что во многом обуславливается не только полученными знаниями, умениями и навыками, но и от сформированными профессиональными компетентностями и компетенциями.

В первом параграфе рассмотрены научно-педагогические источники на основании анализа которых уточнены понятия «компетенция» и «компетентности», установлена их взаимосвязь, выделено многообразие трактовок их пояснительных определений, выявлена сложность и неоднозначность этих понятий.

Поскольку одни компетенции являются более значимыми, чем другие, необходимо рассмотреть типологию (иерархию) предметных компетенций.

В зависимости от типологии компетенций, в соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для предметного цикла) и предметное (для каждого учебного предмета), А. В. Хуторской [224] выделяет три уровня образовательных компетенций: ключевые – отнесенные к общему содержанию образования (в педагогической литературе еще встречаются под названием «надпредметных» или «межпредметных» компетенций), общепредметные (или «общеотраслевые») – отнесены к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей, предметные – которые формируются в рамках определенных учебных предметов. Исходя из предложенной ученым гипотезы о трехуровневой иерархии компетенций, предметные компетенции связаны с определенным предметом и формируются в его рамках [224, с. 64]. Отсюда предметные компетенции предполагают формирование способностей у обучающихся привлекать для решения проблем знания, умения, навыки конкретного учебного предмета, а в нашем случае производственного обучения.

Поскольку основной задачей данного параграфа является характеристика предметно-практических компетенций и их структурирование, ее реализация предполагает исследование особенностей организации учебного процесса в высшей школе и влияния дисциплин профессионально-практической подготовки на процесс формирования у будущих педагогов профессионального обучения швейного профиля предметно-практических компетенций.

Проведение анализа формирования предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения обусловлено увеличением требований общества к качеству профессиональной подготовки профессиональных кадров и сложностью изучаемого феномена. Как уже было отмечено в нашем исследовании, формирование предметно-практических компетенций происходит только в реальной практической деятельности, во время учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении высшего образования, где период и длительность прохождения производственного обучения устанавливаются соответствующими

учебными планами, содержание и периоды прохождения определяются выпускающей кафедрой.

Очевидно, что производственное обучение является одним из сложных и многоаспектных видов учебной деятельности, которое напрямую связано с массой проблемных вопросов, касающихся организации учебно-методического и педагогического обеспечения, которая непосредственно влияет на формирование предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения швейного профиля. Именно в процессе прохождения производственного обучения обучающиеся овладевают первоначальными умениями и навыками по специальности, развивают определенные способности, адаптируются к будущей профессии, что в дальнейшем и определяют осознание правильности выбранной профессии. Соответственно, качество освоения программы производственного обучения непосредственно отобразится на конечном результате подготовки будущего педагога профессионального обучения.

Процесс формирования профессиональной компетентности у обучающихся рассматривался нами совместно с Г. А. Умеровой на первоначальном этапе исследования [212]. Так, в работе отмечено, что подготовка педагогов профессионального обучения швейного профиля, как закладка основ профессиональной компетентности, выполняется на занятиях по производственному обучению с первого курса. Усвоенный материал – как теоретический, так и практический – будет в дальнейшем использоваться обучающимися в процессе всего периода обучения при решении учебных задач по профессионально-направленным дисциплинам и учебным практикам. Соответственно, качество освоения программы производственного обучения непосредственно будет отображаться на конечном результате подготовки будущего педагога профессионального обучения. Также нами выявлено, что профессиональная компетентность состоит из ряда более узко направленных компетентностей (социально-психолого-педагогической, дидактической, специальной, методической, информационной, управленческой, научно-

исследовательской, общекультурной, коммуникативной и рефлексивной), которые в свою очередь состоят из компетенций, соответственно предметно-практические компетенции отнесем к специальной компетентности будущего педагога профессионального обучения, которая, в свою очередь, входит в состав профессиональной компетентности наряду с другими компетентностями [212, с. 146]. Следовательно, владение совокупностью составляющих предметно-практических компетенций позволит будущему педагогу профессионального обучения выполнять необходимые функции и действия в процессе практической деятельности, самостоятельно принимать адекватные решения при возникновении спорных вопросов и высказывать авторитетную точку зрения в ходе проблемных ситуаций, возникающих на занятиях.

При структурировании предметно-практических компетенций и детальном их описании были проанализированы и учтены требования нормативной документации по подготовке педагогов профессионального обучения [150; 216; 217; 218].

Так, в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [217], понятие «профессиональное обучение» обозначено как «приобретение ... знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий)». Иными словами, подготовка будущих педагогов профессионального обучения основывается на приобретении ими не только знаний, умений и навыков, но и определенных компетенций, для успешного овладения профессией. В соответствии с чем, разработано наглядное схематическое изображение структуры предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения будущих педагогов (рисунок 1.1).

Как обосновано в наших более ранних публикациях относительно нашего исследования «выявленная структура предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения позволит оптимизировать процесс обучения с учетом его слабых сторон, при этом повысить качество обучения, а

полученная положительная динамика даст возможность полноценного их формирования у будущих педагогов профессионального обучения» [79, с. 241].

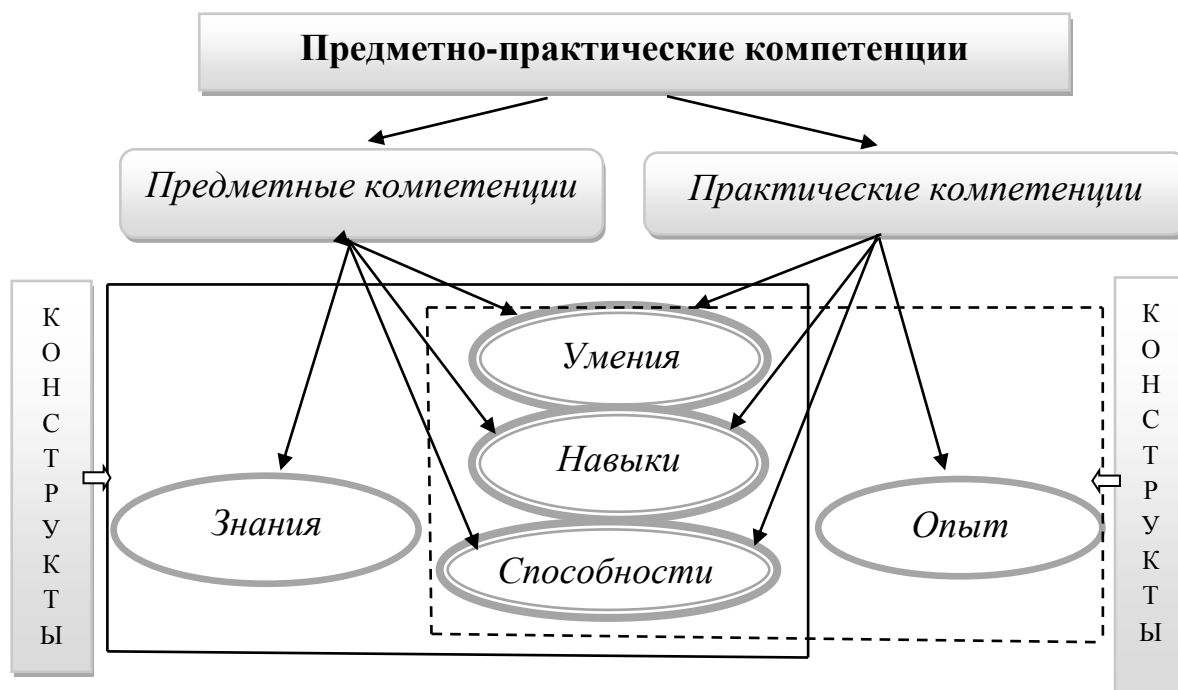


Рисунок 1.1 – Структура предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения

Для определения места предметно-практических компетенций в перечне компетенций будущих педагогов профессионального обучения был проведен анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования третьего поколения по направлениям бакалавриата [216]. В документе представлены универсальные компетенции (УК) и общепрофессиональные компетенции (ОПК), сформированность которых определяет возможность выполнять основные функции будущего педагога профессионального обучения. Интересующие нас профессиональные компетенции (ПК), согласно ФГОС ВО, рекомендовано устанавливать в ПООП (ОПОП) в качестве обязательных и (или) рекомендуемых [216, п. 3.4]. Следует заметить, что в этом же документе в п. 1.12 прописаны типы решения задач профессиональной деятельности, среди которых педагогический и методический. Однако отметим, что сформированность только лишь УК и ОПК не позволят

выполнять данные задачи профессиональной деятельности в полной мере, что связано с их обобщенностью.

Анализ ОПОП [134] по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» профилизации «Технология и дизайн одежды» (2019-2020 уч. г.) показал наличие ПК, а именно: ПК-8 – способен выполнять деятельность и (или) демонстрировать элементы осваиваемой обучающимися деятельности, предусмотренной программой учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), практики. Дескрипторы данной компетенции достаточно широко охватывают профессиональную область, конкретизируя направление подготовки и профиль. При этом анализ содержания дескрипторов показал отсутствие отдельных составляющих (индикаторов), которые имеют место быть в исследуемой компетенции (ППК).

Среди представленных индикаторов основных дескрипторов ПК-8 предусмотрено следующее: *знать* основные сведения о технологических процессах изготовления одежды и основные методы обработки деталей и узлов одежды; *уметь* обрабатывать отдельные детали и узлы и изготавливать швейные изделия (юбка, брюки, блузка); *владеть* практическими навыками обработки узлов, деталей и организации процесса изготовления швейных изделий (блузка, юбка, брюки).

На основе проведенного анализа нормативно-правовой документации организации профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения [150; 216] и на основе содержания рабочей программы дисциплины «Практическое (производственное) обучение» профилизации «Технология и дизайн одежды» были определены интегративные составляющие предметных компетенций. Так, предметные компетенции, приобретаемые в процессе производственного обучения как учебного предмета и характеризующие определенный уровень владения теоретическими знаниями, включают следующие составляющие: ресурсную, терминологическую,

графическую, технологическую, при условии использования их в качестве средств профессиональной деятельности.

Представленная *ресурсная* составляющая компонентов предметных компетенций определяет личностные ресурсы обучаемого, его задатки, способности, ценностные ориентации, качества личности и указывает на мотивацию к самореализации, необходимые в практической деятельности.

Смысловое понятие «ресурсный потенциал» рассматривается нами как источник возможностей, средств, запаса, которые могут быть приведены в действие, использованы для решения задач или достижения определенной цели отдельным лицом. Личностные ресурсы человека включают, прежде всего, ресурсы личности, данные ему от рождения, а также мировоззрение, мотивацию к самореализации, личностные качества (коммуникативный, эмоциональный, познавательный, творческий потенциал), поэтому проявление данных способностей при выполнении различных профессиональных задач влияет на реализацию и развитие личности в сфере определенной деятельности.

Исходя из того, что каждая профессия имеет свою терминологию составляющую суть ее профессиональной системы, а грамотный специалист должен свободно оперировать профессиональными терминами, *терминологическая* составляющая швейной отрасли является ее неотъемлемой частью, так как через нее осуществляется профессиональное общение и передача учебного материала от преподавателя к обучающимся.

Процесс подготовки будущих педагогов профессионального обучения требует владения и постоянного использования профессиональной лексики и терминологии, без которых невозможно понимание учебной, специальной, справочной литературы, технической и нормативно-технологической документации (операционных, инструкционных карт обработки узлов и деталей швейных изделий, технологических последовательностей обработки швейных изделий, ГОСТов и т.д.) и воспитание профессионально грамотного специалиста, востребованного на современном рынке труда.

Изучение терминологии швейного производства на занятиях производственного обучения является одним из основных этапов овладения предметно-практическими компетенциями по дисциплине, а их смысловое понимание для будущего педагога профессионального обучения швейного профиля очень важно. Несмотря на простоту основных терминов, обучающиеся сталкиваются со сложностями их восприятия, а следовательно, запоминания. Например, при изложении или составлении последовательности обработки определенного узла швейного изделия они путают такие понятия, как стачивание, притачивание и настрачивание; заметывание и подшивание и т.д.

Анализ текущих контрольных срезов, проведенный нами совместно с Г. А. Умеровой [212] с помощью разработанного диагностического инструментария (приложение 10) и описанный ранее, позволил сделать вывод о том, что определения обучающимися запоминаются «механически», то есть без понимания их или ошибочного понимания. К примеру, в ответах дано верное определение термина, но область применения указана неверно. Например, «... притачивание – это соединение двух и более деталей разных по величине (более мелкой и крупной) машинной строчкой», тогда как область применения описана следующим образом «... кармана на полочку, подборт на борт». Поэтому для будущего педагога профессионального обучения владение профессиональной лексикой и терминологией по специальности, знание соответствий между терминами и понятиями, умение строить диалог на профессиональную тему и управлять им, умение общаться и выступать перед аудиторией являются необходимыми требованиями в трудовой деятельности.

Одним из немаловажных показателей профессиональной подготовки современных специалистов в области швейного производства, как считает В. А. Панкратова [136], является их графическая грамотность. Это определяется тем, что в условиях современного производства рабочие чертежи, схемы, планы стали преобладающими носителями информации о характере, назначении и устройстве технических объектов и предметов труда. Поэтому освоение профессии невозможно также без *графической* составляющей.

Обязательное пользование обучающимися на занятиях производственного обучения профессиональной литературой, технической и нормативной документацией, в которых встречаются помимо профессиональной терминологии схематические, графические и условные изображения обработки деталей и узлов швейных изделий, нацеливает на владение ими графической грамотностью, то есть понимание (считывание) и умение наглядно отображать (изображать) их при составлении технологической документации. Так, по итогам практического производственного обучения выполняется проект, в содержание которого входят графические и условные изображения в виде чертежей и зарисовок с указанием технических условий выполнения строчек и швов обработки узлов и деталей швейных изделий. Выполнение этих требований обеспечивается предметной компетенцией через графическую составляющую, направленную на адекватное применение компетенции в трудовой деятельности. Функцией графической составляющей является развитие у обучающихся профессионального образного представления и пространственного видения.

Способность осмысленно и эффективно применять современные технологии обработки швейных изделий с целью получения опыта применения технологических знаний и умений в самостоятельной практической деятельности и определяет *технологическую* составляющую предметных компетенций. Их формирование невозможно без знания требований к выполнению ручных, машинных работ и работ по влажно-тепловой обработке швейных изделий; знания особенностей обработки изделий из материалов различных по своей структуре, а соответственно и методов их обработки; умений выбора параметров использования технологических операций при проектировании процесса обработки швейных изделий; опыта обоснования выбранных параметров использования технологических операций при проектировании процесса его обработки. Соответственно, принятие правильных технологических решений при разработке технологического процесса обработки швейных изделий обеспечивается соответствием выбранных методов технологической обработки свойствам материала, ассортименту изделия, его эксплуатационным

характеристикам и выбранному оборудованию. Перечисленные требования предусматривают базовые знания технологии швейного производства, также формирующейся предметной компетенцией, в частности, ее технологической составляющей.

Необходимо отметить, что для формирования необходимых составляющих предметных компетенций огромное значение имеют не только полученные знания и умения, но и их применение в учебно-практической деятельности. Поэтому наряду с перечисленными составляющими предметных компетенций необходимо выделить составляющие практических компетенций, в которую вошли практическая, исследовательская и рефлексивная составляющие.

Основным условием реализации *практической* составляющей практических компетенций является повышенное внимание со стороны преподавателя к организации деятельности обучающихся по формированию профессиональных умений и навыков. По мнению М. М. Дудиной и Ф. Т. Хаматнурова [135] знания остаются «мертвым» грузом, если они не находят практического применения, поэтому в учебном процессе необходимо постоянно применять способы практического обучения.

Исходя из того, что исследование – это поиск нового, расследование чего-либо и последовательное продумывание и описание того, каким должно быть что-либо, *исследовательская* составляющая практических компетенций включает проектирование поэтапной обработки швейного изделия, разработку технологических и производственных операций по его обработке. Для этого необходимо владеть знаниями по составлению технологической последовательности изготовления отдельного узла и изделия в целом; умениями описания технических условий по выполнению технологических операций, составлению перечня технологических операций обработки отдельных узлов изделия; опытом составления операционных карт обработки отдельного узла и анализа выполненной работы.

Рефлексивная составляющая представляет собой способ получения знания о практических проблемах, с которыми сталкиваются обучающиеся и способность

сознательно оценивать принятые решения и перспективы. При формировании данной составляющей немаловажным фактом является знание обучающимся требований стандартов к качеству изготовления изделий и умения последовательно его контролировать, самостоятельно выявлять причины их возникновения и способы их устранения.

Отсюда следует, что методом развития предметно-практических компетенций является учебно-практическая деятельность обучающихся в условиях производственного обучения, средством – теоретические основы и практические задания репродуктивного характера, а результатом – полученные знания, умения, навыки, способности и опыт в практической деятельности.

Уточнение понятий «предметные компетенции», «практические компетенции», осуществленное на основе анализа научной литературы, выявление составляющих предметно-практических компетенций (СППК), стало основанием для авторского определения понятия «предметно-практические компетенции» с учетом профильного контекста организации практической деятельности, объектом которой выступают педагогическая и отраслевая (швейная) составляющие: *предметно-практические компетенции будущего педагога профессионального обучения понимаются как готовность обучающегося к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками, развитию способностей и приобретению опыта в сфере изготовления швейных изделий с последующей их трансформацией в ресурсную, терминологическую, графическую, технологическую, практическую, исследовательскую и рефлексивную составляющие учебно-практической деятельности для принятия и реализации самостоятельных решений профессиональных задач на практике.*

Следовательно, *формирование предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения является комплексным процессом, в ходе которого происходит трансформация профессиональных знаний, умений, навыков, способностей и опыта обучающегося в ресурсную, терминологическую, графическую, технологическую, практическую, исследовательскую и рефлексивную*

составляющие учебно-практической деятельности, через самостоятельное принятие решений профессиональных задач и реализацию их на практике.

Практическая реализация трудовых функций будущим педагогом в профессиональной сфере (проведение учебных занятий по учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям) образовательной программы [150], в частности, по учебной практике) не будет полноценной, если он:

– не имеет сведения о личностных ресурсах обучаемого, его задатках, способностях ценностных ориентаций, качеств личности, мотивации к самореализации, в следствие чего подготовка будущих педагогов профессионального обучения не будет полноценной (ресурсная составляющая ППК – СППК 1);

– не владеет швейной терминологией (терминологическая составляющая ППК – СППК 2);

– не имеет пространственного видения схематического и условного представления узлов и деталей в плоскостном изображении (графическая составляющая ППК – СППК 3) и их обработки при пошиве швейных изделий (технологическая составляющая ППК – СППК 4);

– не имеет навыков использования швейного и влажно-теплого оборудования, инструментов и приспособлений (практическая составляющая ППК – СППК 5);

– не умеет проектировать поэтапную обработку швейного изделия, разрабатывать технологические и производственные операции по его изготовлению (исследовательская составляющая ППК – СППК 6);

– не знает требования стандартов к качеству технологических операций изготовления изделий и его последовательного контроля, самостоятельного выявления причин их возникновения и способов устранения (рефлексивная составляющая ППК – СППК 7).

Поэтому при изучении профессиональной дисциплины «Практическое (производственное) обучение» возникает необходимость конкретизации, расширения и углубления знаний и умений, предусмотренных образовательным и

профессиональным стандартами, путем формирования соответствующих компетенций, охватывающих конкретную сферу деятельности (в нашем случае – швейную), расширения практического опыта при ее усвоении и учета требований, предъявляемых современными работодателями, к специалистам этой отрасли.

Формирование составляющих предметно-практических компетенций (СППК) происходит в условиях производственного обучения, изучение которого происходит с 1 по 4 семестры (таблица 1.3).

Таблица 1.3 – Динамика формирования СППК в условиях производственного обучения

Периоды обучения	СППК						
	СППК 1	СППК 2	СППК 3	СППК 4	СППК 5	СППК 6	СППК 7
Выполнение ручных стежков и строчек (1 семестр)	+	+			+		+
Выполнение машинных стежков и строчек (2 семестр)	+	+			+		+
Поузловая обработка швейных изделий (2, 3 семестры)	+	+	+	+	+	+	+
Изготовление швейных изделий (юбка, блузка) (4 семестр)	+	+	+	+	+	+	+

Учитывая, что в фокусе проблемы находятся предметно-практические компетенции, предложенная матрица состоит из семи составляющих, формируемых посеместрово в течение двух курсов обучения и способствует системному прослеживанию уровня их сформированности и выполнения синтеза локальных приоритетов предметно-практических компетенций относительно профессиональной деятельности.

Исходя из множества выделяемых в педагогической науке компонентов общей компетентности необходимо рассмотреть ее основные компоненты. Рассматривая качество образования в Российской Федерации, его состояние, тенденции, проблемы и перспективы, А. И. Субетто когнитивный компонент

определяет как совокупность знаний предметной области, на основе которых формируется компетентность; деятельностный – практический опыт; операционно-технологический – совокупность умений и навыков практического решения задач; личностный – совокупность важных для данной профессиональной деятельности индивидуально-психологических качеств, способностей, направленность личности; ценностно-мотивационный – способность осмысливать, оценивать, прогнозировать деятельность и ее результаты, креативность [186, с. 156].

Поскольку дисциплина производственное обучение является дисциплиной практического характера, для проведения дальнейшего исследования были выбраны следующие компоненты: *мотивационный*, *деятельностный* и *рефлексивный*, как показатели теоретических знаний и практических навыков. Компонентное содержание предметно-практических компетенций, их основные функции, задачи, характеристика их составляющих наглядно представлены в таблице 1.4.

Опираясь на рабочую учебную программу по дисциплине «Практическое (производственное) обучение» (приложение ба, бб), раскроем содержание компонентов предметно-практических компетенций с опорой на ФГОС ВО.

Мотивационный компонент формируется и раскрывается в ходе активного взаимодействия со средой внешней и предметной путем усвоения или присвоения индивидом общественно выработанного опыта и характеризует осознанный подход к учебной деятельности у обучающегося, его способности, интерес, врожденные качества личности, а также качества, привитые в течение жизни и в процессе профессионального роста.

Соответственно, при формировании предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения обучающийся должен обладать не только профессиональными знаниями, необходимыми будущему педагогу для дальнейшей деятельности., но и стремлением к познанию основных принципов творческой деятельности; основных принципов технологических процессов

Таблица 1.4 – Компонентное содержание ППК на примере производственного обучения
будущих педагогов профессионального обучения

Комп о- ненты	Основная функция	Основная задача	Общее содержание компетенции	Составляющие ППК (СППК) и их характеристика	
1	2	3	4	5	6
<i>Мотивационный</i>	Информационно-стимулирующая	Формирование устойчивости личностных качеств в привычных и изменяющихся условиях практической деятельности	Преобладание комплекса внутренних мотивов к выполнению профессиональной деятельности в ходе решения учебно-профессиональных задач, которые выражаются через активность, целеустремленность, стремление к приобретению теоретических знаний умений и навыков в ходе производственного обучения	<i>Ресурсная (СППК 1)</i>	Мотивация к самореализации. Личностные ресурсы (задатки, способности, ценностные ориентации, качества личности), необходимые в практической деятельности
<i>Деятельностный</i>	Практическая	Формирование определенной системы знаний, умений, навыков и опыта в практической деятельности	Умения самостоятельного выполнения действий при решении поставленных проблем и осуществления поиска и обработки информации при изготовлении швейных изделий	<i>Терминологическая (СППК 2)</i>	Изучение, владение и понимание профессиональной терминологии. Умение описывать технологический процесс обработки узлов и изделий с применением профессиональной терминологии

Продолжение таблицы 1.3

1	2	3	4	5	6
<i>Деятельностный</i>				<i>Графическая (СППК 3)</i>	Умение схематически и графически изображать поузловую обработку мелких деталей и узлов швейных изделий (на память, в разрезе)
				<i>Технологическая (СППК 4)</i>	Выбор необходимых методов и материалов при поузловой обработке деталей и узлов швейных изделий
				<i>Практическая (СППК 5)</i>	Применение навыков использования швейного и влажно-теплого оборудования, инструментов и приспособлений при работе в швейной лаборатории
<i>Рефлексивный</i>	Корректирующая	Демонстрация результатов сформированности	Умение и способность к самостоятельному принятию решений по поставленным задачам и оценке своей практической деятельности	<i>Исследовательская (СППК 6)</i>	Самостоятельное принятие решений в процессе работы на основании полученных знаний в ходе изучения дисциплины
				<i>Рефлексивная (СППК 7)</i>	Адекватная оценка проблемной ситуации и решение возникающих проблем в ходе овладения умениями и навыками при изготовлении швейного изделия путем выбора оптимальных методов его решения

изготовления швейных изделий, с последующим освоением и анализом новых технологий в швейной отрасли; владением швейной терминологией и технологией поузловой обработки мелких деталей и узлов швейных изделий (приложение 6а, 6б, 7а, 7б, 8).

Содержание *деятельностного* компонента заключается в обучении, при котором обучающихся не получает знания в готовом виде, а добывает их сам в процессе собственной учебно-познавательной деятельности: самостоятельно и планомерно выполняет поставленные задачи, осуществляет поиск, отбор и обработку полученной информации.

Рассматривая деятельностный компонент в рамках производственного обучения нами определено, что формирование предметно-практических компетенций напрямую зависит от умений самостоятельно и планомерно выполнять поставленные задачи, осуществлять поиск, отбор, обработку информации; обучать рабочих и специалистов в учреждениях начального, среднего, дополнительного образования и на предприятиях швейного производства одежды; выполнять поузловую обработку мелких деталей и узлов швейных изделий, изготавливать швейные изделия, с использованием технической, технологической и нормативной документацией (приложение 6а, 6б).

Характеристика содержания *рефлексивного* компонента в процессе освоения образовательной программы заключается в определении степени овладения обучающимися опытом работы с технической, нормативной и научно-технической литературой, с использованием новых технологий в швейной отрасли; владение проектированием, моделированием технологических процессов изготовления швейных изделий, с использованием новых технологий в швейной отрасли; навыками работы за швейным и влажно-тепловым оборудованием с использованием инструментов, приспособлений при обработке узлов и изготовлении швейных изделий. Рефлексивный компонент заключается в формировании у обучающихся практических умений, навыков, опыта и предполагает самооценку собственной деятельности при выполнении

практических заданий, осмысление приобретенного опыта в ходе профессиональной деятельности.

Таким образом, представленное компонентное содержание предметно-практических компетенций позволяет более обоснованно перейти к реализации следующих этапов исследования, а именно к разработке структурно-функциональной модели и выявлению педагогических условий формирования предметно-практических компетенций.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Результаты теоретического анализа исследуемой проблемы показали, что формирование компетенций в структуре профессиональной подготовки педагога профессионального обучения становится целенаправленным процессом на современном этапе развития образования, сочетающим профессионально-базовые знания, умения, навыки и способности, необходимые для решения поставленных задач. Как выяснилось, возможность их решения зависит прежде всего от владения будущими бакалаврами профессиональными компетенциями, в том числе предметно-практическими.

На основе изученной научной и педагогической литературы, исследовательских работ отечественных и зарубежных научных деятелей, выполнен анализ теоретико-методологических подходов формирования предметных и практических компетенций в контексте педагогической деятельности, в ходе которого было выявлено отсутствие определения понятия «предметно-практические компетенции». В связи с этим, на основании анализа таких понятий, как «компетентностный подход», «профессиональное обучение», «компетентность», «компетенции», «предметные компетенции», «практические компетенции», «производственное обучение» и выявленных составляющих ППК (СППК) дано рабочее определение «предметно-практические компетенции будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения» с учетом их профильного контекста (швейного): *готовность*

обучающегося к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками, развитию способностей и приобретению опыта в сфере изготовления швейных изделий с последующей их трансформацией в ресурсную, терминологическую, графическую, технологическую, практическую, исследовательскую и рефлексивную составляющие учебно-практической деятельности для принятия и реализации самостоятельных решений профессиональных задач на практике.

Определено, что формирование предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения является комплексным процессом, в ходе которого происходит трансформация профессиональных знаний, умений, навыков, способностей и опыта обучающегося в ресурсную, терминологическую, графическую, технологическую, практическую, исследовательскую и рефлексивную составляющие учебно-практической деятельности, через самостоятельное принятие решений профессиональных задач и реализацию их на практике.

На основе проведенного анализа понятий «предметные» и «практические» компетенции и определения места производственного обучения при формировании ППК наглядно представлена их структура, состоящая из двух компетенций: предметных и практических, которые в свою очередь состоят из различных конструкторов: знаний, умений, навыков, способностей (предметные компетенции) и умений, навыков, способностей, опыта (практические компетенции), необходимых для решения профессиональных задач.

В соответствии с требованиями нормативно-законодательной документации и учебной программой курса «Практическое (производственное) обучение» определены интегративные составляющие предметно-практических компетенций: *ресурсная, терминологическая, графическая, технологическая, практическая, исследовательская и рефлексивная*, качественное содержание которых соответствует совокупности трех взаимосвязанных целостных компонентов: мотивационному, деятельностному, рефлексивному.

Уточнено понятие «производственное обучение» как: *планомерно организованный процесс совместной деятельности обучающегося (преподавателя,*

учебного мастера) и обучаемого направленный на овладение учащимися на основе полученных теоретических знаний, практическими умениями и профессиональными навыками, соответствующими современному уровню развития технологий промышленного производства.

Проведенный анализ определил, что процесс формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения требует качественных преобразований. Соответственно, результативность данного процесса может быть достигнута путем его моделирования в ходе их профессиональной подготовки, поскольку разработка модели формирования предметно-практических компетенций и последующее ее внедрение ведет к четкой поэтапной организации, контролю и прогнозированию результатов сформированности предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения.

ГЛАВА 2. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1 Модель формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения

Рассматривая проблему подготовки профессиональных кадров в настоящее время нами были ранее описаны противоречия между теоретическим и предметным характером обучения, практическим и межпредметным характером реальной профессиональной деятельности. Поиск путей повышения качества подготовки специалистов к практической профессиональной деятельности привел к применению инновационных педагогических технологий. Одним из подходов к решению данной проблемы явилась идея моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе.

Процесс моделирования охватывает различные сферы профессиональной деятельности человека. Рассматривая процесс моделирования с точки зрения педагогики, Ю. З Кушнер, [102], характеризует его как метод теоретического исследования, который подразумевает использование знаковых, абстрактных моделей, а также как эмпиричный метод с использованием предметных моделей. Исходя из этого, моделирование – это метод создания и исследования моделей, который предоставит возможность для получения единой информации о предмете изучения. Иными словами, *модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме.*

Рассматривая структуру модели, необходимо отметить три основных этапа ее создания.

1. Доскональное изучение опыта, связанного с интересующим явлением, его анализ, конкретизация и создание гипотезы, определяющей основу будущей модели.

2. Разработка программы исследования и организация в соответствии с ней практической деятельности с последующим уточнением первоначальной гипотезы исследования и внесением коррективов, полученных в ходе практики.

3. Создание модели путем разработки окончательного варианта образца того процесса или проекта, который планируется воплотить.

Необходимости применения метода моделирования и его обоснованию в педагогических исследованиях посвящено множество научных работ. Рассмотрим базовые понятия данного метода – «модель» и «моделирование».

Модель является одной из основных категорий теории познания. Еще в XVII в. известный немецкий философ-математик Готфрид Лейбниц использовал данный термин как своего рода информационный эквивалент конструированного с определенной практической целью объекта. Модель (франц. *modele*, от лат. *modulus* – мера, образец, норма) – в широком смысле принято понимать как аналог, который при определенных условиях создает интересные для исследователя свойства оригинала.

По определениям А. Ю. Коджаспирова и Г. М. Коджаспировой [90], моделью является штучный объект, отображающий в упрощенном виде структуру, свойства, отношения между элементами исследуемого объекта. По оригинальной трактовке М. В. Вартофского (Marx W. Wartofsky), «модель должна отражать воплощение идеи и, в динамическом аспекте, представлять средства ее реализации» [Цит. по 39, с. 127]. При этом В. И. Загвязинский подчеркивает эвристическую функцию модели и определяет роль модельного исследования в том, чтобы на более простом объекте выявить наиболее существенные факторы и закономерности развития и в дальнейшем создать условия для этого. Как считает ученый, модель «должна быть рабочим инструментом, который позволит четко видеть внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса, систему факторов, влияющих на нее, ресурсного обеспечения развития и на основе

выявленных тенденций условно прогнозировать и «проигрывать» возможности и последствия различных вариантов нововведений» [118, с. 8].

Следует отметить рекомендации многих исследователей относительно представления модели: необходимо дать не только ее теоретическое описание, но и графическую интерпретацию.

В своей научной работе «Моделирование и философия» В. А. Штофф [239] указывает на эффективность абстрактного графического представления модели, воспроизводящей объект исследования для получения новой информации о нем. В педагогических словарях [91; 180; 181] понятие «модель» определяется как результат моделирования рассматриваемого явления, представленного теоретико-аналитическим или графическим описанием. А. Н. Дахин, предлагает изображать созданную модель в виде схемы, знаковых форм или формул, отображающих и воспроизводящих в более простом виде физическую конструкцию, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами реального объекта [46, с. 78].

Рассматривая понятие моделирования, необходимо отметить, что в настоящее время в педагогике оно является одним из широко применяемых методов исследования педагогических объектов посредством создания модели отдельных сторон учебно-воспитательного процесса. Применение данного метода сказывается на оптимизации структуры учебного процесса, активизации познавательной самостоятельности обучающихся обучающимся в ходе обучения.

В профессиональной педагогике результаты использования метода моделирования прослеживаются в работах С. Я. Батышева [13], А. Н. Дахина [46], Е. Ф. Зеера [61], Н. В. Кузьминой [101], Н. Ф. Талызиной [190], А. В. Хуторского [225], В. А. Штоффа [239], Е. В. Яковлева [245], М. Г. Янова [247] и др.

Применение метода моделирования тесно связано с глубоким познанием сути учебно-воспитательных процессов и углублением теоретических основ исследования. Как считает Е. А. Леванова, педагогическая модель – единый процесс, имеющий свое содержание и включающий в себя методы и технологии обучения, имеющие педагогическое воздействие на содержательно-процессуальную и методическую составляющие [106, с. 5].

Общеизвестно, что основу моделирования в педагогике составляет система элементов, составляющих определенные части, связи и функции исследуемого предмета. Рассматривая педагогическую модель как систему, необходимо отметить наличие в ней цели, содержания, способов и средств, а также результатов образовательного процесса.

При моделировании процесса формирования предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения принималось во внимание, что мера подобия модели реальному учебному процессу должна быть соотнесена только с целями исследования и представлять собой лишь один из разнообразных вариантов решения проблемы исследования, не претендуя на ее целостное решение.

Рассматривая различные виды существующих педагогических моделей с целью выявления сущностных характеристик и взаимосвязи между их структурами, М. Г. Янова [247] отмечает самый распространенный тип модели – структурно-функциональная. Применение данного типа упрощает процесс разработки модели посредством разбивки ее на отдельные блоки, что значительно облегчает дальнейшее представление и описание отдельных компонентов в ее структуре, а также позволяет отразить взаимодействие структурных блоков и их содержательное «наполнение» в процессе формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения. Поэтому первоначально для построения модели предметно-практических компетенций были определены четыре ее основных блока:

1) *целевой блок*, отображающий тип модели, цель, задачи и выбор методологических подходов для решения проблемы формирования предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения;

2) *содержательный блок*, основывающийся на уточнении механизмов функционирования модели и взаимосвязей между структурными блоками и элементами исследуемого процесса;

3) *технологический блок*, включающий в себя этапы экспериментальной работы, формы организации процесса развития готовности к профессиональной деятельности, инновационные технологии, методы, а также средства обучения;

4) *результативный блок*, определяющий диагностические параметры и выбор методики измерения результата сформированности предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения.

Таким образом, при проектировании нашей модели предложенная структура позволит представить целенаправленным процесс формирования предметно-практических компетенций в ходе профессиональной подготовки, определить соответствие поставленной цели конечному результату.

Модель формирования предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения включает описание и теоретическое обоснование структурно-функциональных компонентов (блоков) данного процесса: целевого, содержательного, технологического и результативного. Представленная ниже модель характеризуется целостностью, так как все указанные блоки взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат – подготовку педагога профессионального обучения со сформированными предметно-практическими компетенциями (рисунок 2.1).

Проанализируем каждый структурно-функциональный блок разработанной модели формирования ППК будущих педагогов профессионального обучения.

Целевой блок представлен компонентами, содержание которых соответствует:

– требованиям рынка труда к подготовке компетентных специалистов согласно ФЗ № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями от 15.07.2016 г.), который определяет основные цели по обеспечению «...подготовки *высококвалифицированных* кадров по всем основным направлениям общественно

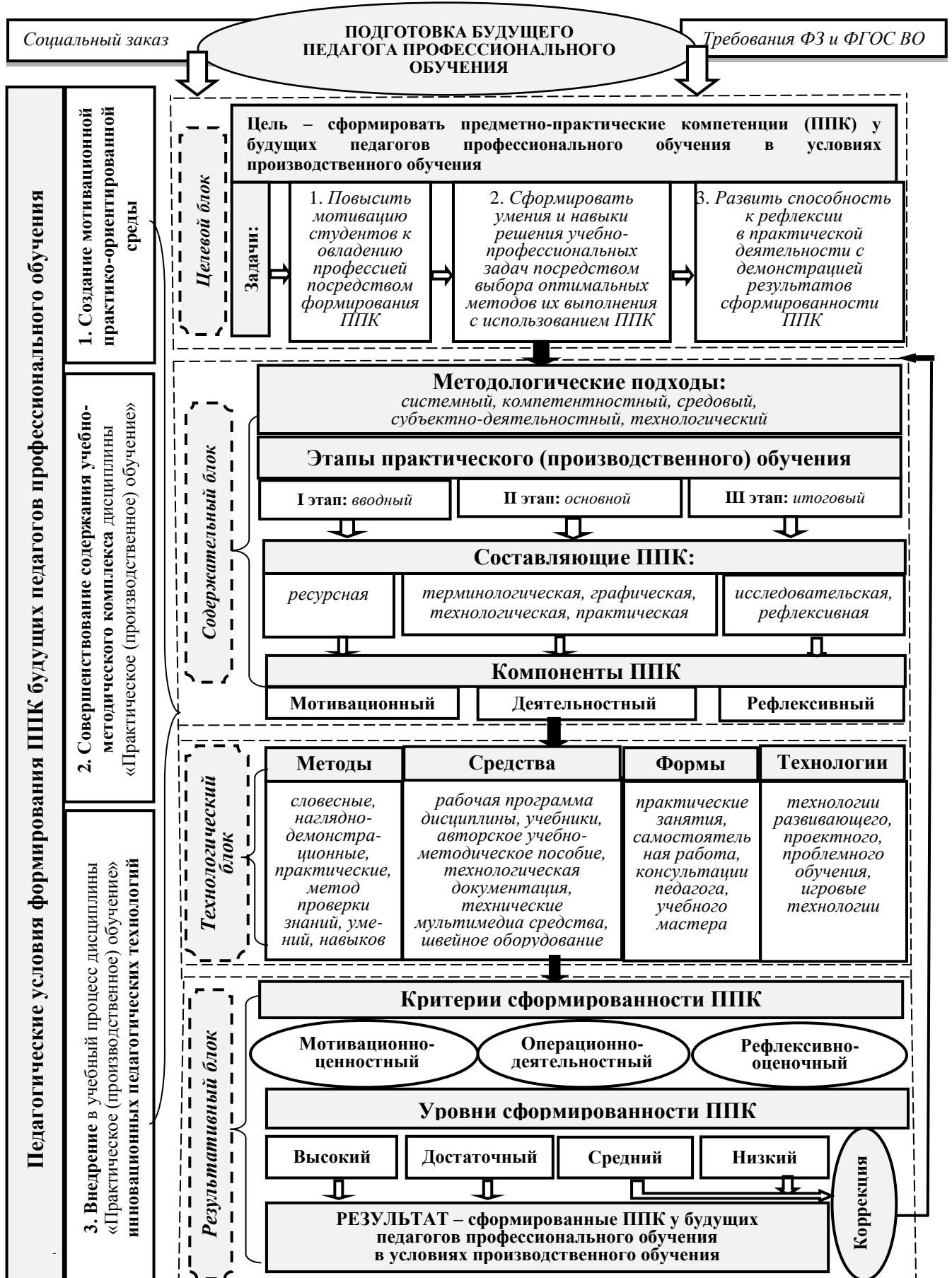


Рисунок 2.1 – Модель формирования ППК будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения

полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства» [217];

– ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата) [216], утвержденному приказом Министерства образования и науки РФ от 01.10.2015 г. № 1085, который представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего образования.

Проведенный анализ ФГОС ВО выявил, что при освоении программы бакалавриата у выпускников высшей школы наряду с общепрофессиональными компетенциями (ОПК) должны быть сформированы профессиональные компетенции (ПК), формирование которых происходит непосредственно в условиях производственного обучения, что в дальнейшем позволяет выпускнику «выполнять деятельность и (или) демонстрировать элементы осваиваемой обучающимися деятельности, предусмотренной программой учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), практики» (ПК-8). Согласно дескриптору ПК-8, будущий педагог профессионального обучения должен:

– *знать* особенности организации труда, современные производственные технологии, производственное оборудование и правила его эксплуатации; требования охраны труда при выполнении профессиональной деятельности;

– *уметь* выполнять деятельность и (или) демонстрировать элементы деятельности, осваиваемой обучающимися, и (или) выполнять задания, предусмотренные программой учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), практики;

– *владеть* техникой выполнения трудовых операций, приемов, действий профессиональной деятельности, предусмотренной программой учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), практики.

Основным консенсусом между государством как заказчиком образования, обществом и гражданами являются образовательные стандарты, определяющие цели образования, требования к современным образовательным программам и условия их реализации. Исходя из этого, в соответствии с вышеуказанными

блоками, при определении основополагающей цели разрабатываемой модели мы руководствовались, прежде всего, социальным заказом современного общества.

Как было отмечено в первой главе диссертации, подготовка педагогов профессионального обучения швейного профиля должна включать как основное качество профессиональную подготовку, реализация которой возможна в условиях, приближенных к производству, а именно в ходе производственного обучения, посредством формирования предметно-практических компетенций, являющихся залогом успешности специалиста в профессиональной деятельности.

Вследствие этого в основу разработанной модели положена основополагающая *цель*, задаваемая социальным заказом – сформировать предметно-практические компетенции в условиях производственного обучения у будущих педагогов профессионального обучения.

Определение четкой формулировки целевой установки позволило выделить основные задачи формирования ППК в условиях производственного обучения у будущих педагогов профессионального обучения: повысить мотивацию обучающихся к овладению профессией посредством формирования у них ППК; сформировать умения и навыки решения учебно-профессиональных задач посредством выбора оптимальных методов их выполнения с использованием ППК; развить способность к рефлексии в практической деятельности с демонстрацией результатов сформированности ППК.

Важное место в *содержательном блоке* разработанной структурно-функциональной модели занимают методологические подходы как отправные позиции основ формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения.

Исходя из того, что процесс модернизации современного российского образовательного пространства позволил накопить огромный потенциал в области педагогической науки, опыт педагогических инноваций, авторских школ и результаты педагогических исследований требуют обобщения и систематизации. Так, на основе анализа научных трудов В. П. Беспалько [22], Л. С. Выготского [39], Ю. С. Мануйлова [113], Г. Н. Серикова [164],

В. А. Слостенина [174], А. И. Умана [211], В. А. Ясвина [250] и др. определены соответствующие подходы для эффективного формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения: *системный, компетентностный, средовый, субъектно-деятельностный, технологический*.

Значимость системного подхода в образовании определяется возможностью изучения объекта, явления в целом и пониманием структуры связей между его элементами. Его реализация допускает анализ факторов, влияющих на исследование педагогического явления как систему в целом, а направленность деятельности субъекта на обеспечение оптимального функционирования педагогических систем.

Рассматривая роль и сущность *системного подхода* в профессиональном образовании З. Ш. Тухтаева и И. З. Ибрагимова [209] отмечают, что его выбор обусловлен основными его задачами: разработкой средств представления исследуемых и конструируемых объектов как систем; построением обобщенных моделей системы; исследованием структуры теорий систем и различных системных концепций и разработок. Соответственно, система общей профессиональной подготовки имеет содержание, структурные и функциональные связи, находящиеся в постоянном развитии, позволяющие выявлять ее компоненты, критериальные характеристики, и определяет состав блоков модели и связи между ними.

Компетентностный подход основывается на общих идеях компетентностно-ориентированного образования, направленных на комплексное усвоение знаний и способов практической деятельности, которые в дальнейшем повлияют на способность реализации выпускника в профессиональной сфере в условиях современного пространства.

На основании проведенных ранее исследований необходимо отметить, что компетентный специалист не только обладает определенной системой знаний и умений, но и способен их продуктивно реализовывать в профессиональной деятельности.

Общеизвестно, равноправными участниками образовательного процесса в вузе являются: педагог, студент и окружающая среда. Рассматривая средовой подход в образовании С. Е. Гайдукевич определяет основную задачу педагога – превратить среду в образовательную, сделать из нее своего активного союзника и помощника [40, с. 34–46].

Средовой подход как теория и технология широко применяется в системе образования России. Исследования средового подхода и образовательной среды в обучении прослеживаются в трудах Г. Ю. Беляева, Ю. С. Мануйлова, В. А. Ясвина и др.

Суть средового подхода представлена Ю. С. Мануйловым [113] в трех определениях: методологическом (подход к человеку со стороны природного и социального окружения, превращаемого субъектом управления в среду его развития и формирования); теоретическом (терминологическая система стратегии опосредованного (через среду) управления процессами развития и формирования человеческой личности; технологическом (система действий субъекта управления, организующего среду и управляющего ее влияниями).

В научных трудах В. А. Ясвиным [250] разбирается специфика средового подхода, позволяющая учитывать особенности подготовки специалистов для различных отраслей, проводится комплексный анализ образовательной среды и ее влияние на формирование личности.

Исходя из этого, *средовой подход*, рассматривается нами как процесс, при котором среда образовательного учреждения представляет собой совокупность целенаправленно создаваемых условий и возможностей воздействия на личности студента для стимулирования его саморазвития и самовыражения, что является немаловажным при формировании предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения. При этом, акценты в деятельности преподавателя смещаются с активного в область построения содержащихся в пространственно-предметном и социокультурном окружении.

Представляя *субъектно-деятельностный подход* в структурно-функциональной модели формирования предметно-практических компетенций,

мы опирались на идею последовательной индивидуализации всего о том, что учебная деятельность должна организовываться с учетом комплекса структур и механизмов, направленных на формирование активной личности обучаемого как самоорганизующегося и саморазвивающегося субъекта, способного самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность и осознанно управлять ею, брать на себя ответственность за результаты своих действий и поступков.

Общеизвестно, человек становится субъектом в процессе своей деятельности, общения и других видов активности. В научных трудах Л. С. Выготского [39], А. Н. Леонтьева [111], В. А. Сластенина [174] и др. человек рассматривается как субъект труда, познания, общения, жизнедеятельности, при этом его становление напрямую зависит от самообразования, самостоятельности, самооценки собственной учебно-профессиональной деятельности.

Реализация субъектно-деятельностного подхода возможна через индивидуализацию процесса обучения с учетом индивидуальных качеств личности студента, его персонализации, нивелирования программ и форм обучения, использованием разноуровневого по степени усвоения учебного материала.

Характеризуя деятельность как систему или совокупность направленных действий при достижении цели и при индивидуальной, и при коллективной деятельности, В. А. Плешаков [143] отмечает, что данный процесс реализуется через проявление и формирование сознания человека как отдельной психической реальности, что позволяет определить и обеспечить включение в структуру предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения швейного профиля не только мотивационный, но и деятельностный и рефлексивный компоненты, отражающие не только знания, умения, навыки и опыт, но и качества личности (стремление, интересы, психофизиологические свойства и др.).

Технологический подход в педагогической науке является эффективным методом достижения образовательных целей через проектирование и применение технологий обучения. Данный подход является системным методом организации

учебно-воспитательного процесса, конструирование которого основывается на определенном социальном заказе и четких требованиях к специалисту, цели, содержании и образовательных ориентирах обучения (Ю. К. Бабанский [9], В. П. Беспалько [21], А. А. Вербицкий [32], Н. Ф. Талызина [190], А. И. Уман [211] и др.). Применение технологического подхода при формировании предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения обеспечит оптимизацию всех компонентов функциональной модели посредством реализации проектируемого содержания, определенных организационных форм и методов, внедрения созданного учебно-методического обеспечения в учебный процесс, гарантирующего эффективный результат их применения.

В содержательном блоке модели представлены этапы производственного обучения (вводный, основной, итоговый) как одни из взаимосвязанных структурных элементов, последовательно группируемых по характеру деятельности преподавателя, учебного мастера и обучающихся на занятии; составляющие предметно-практических компетенций; их основные компоненты.

Содержательное наполнение процесса формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения требует проведения подробного анализа их компонентного наполнения.

Согласно исследованиям А. В. Хуторского [224], структура компетентности содержит гносеологический и аксеологический компоненты. Другими учеными, такими как О. А. Садовская [158], О. С. Федорчук [219], выделяется третий компонент – праксеологический, или операционно-технологический, который содержит умения и навыки. Профессионально-педагогическую компетентность учителя-педагога выделяет С. О. Демченко, определяя ее содержательный (знания) и процессуальный (умения) компоненты, которые выражаются в мобильности знаний, гибкости методов обучения и критичности мышления [48, с. 10]. Общая структура компетентности будущих инженеров-педагогов широко представлена в работах Л. З. Тархан [193, 194, 195]. Так, обобщая существующие способы определения элементов, она выделяет такие ее компоненты:

когнитивный (совокупность знаний предметной сферы, на основании которых формируется компетентность); деятельностный (практический опыт); операционно-технологический (совокупность умений и навыков практического разрешения заданий); личностный (совокупность важных для данной профессиональной деятельности индивидуально-психологических качеств, способностей, целеустремленность личности); ценностно-мотивационный (способность осмысливать, оценивать, прогнозировать деятельность и ее результаты, креативность [194, с. 156].

По мнению Ю. Г. Татура, достаточно выделить такие структурные компоненты компетенции, как когнитивную (знание и понимание), деятельностную (практическое и оперативное применение знаний) и ценностную [201].

Обобщая взгляды, представленные в исследованиях отечественных и зарубежных ученых, нами были определены следующие компоненты ППК будущих педагогов профессионального обучения: мотивационный, деятельностный и рефлексивный, предназначенные не только для стимулирования обучаемых к овладению профессией, но и с целью применения ими полученных знаний и умений в последующей практической деятельности.

Реализация мотивационного компонента возможна при создании необходимых условий, формирующих у обучающихся профессионально важные качества, а именно: основательную мотивацию к практической деятельности, направленную на саморазвитие, инициативу, самостоятельность, способность, ответственность при решении поставленных профессиональных задач и, что немаловажно, знание содержания компетенции и ее понимание, что позволяет успешно решать профессионально-педагогические задачи и проявляется как знание, кругозор, опыт.

Деятельностный компонент формирования предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения предполагает практическое и оперативное применение полученных знаний в различных стандартных и

нестандартных ситуациях и служит для осуществления запланированных целей в процессе экспериментального обучения.

Рефлексивный компонент позволяет обучающимся оценивать эффективность собственной деятельности; прогнозировать конечный результат, оценивать значимость продукта деятельности, исходя из внутренних и внешних критериев качества и принимать ответственность за нее.

Технологический блок модели отражает направленность на профессиональное формирование личности путем создания благоприятной образовательной среды и благоприятных условий к раскрытию индивидуальных особенностей обучающихся, способствующих качественной их подготовке к профессионально-педагогической деятельности. Так, О. А. Васильева [29] отмечает, что в процессе формирования предметно-практических компетенций устанавливается прямая зависимость между развитием важных качеств личности и качеством образования, обеспечивающих высокий уровень готовности будущих педагогов профессионального обучения в области профессиональной деятельности. К таким качествам она относит осмысление ситуации способность к планированию технологических процессов, способность критически, выбрать соответствующую технологию, стремление к самообразованию, саморазвитию, самостоятельность, владение анализом и синтезом ...способность выявлять недостатки и достоинства, грамотное обоснование решений или путей этих решений, самоконтроль, адекватная самооценка.

Общеизвестно, что подготовка будущих педагогов профессионального обучения выполняется через взаимодействие преподавателя и обучающегося. Соответственно, при освоении содержания образования, овладение студентами профессиональными знаниями, умениями, навыками и компетенциями напрямую зависит от методов и форм обучения, а их выбор выполняется в соответствии с целью обучения, уровнем подготовки обучающихся и ресурсным обеспечением данного процесса. В соответствии с этим, нами выделены следующие формы обучения: практические занятия, самостоятельная работа, консультации педагога, учебного мастера. Перечисленные формы обучения являются одними из

основных организации учебного процесса в высшей школе, поскольку практические занятия позволяют обучающимся выступать не только в роли пассивных слушателей, но и взаимодействовать с преподавателем и учебным мастером в течение всего практического занятия, а также во время внеурочной самостоятельной практической деятельности, реализуя при этом предметные знания и практические умения, навыки и способности (предметно-практические компетенции) как средство личностного саморазвития.

Технологии развивающего, проектного, проблемного обучения, игровые технологии, а также методы обучения, представленные в модели формирования ППК, позволят уйти от традиционного занятия в высшей школе, устранить монотонность учебного процесса, создать условия для соответствующего вида деятельности обучающихся. При этом выбор технологии обучения необходимо осуществлять в зависимости от содержания, цели занятия, уровня подготовки обучающихся, с учетом удовлетворения их образовательных запросов.

Вопросом использования игровых педагогических технологий, как одного из видов педагогических технологий в учебном процессе, занимались Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.

Рассматривая педагогические технологии в современном образовательном процессе О. А. Веденева, Л. И. Савва, Н. Я. Сайгушев [141] выделяют четыре задачи их реализации: 1) дидактическая (расширение кругозора, познавательная деятельность, формирование умений и навыков, необходимых в практической деятельности и др.); 2) развивающая (развитие внимания, памяти, мышления, воображения, творческих идей, умение находить оптимальные решения и др.); 3) воспитывающая (воспитание самостоятельности, воли, воспитание сотрудничества, общительности и др.); 4) социализирующая (адаптация к условиям среды, приобщение к нормам и ценностям общества и др.).

Исходя из этого, внедрение игровых педагогических технологий в процесс производственного обучения с целью формирования у обучающихся ППК возможно посредством проведения деловых игр с распределением ролей среди участников в ходе которых предусмотрена командная работа, инсценирующая

условия, приближенные к производству, например, выполнение командами поузловой обработки швейного изделия с учетом утверждённой нормативно-технологической документации с последующим коллективным оцениванием выполненной работы. Другой способ технологии развивающего, проектного проблемного обучения является разработка проекта. Его суть заключается в том, чтобы обучающиеся в соответствии с заданием сумели самостоятельно разработать проект технологической документации на изготовление швейного изделия и представить его в виде презентации. В результате этого обучающиеся анализируют и решают проблемные ситуации, детально их исследуют, чтобы выявить характерные свойства объекта проектирования и изготовления, развивают аналитическое мышление, учатся устанавливать деловые и профессиональные контакты, принимать коллективные решения, овладевать коммуникативными навыками, способами логического и критического мышления.

Общеизвестно, обучение – 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 [218].

Основным инструментом процесса обучения являются его средства. Поскольку современная типология образования включает в себя различные виды средств обучения (печатные, электронные, технические, материально-техническое-оборудование и т.д.), нами, в ходе исследования, были определены наиболее оптимальные и востребованные виды носителей учебной информации, с учетом специфики преподавания производственного обучения, а именно: рабочая программа дисциплины, учебная, учебно-методическая литература, нормативно-технологическая документация, мультимедийные установки и швейное оборудование, которые обозначены в представленной модели.

Разработанные учебные и учебно-методические материалы включают в себя: методические рекомендации по выполнению ручных, машинных работ, влажно-тепловой и поузловой обработки узлов швейных изделий; требования по

оформлению отчета по дисциплине; правила проведения деловой игры; пояснительную записку к разработке проекта по изготовлению швейного изделия. Реализация предложенных средств в ходе обучения, дает возможность развития творческого подхода у обучающихся, поскольку эффективное использование инновационных технологий позволяет сформировать также профессиональные знания, умения, навыки и компетенции в профессиональной области.

При этом, в рамках профилизации «Технология и дизайн одежды» используются знания из разных областей науки и практики: технология швейных изделий, оборудование и материаловедение швейного производства, дизайн-проектирование и конструирование одежды и т.д. В связи с этим, результативный и качественный процесс формирования ППК будущих педагогов профессионального обучения в условиях практического (профессионального) обучения, во многом зависит от применяемых форм и технологии организации процесса, методов обучения, выполняющих интегративную роль, а также средств обучения, обеспечивающих объединение и успешное взаимодействие всех его компонентов.

Рассматривая подробно перечисленные формы, технологии, методы и средства обучения, необходимо отметить, что формирование ППК в условиях производственного обучения возможно путем решения поставленных задач через специально формулируемые вопросы по актуализации ранее накопленных знаний и для более глубокого усвоения новых, через размышление, обобщение и реализацию полученной информации.

В соответствии с этим, для реализации поставленной цели исследования и внедрения модели формирования ППК будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения выявлены необходимые педагогические условия его протекания. Их реализация предусматривает три этапа учебно-воспитательного процесса: создание мотивационно практико-ориентированной среды в процессе обучения, усовершенствование содержания учебно-методического комплекса дисциплины (УМКД), внедрение инновационных педагогических методов обучения. В соответствии с этим были

выделены концептуальные положения В. И. Жигирь (В. І. Жигірь) [54], И. А. Зимней [65], А. Н. Леонтьева [111], А. К. Марковой [114], Р. С. Немова [122], П. М. Якобсона [244].

Первое педагогическое условие заключается в обеспечении положительной мотивации к обучению способствующей развитию профессиональных качеств будущего специалиста (самостоятельность, готовность к деятельности, инициативность и т.д.).

Второе педагогическое условие заключается в совершенствовании содержания УМКД посредством разработки и внедрения в процесс обучения учебно-методического пособия по практическому (производственному) обучению для обучающихся 1 и 2 курсов, рекомендации и содержание которого будут способствовать достижению основной цели, заключающейся в овладении профессией и решению поставленных задач для ее реализации.

Третье педагогическое условие формирования предметно-практических компетенций заключается во внедрении инновационных педагогических технологий обучения, а именно имитационных деловых игр, метода проектов в учебный процесс производственного обучения. Оно обеспечивает дальнейшее совершенствование и развитие у обучающихся их профессиональных знаний, а приобретение опыта практической деятельности в условиях, приближенных к производству, способствует формированию деятельностного и рефлексивного компонентов предметно-практических компетенций. Более подробно педагогические условия и пути их реализации в процессе профессиональной подготовки обучающихся будут раскрыты в параграфе 2.2 нашего исследования.

Далее в модели представлен *результативный блок* формирования предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения.

Исходя из предложенных структурных компонентов предметно-практических компетенций, были уточнены критерии их сформированности: мотивационно-ценностный (проявление интереса к овладению будущей профессией через умения и навыки применения профессионального оборудования

в дальнейшей профессиональной деятельности и использования теоретических знаний, полученных в ходе изучения производственного обучения), операционно-деятельностный (владение общетеоретическими знаниями об основных принципах технологических процессов изготовления швейных изделий, возможности их использования в процессе обучения, сформированность умений и навыков самостоятельного и планомерного выполнения поставленных задач по изготовлению швейных изделий и их поузловой обработке с использованием технической, технологической и нормативной документации), рефлексивно-оценочный (самооценка результатов собственной практической деятельности). Также в данном блоке отражены уровни сформированности предметно-практических компетенций: высокий, достаточный, средний, низкий, которые указывают на качественную и количественную оценку процесса их формирования.

Более подробный анализ предложенных уровней представлен в параграфе 2.3 нашего исследования.

Предложенная модель способствует системному представлению структуры процесса формирования предметно-практических компетенций и позволяет не только продемонстрировать, но и воспроизвести процесс профессиональной подготовки на практике при соблюдении определенного содержания, этапов и педагогических условий. Таким образом, в основу модели формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения была положена совокупность определенных структурных элементов изучаемого процесса.

2.2 Педагогические условия формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения

В связи с отсутствием нововведений в современной производственной базе высшего профессионального образования, организация производственного

обучения и, соответственно, формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов профессионального обучения в настоящее время происходит в основном только в рамках традиционно сложившихся принципов организации занятия. Как считает А. К. Маркова, остро встает вопрос необходимости обеспечения более эффективной и быстрой адаптации обучаемых к производственной среде путем внедрения педагогических условий, оптимизирующих учебный процесс, а именно инновационных методов обучения, использования современного материально-технического обеспечения и соответствующей учебной и методической литературы, необходимой при формировании познавательной активности у обучающихся и повышении качества учебного процесса [114, с. 3].

Одной из предпосылок решения поставленной проблемы является обоснование и разработка современных педагогических условий с их последующей экспериментальной проверкой, способствующих формированию предметно-практических компетенций будущих специалистов швейного профиля в условиях производственного обучения.

В рамках философии [220] *условиями* принято считать совокупность объектов (вещей, процессов, отношений и т.д.), необходимых для возникновения, существования или изменения обусловливаемого объекта. В педагогическом словаре А. Ю. Коджаспирова условия трактуются как овладение личностью понятиями, действиями или формами поведения в рамках процесса обучения [90, с. 154]. В образовании выделяют их следующие виды: педагогические, психологические, психолого-педагогические, организационно-педагогические, дидактические и др.

В педагогической науке отсутствует единый подход к категории «педагогические условия». Как считают В. И. Жернов [53], Т. М. Поночовна-Рисак [148] и др., педагогические условия – это совокупность факторов, влияющих на учебный процесс и позволяющих рационально организовать его относительно предметного содержания, вследствие чего, по мнению Ю. К. Бабанского [10], от педагогических условий зависит закономерность и

эффективность учебно-воспитательного процесса. По мнению О. В. Штеймарк, «педагогические условия включают в себя элементы всех составляющих процесса обучения и воспитания: цели, содержание, методы, формы, средства» [238, с. 211].

По мнению М. И. Шалина, педагогические условия – это процесс, влияющий на развитие личности, представляющий собой совокупность внешних факторов (обстоятельств, обстановки) с единством внутренних сущностей и явлений [232, с. 47–49].

По нашему мнению, педагогические условия – это целенаправленно созданная обстановка (среда), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупности психологических и педагогических факторов, позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу.

Рассматривая проблему создания необходимых условий в образовательной среде для формирования или развития чего-либо, Ю. А. Шереметьева выделяет три основные группы наиболее часто встречающихся педагогических условий: информационную, личностную, технологическую. Так, по ее мнению, информационная группа включает в себя содержание образования, является когнитивной основой педагогического процесса; личностная группа охватывает такие процессы, как поведение, общение, деятельность, личностные качества субъектов педагогического процесса; технологическая группа – это методы, средства и формы образовательной деятельности, а также процессуально-методическая основа педагогического процесса [236, с. 87]. Соответственно, информационная и технологическая группы характеризуют педагогический, а личностная – психологический аспекты.

Характеризуя понятие «педагогические условия» относительно профессионального становления будущих инженеров-педагогов швейного профиля, Н. А. Брюханова (Н. О. Брюханова) выделяет его содержание, а именно: тщательный отбор студентов на инженерно-педагогические специальности; последовательность при формировании педагогических компетенций, которые в дальнейшем будут обеспечивать профессиональную компетентность; реализацию

компетентностного подхода при определении целей на различных уровнях профессиональной подготовки и формировании содержания образования и обучения инженерно-педагогических кадров, а также выборе технологий обучения; реализацию межпредметных связей; поэтапное формирование выполняемых действий от простого к сложному; активизирование студентов в процессе обучения; использование систем входного, промежуточного и итогового контролей; внедрение комплекса учебно-методического обеспечения различного вида [28, с. 80].

Определив понятие и содержание педагогических условий в процессе обучения и основываясь на вышеизложенном, в данной работе мы будем применять понятие «педагогические условия для формирования и развития предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения».

Следует отметить, что формирование предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения – сложный многогранный процесс, реализация которого требует создания необходимых условий, которые будут соответствовать новым требованиям подготовки высококвалифицированных специалистов на достаточном уровне.

Широкий круг различных подходов А. Я. Сердюковой рассматривается в широком спектре – от внедрения определенных форм, методов и способов обучения до создания в учебном заведении образовательной среды с определенными характеристиками [163, с. 136]. Проведенный анализ подходов ученых к поставленной проблеме и собственные наблюдения позволили определить, что эффективность формирования предметно-практических компетенций в процессе обучения напрямую зависит от наличия и успешности реализации педагогических условий, которые будут создавать необходимую предметную образовательную среду, а соответственно, обеспечат эффективность профессионального становления будущего специалиста. К данным педагогическим условиям можно отнести развитие определенных свойств личности, установление благоприятной психологической атмосферы в группе,

воздействующей на личностное развитие студентов; формирование профессиональных качеств, знаний, умений, навыков, постоянного творческого поиска, необходимого для дальнейшей реализации будущего педагога в профессиональной среде; отбор содержания обучения в соответствии с уровнем сформированности необходимых компетенций обучающихся; организация личностно-ориентированного взаимодействия между преподавателем, учебным мастером и студентами. Реализация в ходе обучения педагогом обозначенных условий положительно скажется на эффективности обучения и усвоения обучающимися учебного материала.

По мнению А. А. Вербицкого, предметной основой формирования профессиональной компетентности специалиста является введение типовых заданий, разработанных на основе проблемных ситуаций в образовательную деятельность студента по овладению теми или иными знаниями и умениями, которые необходимы для его будущей производственной деятельности [31, с. 29]. Следовательно, формирование определенных компетенций возможно путем внедрения в учебный процесс конкретных инновационных технологий, которые способствуют повышению эффективности обучения и воспитания личности и направлены на подготовку высококвалифицированных специалистов, получивших базовые и прикладные знания.

С точки зрения Л. Г. Семушиной [162], такие задания должны интегрировать все ранее полученные обучающимися знания, быть непосредственно связаны с практической деятельностью, отображать связь практики с теоретическим учебным материалом, сопровождаться методическими рекомендациями и иметь критерии оценивания. То есть учебный процесс должен быть ориентирован на дальнейшую реализацию потенциальных возможностей обучающегося и их превращение в норму и форму существования, а решение этой проблемы возможно посредством использования активных методов обучения, большинство из которых должно быть направлено на проектирование педагогической деятельности, организацию индивидуальной и групповой работы обучающихся.

Считаем, что именно такой подход даст возможность развивать предметно-практические компетенции при подготовке будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения в высшей школе, а также обоснованно и гармонично интегрировать в учебный процесс инновационные технологии.

Ранее, в наших публикациях [77] было доказано, что «эффективное формирование предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения в соответствии с разработанной моделью будет эффективно реализовано в определенных педагогических условиях.

Первое педагогическое условие (создание мотивационной практико-ориентированной среды) предполагает мотивацию обучающихся к овладению профессией.

Для успешной его реализации необходимо на начальном этапе обучения:

- определить у обучающихся первичные мотивы выбора профессии и дальнейшие его намерения относительно трудовой деятельности;
- создать привлекательность и позитивное отношение к профессии посредством проведения практических занятий в специально оснащенных лабораториях, наполненных современным швейным и влажно-тепловым оборудованием, инструментами и приспособлениями, работа в которых организована по типу швейного цеха промышленного предприятия;
- повысить интерес к выбранной профессии посредством показа видеороликов и презентаций, демонстрирующих поэтапную технологическую обработку узлов и изделий;
- применять активные методы обучения (деловая игра, метод проектов) в ходе проведения которых студент «примеряет» на себя должности специалистов швейного предприятия;
- использовать дидактические средства обучения для облегчения реализации принципа наглядности при овладении обучающимися профессиональными компетенциями в условиях производственного обучения.

Исходя из того, что *первое педагогическое условие*, необходимое для формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения швейного профиля заключается в создании мотивации на начальном этапе обучения, возникает вопрос о более детальном анализе данного понятия и определении его значимости для овладения профессией.

Последнее время мотивация трактуется по-разному. Так, В. И. Жигирь (В. І. Жигір) и Е. А. Чернега (О. А. Чернега) рассматривают данное понятие в одном случае – как совокупность факторов, которые определяют поведение личности, в другом – как совокупность мотивов, которые побуждают ее к активным действиям [54, с. 51].

Как считает В. Я. Платов [142], любая деятельность, совершаемая человеком, как явление психическое есть совокупность мотивов.

В словаре по психологии [151], *мотив* (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) определяется по-разному:

- 1) побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта;
- 2) предметно-направленная активность определенной силы;
- 3) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности, предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется;
- 4) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

В педагогическом энциклопедическом словаре, оговаривается, что мотивы человека развиваются на протяжении всей его жизни через расширение и обогащение жизненного мира субъекта, осваиваемого им в его предметной деятельности [140, с. 149]. На основе вышесказанное, Г. А. Умерова, рассматривает мотив как «потребность, которая побуждает к деятельности», а мотивацию как «совокупность, систему психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека» [214, с. 97].

С позиции А. К. Марковой, с которой мы полностью согласны, без создания необходимых условий для появления у будущего педагога внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) невозможно возникновение мотивации, ее осознания и дальнейшего саморазвития. Решением вопроса формирования мотивации является определение и актуализация имеющихся мотивов с последующим созданием их иерархии согласно целям учебно-познавательной деятельности, а также обеспечение стойкости и самостоятельности проявления ведущих из них [114, с. 15].

В своих работах П. М. Якобсон [244] выделяет три основных типа мотивации: отрицательная, положительная и познавательная.

К первому типу можно отнести обучающегося, не уверенного в успехе, боящегося критики. С деятельностью, в которой уже случались неудачи, у него обычно связаны отрицательные эмоции, он не испытывает удовлетворения от этого занятия. В результате он часто оказывается неудачником с «выученной беспомощностью». Также данная проблема заключается в непонимании и упреках со стороны родителей, осознании своего неравноправного положения среди более грамотных сверстников, неприятных переживаниях, вызванных отрицательным отношением окружающих, что разрушающе действует на личность, и требуется специальная работа по перестройке такой мотивации.

Ко второму типу необходимо отнести мотивированного на успех обучающегося, ставящего перед собой положительную цель. Такие люди отчетливо проявляют стремление во что бы то ни стало добиться успеха в определенной деятельности, при этом они активно ищут средства и условия, способствующие этому, рассчитывая получить одобрение за свои действия. Для таких обучающихся характерна мобилизация сил и сосредоточение внимания на достижении поставленной цели, а связанная с этим работа вызывает у них положительные эмоции.

Третий тип – это познавательная мотивация, она связана с самим процессом учебной деятельности и побуждается внутренними, присущими самой

деятельности мотивами, то есть высокой познавательной активностью обучающегося.

Как считают В. И. Жигирь (В. І. Жигірь) и Е. А. Чернега (О. А. Чернега), «мотивация в профессиональной деятельности определяется наличием ее содержания, профессиональными установками человека, мотивационно-ценностным отношением, что формирует профессиональный менталитет личности» [54, с. 51]. Также большое значение необходимости создания мотивации в профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов придает В. И. Кудзоева. Она считает, что на начальном этапе обучения необходимо формирование профессиональной мотивации благодаря пониманию студентами ценностей и социальной значимости педагогической профессии, выявлению и развитию у них профессионально важных качеств, которые в дальнейшем обеспечат наличие базового уровня психолого-педагогических знаний и умений. Главным инструментарием в достижении поставленной цели ученая считает использование на занятиях психолого-педагогических тренингов, игровых технологий, докладов и т.д. [100, с. 142].

Аналогичной точки зрения относительно мотивации в процессе обучения придерживается В. С. Безрукова [15]. Она считает, что формирование мотивации возможно посредством проведения лекций (семинаров) в форме бесед, дискуссий, экскурсий, использования игровых, проблемных и других активных методов обучения и коллективных форм организации учебной деятельности обучающихся.

В результате теоретического осмысления и педагогических наблюдений, необходимо отметить, что реализация первого педагогического условия напрямую зависит от определения у обучающихся первичных мотивов выбора профессии и дальнейших намерений относительно его трудовой деятельности; от благоприятной обстановки в группе во время проведения занятия; от содержания дисциплины, в которой должна отражаться будущая деятельность обучающихся; от определения структуры и содержания профессиональных компетенций и способов овладения ими.

Так, на занятиях производственного обучения реализация первого педагогического условия, создание мотивационной (практико-ориентированной) среды, выделяется нами как один из основных способов, направленного на побуждение обучающегося к сознательному овладению профессией и возможно через использование производственного и жизненного опыта для более четкого представления и понимания о престижности профессии (информационное насыщение практических занятий). Также немаловажно понимание обучающимися о возможности дальнейшего использования полученных знаний, умений и навыков обучающихся, усвоенных ими на производственном обучении на старших курсах при разработке и выполнении курсовых проектов, расчетно-графических, лабораторных, практических работ. При этом, становится очевидным, что создание мотивационной (практико-ориентированной) среды при подготовке будущих педагогов профессионального обучения является одним из важных условий побуждения их к сознательному овладению профессией, во время актуализации на практике теоретических знаний (швейная терминология, технология методов обработки швейных изделий), и практических умений (приемы и способы поузловой обработки швейных изделий), делает образовательный процесс увлекательным и захватывающим для его участников, что, в свою очередь, способствует формированию предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения. Соответственно, учебный процесс основанный на системе дидактических методов и способов, обеспечивающих привлекательность и позитивное отношение к профессии, разовьет познавательные интересы к овладению ею. Однако не следует забывать, что продуктивность формирования мотивации у обучающихся напрямую зависит и от психологической атмосферы в коллективе, в доброжелательном общении между преподавателем, учебным мастером и обучающимися.

Реализация первого педагогического условия связано со *вторым*, которое, как отмечалось в предыдущем параграфе, заключается в усовершенствовании содержания учебно-методического комплекса дисциплины и ее ориентации на компетентностный подход в обучении. Данное условие является необходимым

для овладения способами и приемами умений и навыков изготовления швейных изделий, так как позволяет обучающимся облегчить процесс выполнения практических заданий по дисциплине.

Как считает В. А. Скакун, и мы поддерживаем его точку зрения, эффективная организация процесса производственного обучения основывается на его учебно-методическом обеспечении. С целью научного подхода к планированию, разработке, созданию, учету и контролю учебно-методического оснащения производственного обучения, методическое обучение должно постоянно трансформироваться в комплексно-методическое обеспечение [172, с. 153]. Следовательно, УМКД должен содержать систему технической и учебно-методической документации, средств обучения и контроля, необходимых и достаточных для качественной организации основных и дополнительных образовательных программ, самостоятельной внеаудиторной работы обучающихся и должен быть разработан в соответствии с учебным планом.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) [216], основная образовательная программа подготовки бакалавра должна состоять из совокупности учебно-методической документации, включающей в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

Формирование необходимых профессиональных знаний, умений, навыков и профессиональной компетентности в соответствии с требованиями к будущему педагогу профессионального обучения швейного профиля, оптимальная организация профессионально-практической подготовки обучающихся с учетом современного уровня развития науки, техники, технологии швейной отрасли, а также эффективный контроль качества выполнения учебно-производственных заданий, работ обучающихся требует особого подхода к организации проведения практических работ.

В связи с тем, что качество обучения в высшей школе зависит от наличия актуальной учебной и методической литературы, возникает необходимость в ее разработке и усовершенствованию учебно-методических комплексов специальных дисциплин, в том числе и производственного обучения.

На основании нормативной базы ФГОС ВО (3++) по 44.03.04 "Профессиональное обучение (по отраслям)" и в соответствии с Положением о порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования (программам бакалавриата, специалитета и магистратуры) Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» [положение], для эффективной подготовки бакалавров швейного профиля ранее нами был разработан УМКД «Практическое (производственное) обучение», включающий в себя:

- рабочую программу дисциплины;
- учебно-методический и информационный материал;
- банк практических работ;
- отчеты и проекты самостоятельной, исследовательской и творческой деятельности обучающихся;
- средства контроля на бумажном носителе и в электронном формате, направленных не только на определение уровня усвоения знаний, но и на выявление способности использовать усвоенные знания на практике (карточки-задания, карточки контроля).

Рабочая программа по производственному обучению разработана нами на основе примерной (типовой) учебной программы с учетом национально-регионального компонента стандарта и определяет содержание и объем основных знаний, умений и навыков, нормы и значимость предмета, последовательность его усвоения по семестрам и годам обучения. В ее содержание входит перечень, состоящий из четырех содержательных модулей и восемнадцати тем, определено время, которое отводится на их изучение, указаны виды и способы контроля, указан перечень основной и дополнительной литературы.

Рабочая программа дисциплины также включает в себя тематический план и планы лекционных и практических занятий, которые охватывают перечень учебно-производственных работ по профессии на семестр или курс в соответствии с общим учебным планом специальности.

В содержание учебно-методического и информационного материалов нами включены классические учебники, учебные и учебно-методические пособия, дидактические средства обучения (инструкционные и операционные карты, инструкционно-технологические карты, натуральные объекты, макетно-графические системы, экранные средства обучения и др.).

В ходе формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения на практических занятиях обучающимся первого курса было предложено к использованию разработанное учебно-методическое пособие «Практическое (производственное) обучение», в котором даны подробные рекомендации по выполнению заданий (приложение 1).

Данное учебно-методическое пособие было разработано в связи с отсутствием учебной литературы по производственному обучению для обучающихся швейного профиля, подготавливаемых в высшей школе. Предложенное пособие разрабатывалось в соответствии с рабочей программой дисциплины, с учетом современных дидактических принципов обучения, общепринятой профессиональной терминологией и составляющих предметно-практических компетенций.

В процессе разработки учебно-методического пособия нами было внимательно изучено содержание всей дисциплины с целью выяснения необходимости овладения обучающимися во время выполнения практических заданий знаниями, умениями и навыками, а значит, формирования предметно-практических компетенций.

Как свидетельствует собственный опыт работы в высшей школе, предложенные нами рекомендации по внедрению в процесс обучения учебно-методического пособия направлены на качественное решение профессиональных задач путем использования обучающимися теоретических знаний и практических

умений при реализации системы действий и отношений и обеспечения более рациональной организации учебно-производственной деятельности на всех ее этапах.

Необходимо отметить, что производственное обучение является достаточно сложным предметом, так как в его структуру входят темы, формирующие как теоретические знания, так и практические умения и навыки, овладение которыми невозможно без насыщения занятий задачами, проблемными вопросами и ситуациями производственного характера.

С точки зрения М. В. Самойловой [159], уже с первого курса обучения учащиеся должны научиться логически осмысливать и анализировать теоретический материал, выделять в нем главное, уметь конспектировать, готовить реферат, доклад, сообщение, составлять аннотации к статьям. Ее полностью поддерживает Г. А. Умерова, которая считает, что достижение поставленных целей возможно путем анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения и т.д. [214, с. 106].

Как считает Л. З. Тархан, приобретению новых знаний в условиях производственного обучения способствуют не только практические работы, но и поисковые и исследовательские технологии. Ученая утверждает, что «формирование профессиональных способностей предусматривает комплексный учебный процесс, который включает в себя технологии проблемного, интерактивного обучения, творческие проекты с приемами активизации процессов познания и заданиями, которые интегрируют в себе учебные возможности и развивающий компонент» [194, с. 91].

Следовательно, предложенное нами *третье педагогическое условие* – внедрение в процесс обучения инновационных педагогических технологий (активные методы обучения и метод проектов) как средств интеграции психолого-педагогических и технико-технологических знаний в практическую деятельность будущего специалиста через связь теории и практики – позволит в полной мере раскрыть предложенные педагогические и дидактические функции и обеспечит реализацию заложенных в них потенциальных возможностей.

Рассматривая проблему создания интереса у обучающихся к учебной деятельности, И. А. Зимняя отмечает возможность проявления в учении умственной самостоятельности и инициативности. Как считает ученая, «...чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими обучающихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности» [65, с. 216]. Но существует вероятность потери интереса к познанию чего-либо «...вследствие некачественной организации учебного процесса, так как в общепсихологическом определении интерес – это эмоциональное переживание познавательной потребности» [65, с. 215], что отражается на возникновении интереса при выполнении той или иной деятельности студентов в процессе обучения. Значит, необходимым условием для возникновения мотивации у обучающихся является использование комплекса определенных методов обучения, а также их приемов.

Рассмотрение проблемы внедрения инновационных методов в процесс обучения позволило выделить труды ученых и исследователей, внесших особый вклад в изучение классификации, организации и методик проведения деловых игр: Ю. К. Бабанского [9], Я. М. Бельчикова [18], М. М. Бирштейна [18], И. А. Зимней [65], В. Я. Платова [142], Л. З. Тархан [193], В. А. Трайнева [206] и др.

Классифицируя методы обучения, Ю. К. Бабанский [8] выделяет группу методов, направленную на формирование и закрепление положительного отношения к учению и стимулирование активной познавательной деятельности обучаемых, которая включает в себя две подгруппы:

- 1) методы стимулирования и мотивации интереса к учению (познавательные игры, учебные дискуссии, эмоциональное стимулирование);
- 2) методы стимулирования долга и ответственности (разъяснение личностной и общественной значимости учения; требования, поощрения и порицания).

Возможность поддержания или корректирования сформировавшейся цели, мотива интереса и отношения учащегося к процессу обучения может быть осуществлено с помощью познавательных игр и учебных дискуссий в учебном процессе.

Выполнение практических заданий в условиях производственного обучения дает обучающемуся возможность приобретения опыта в собственной творческой профессионально значимой деятельности, а также способствует развитию навыков прикладного, исследовательского характера, обозначенных требованиями современного производства.

Необходимо отметить, что используемые на сегодняшний день дифференцированный подход и классическая форма организации учебного процесса дисциплины являются недостаточно результативными и в некоторой степени устаревшими, так как практика преподавания специальных дисциплин показывает распространение установки на механическое выполнение задания и заучивание материала.

Рассматривая возможность формирования предметно-практических компетенций на занятиях производственного обучения посредством применения деловой игры, нами [72] ранее было выявлено, что неперенным условием решения данной проблемы является развитие познавательного интереса обучающихся к дисциплине и необходимость проведения практических занятий, приближенных к условиям профессиональной деятельности путем создания благоприятной обстановки для развертывания творческого потенциала личности и формирования предметно-практических компетенций при выборе оптимальных методов обучения.

С древних времен наряду с трудом и учением игра является одним из основных видов деятельности человека как метод передачи опыта старших поколений младшим и как способ проверки знаний и умений применять их на практике. Д. В. Чернилевский [231] отмечает, что игровая деятельность способствует не только фактическому усвоению знаний в их предметном содержании, но и формирует на их основе определенные умения и навыки,

позволяя их пополнять, видоизменять, преобразовывать в зависимости от конкретных условий применения.

Рассматривая данный метод обучения, необходимо отметить, что в литературе существует большое разнообразие типологий и классификаций деловых игр. Например, по словарю психологии под ред. А. В. Петровского, в зависимости от того, какой тип человеческой практики воссоздается в игре и каковы цели участников, различают деловые игры, учебные, исследовательские, управленческие, аттестационные и др. [151, с. 128].

Среди игровых методов наиболее известными являются учебные, исследовательские, ролевые, операционные, деловые и организационно-деятельностные игры. Так, при подготовке специалистов одной из эффективных форм обучения, оказывающих положительное внутреннее и внешнее эмоциональное стимулирование, являются деловые игры и занятия с конкретными деловыми ситуациями.

Л. С. Чеглакова [227], *деловую игру* характеризует как групповое упражнение по выработке последовательности решений в искусственно созданных условиях, имитирующих реальную производственную обстановку. Рассматривая теоретические аспекты применения деловой игры среди студентов-старшекурсников Е. С. Файчук [215] отмечает, что деловую игру используют в практике высшего образования не только как метод обучения, но и как метод оценки, изучения и управления. Как известно, деловая игра является важным средством повышения эффективности организации самостоятельной работы обучающихся, так как способствует рационализации труда, экономии сил и, что немаловажно, времени как обучающихся, так и преподавателя.

В зависимости от целевого назначения, В.Т. Пугачев распределяет деловые игры на четыре группы:

- *обучающие* (в том числе тренинговые) деловые игры;
- деловые игры *для решения практических задач* (например, нахождения оптимальных решений при интенсификации процесса обучения);

– *проектные* деловые игры, к которым обращаются при проектировании организационных систем (организаций, их структурных единиц и т.п.) и их изменений;

– *исследовательские* деловые игры, которые используются для анализа поведения отдельных обучающихся или целых коллективов в зависимости от изменения внешних или внутренних условий их деятельности [152, с. 56].

При овладении обучающимися учебным материалом в процессе прохождения производственного обучения для формирования профессиональных навыков нами были применены производственные учебные деловые игры, в процессе которых моделируется ситуация и реализуется задача некоторого проекта.

Поскольку по форме проведения деловые игры могут быть ролевые, игры-упражнения, ситуативные, блиц-игры, то возникает необходимость определения оптимальной формы проведения деловой игры в ходе производственного обучения, способствующей формированию необходимых компетенций в процессе становления будущего педагога профессионального обучения.

Итак, *ролевая игра* – это организация самостоятельной работы участников игры с помощью проигрывания определенных ролей в свободной от риска ситуации, в процессе которой они проявляют свои профессионально значимые черты, а также с помощью руководителя игры или друг друга критически их оценивают, анализируют и находят пути решения проблемы.

Игра-упражнение – представляет собой планомерно осуществляемую программу разнообразных действий с целью формирования и совершенствования умений и навыков, повышения эффективности самостоятельной деятельности.

Ситуационная игра – в качестве объекта имитации выступает реальная ситуация, которая может возникнуть в профессиональной деятельности; моделирование ее осуществляется на примере конкретного учебного заведения и должно быть максимально приближено к реальному положению дел; между обучающимися, участвующими в игре, распределяются роли и предлагаются задачи по анализу проблемной ситуации и принятию соответствующих решений.

Блиц-игра – разновидность имитационных игр, непродолжительных по времени, где участники за определенное время выполняют проверку гипотез, поиск и накопление данных, делают выводы по итогам проделанной работы.

Также необходимо отметить, что в зависимости от направленности учебные деловые игры разделяют на *дидактические* – в ходе которых изучаются элементы теории и практики деятельности специалиста и *эвристические* – в случае, когда педагог не сообщает обучающимся готовых знаний, а, умело организовав ситуацию, заставляет обучаемых на основе имеющихся знаний, запаса представлений, наблюдений, личного жизненного опыта придти к выводам.

С учетом рассмотренных форм организации деловых игр была разработана методическая модель ролевой деловой игры, способствующая формированию предметно-практических компетенций на занятиях производственного обучения, для обучающихся первого курса на тему: «Обработка прорезного кармана в рамку».

Первоначально были определены задачи ролевой игры:

– распределение ролей и их успешное исполнение на различных этапах игры: инженера-конструктора, закройщика, мастера швейного цеха, швеи, инженера отдела технического контроля (ОТК);

– реализация действий игры на различных этапах в виде принятия адекватных решений, где инженер-конструктор оценивает работу закройщика, мастер швейного цеха оценивает работу швеи, а инженер ОТК работу всех участников игры;

– обучение приемам обработки прорезного кармана в рамку;

– развитие у обучающихся навыков практического мышления и профессионального общения при обучении в сотрудничестве.

На начальном этапе основной функцией преподавателя является выбор из числа обучающихся «инженера-конструктора», «закройщика», «мастера швейного цеха», «швеи», «инженера ОТК». При этом он должен учитывать, что на роль «мастера швейного цеха» и «инженера ОТК» необходимо выбирать из числа обучающихся, обладающих такими качествами, как коммуникабельность и

критичность мышления. Здесь же преподаватель организует дальнейший ход событий, определяя перед игроками их задачи.

Так, при подготовке к проведению деловой игры на первом этапе преподаватель предлагает обучающимся внеаудиторную самостоятельную работу, основанную на анализе технологической обработки двух или трех вариантов эскизов кармана на заданную тематику. Для этого им необходимо проработать технические условия на подготовку лекал и раскрой обрабатываемого узла, то есть подобрать основной, подкладочный и прокладочный материалы, определить направление нити основы в деталях кроя, уточнить величину припусков для каждой детали.

На втором этапе обучающимся предлагается разработать инструкционные карты по выполнению ручных и машинных строчек и влажно-тепловой обработке, необходимые для изготовления данного узла, в содержании которых обучающимся необходимо указать необходимое швейное и влажно-тепловое оборудование для обработки узла и дать его технические характеристики.

В предлагаемой модели ролевого взаимодействия предполагается участие игроков с одинаковой степенью подготовленности, активности и что немаловажно, сплоченности внутри группы.

Обучающиеся делятся на две группы по семь человек, а один игрок исполняет роль «инженера ОТК».

«Инженер-конструктор» выбирает из предложенных эскизов модель кармана, подбирает материалы в соответствии с назначением (ассортиментом) изделия, при этом обязательно учитывает современное направление моды.

«Закройщик», исходя из предложенной «инженером-конструктором» модели обрабатываемого узла, проводит для нее построение лекал и одновременно определяет расход ткани. Затем производит раскрой обрабатываемого узла.

Параллельно с работой «закройщика» к работе приступает «мастер швейного цеха», который сопоставляет разработанные ранее инструкционные карты, из которых определяет наиболее приемлемую обработку с внесением

необходимых уточнений и предложений для достижения оптимального результата, при этом обязательно учитывая прогрессивное швейное оборудование.

Затем за работу принимаются «швеи», которые выполняют непосредственно пооперационную обработку узла с использованием инструкционных карт, утвержденных «мастером швейного цеха». Здесь же «мастер швейного цеха» следит за правильностью выполнения работы швеями и контролирует выполнение операций в соответствии с отведенными сроками.

Так, ролевое взаимодействие участников игры предусматривает совместную деятельность: «инженер-конструктор» ↔ «закройщик»; «закройщик» ↔ «мастер швейного цеха»; «мастер швейного цеха» ↔ «швея» ↔ «инженер ОТК», где «инженер ОТК» играет важную роль, которая заключается в поэтапном контроле работы всех участников группы и подготовке к презентации готового узла для преподавателя, учебного мастера и участников игры. Во время презентации участники отчитываются о реализации поставленных задач при выполнении работы, представляют последовательность обработки узла и прилагают готовый узел.

Заключительный этап проведения занятия-игры содержит итоговый контроль с разрешением проблемных вопросов, возникших в процессе прохождения игры и в период презентации ее результатов. В данном случае в процесс взаимодействия активно включаются преподаватель и учебный мастер, которые подводят итоги и оценивают работу участников игры. При оценке деятельности обучающихся учитываются разработанные ими ранее оценочные листы, в которые вносится информация по каждому участнику занятия о проделанной работе (приложение 2а, 2б, 2в). Каждый оценочный лист содержит графу с указанием должностей и графы с перечнем действий каждого участника в процессе коллективной работы, в которых по пятибалльной шкале оценивается работа каждого игрока.

В оценочных листах, заполняемых учебным мастером, представляется работа всей группы игроков, в частности выполнение домашнего задания,

активность, умение работать в коллективе, творческий подход к выполнению задания и т.д. (приложение 2а).

Одновременно преподавателем ведется лист-наблюдение, в котором регистрируется характер участия каждого игрока в группе (что делал? как делал?), фиксируются проблемные ситуации и нереализованные идеи, возникающие в процессе работы, но не получившие достойного решения или применения (приложение 2б). Здесь же преподавателем ведется учет самооценки участников и группы в целом в ходе выступления (презентации) и т.д. (приложение 2в).

Основным результатом деятельности группы является выполнение и презентация готового узла (прорезного кармана в рамку), на основе чего работа группы оценивается как компетентная или некомпетентная. Компетентной деятельность группы можно назвать в том случае, если решения, принятые участниками в процессе творческого поиска, дали положительный результат, представленный наглядно в конце занятия, а некомпетентной – в случае, когда участники игры не смогли организовать коллективную плодотворную деятельность, в результате которой остались не решены проблемные вопросы или не разрешены спорные ситуации.

Оценка учебной деятельности каждого обучающегося за выполненное задание определяется суммированием среднего балла с учетом критериев оценивания по результатам оценочных листов как самих участников процесса, так и преподавателя, и учебного мастера (приложение 3).

Итак, использование рассмотренного метода на занятиях производственного обучения предполагает моделирование типичной производственной ситуации, в процессе которой ее участники подвергаются интенсивной умственной работе, коллективно определяя наилучший путь решения проблемы, при этом используя ранее полученные теоретические знания и практические навыки. Данная методика обучения позволяет объединить знания из предпосылки действий в сами действия путем введения обучающихся в производственную среду, при этом способствуя критическому оцениванию своей работы и самостоятельному нахождению

решения совершенных ошибок и их дальнейшего избегания в ходе самостоятельной профессиональной деятельности.

Как считает В. И. Жернов, использование активных методов обучения на занятиях производственного обучения предопределяет не только развитие творческого потенциала личности и самостоятельное овладение знаниями, но и тесную связь с практикой путем интенсификации процесса обучения [53, с. 72]. Это значит, что процесс обучения должен быть переориентирован на использование также интерактивных методов обучения, в частности *метода проектов*. Источником новых знаний, по условиям этого метода, становится не репродуктивно созданная преподавателем информация, а собственный опыт учащегося, где главной движущей силой процесса обучения становятся проблемные задания, без которых знания и умения учащихся оставались бы в хаотичном состоянии.

При анализе проблемы усовершенствования процесса обучения путем внедрения инновационных методов были изучены труды ученых и исследователей, которые рассматривают в своих работах методику организации и проведения *проектного* обучения: Н. О. Брюхановой [28], В. И. Жигирь (В. І. Жигірь) [54], И. Я. Жоровой [55], Г. И. Кругликова [99], А. П. Панфиловой [137] и др.

Преподавание производственного обучения в высшей школе сегодня осуществляется по программе, разработанной на основе конструкторско-технологической системы обучения, основной идеей которой является совмещение творческой деятельности обучаемых с ее последующей материализацией. По мнению Г. И. Кругликова, конструкторско-технологическая система предопределяет содержание лишь интеллектуальной деятельности обучающихся, а формирование трудовых практических умений и навыков может происходить по-разному. Так, в большинстве случаев обучение в швейных мастерских проходит по предметно-операционной системе обучения [99, с. 89]. При этом ее существенным недостатком является отсутствие какого-либо научного подхода при изготовлении изделий в процессе обучения, так как по

программе в данном случае предусматривается изолированное обучение той или иной операции.

Внедрение метода проектов в учебный процесс производственного обучения как одного из самых эффективных средств обучения при формировании определенных компетенций, в частности предметно-практических, позволяет участникам образовательного процесса рационально сочетать теоретические знания и находить им практическое применение при решении конкретных проблем окружающей действительности. Особенностью содержания метода проектов является его исследовательская деятельность. Так, обучающимся дается возможность рассмотреть проблему в целостности отношений и характеристик, то есть детально разработать и реализовать конкретный проект, имеющий непосредственное отношение к их будущей профессиональной деятельности, а также установить причинно-следственные связи при поиске новых решений и передачи знаний из различных областей для устранения проблемы.

Понятие «метод проектов» (лат. *projectus* – брошенный вперед; план на будущее) Г. И. Кругликов в своих трудах характеризует, как систему обучения, при которой обучающиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий [99, с. 251]. Иными словами, метод проектов – это организация учебного процесса, ориентированная на самореализацию личности учащегося, развитие его интеллектуальных качеств и творческих способностей.

История возникновения метода проектов относится к началу XX века. Впервые данный метод в педагогической деятельности использовался американскими учеными, как обучение на активной основе через целенаправленную деятельность ученика, в соответствии с его личной заинтересованностью в этих знаниях. Наряду с американскими учеными исследованием метода проектов занимались также, и русские педагоги, стремившиеся активно использовать проектные методы в процессе преподавания. Однако в тридцатые годы XX столетия данный метод был незаслуженно осужден и практически не предпринимались серьезные попытки его возрождения.

Труды Л. И. Кобцевой [85] подтверждают актуальность и целесообразность использования метода проектов в настоящее время, который нацеливает на активизацию возможности личности и ориентирует на выявление новых коллективных форм учебной деятельности в развивающем обучении.

Рассматривая суть метода проекта, по стопам Е. С. Полат [145], определено, что это «стимулирование интереса учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний, через проектную деятельность, предусматривающую решение этих проблем, умение практически применять и трансформировать полученные знания, развитие рефлексивного мышления. Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления».

Понятие «проект» В. И. Жигирь (В. І. Жигір) характеризует как совокупность пяти «П»: проблема – проектирование – поиск информации – продукт – презентация, а «проектную деятельность» – как вид учебно-познавательной деятельности, направленный на освоение профессионального опыта исследователями путем использования различных методов (прикладных, исследовательских и др.) и отмечает необходимость использования данной технологии на занятиях производственного обучения или производственной практики [54, с. 224]. При этом педагог направляет мысль обучаемых в нужном направлении и подсказывает новые источники информации для самостоятельного поиска при решении поставленных целей и задач, то есть метод проектов всегда предполагает постановку и решение определенной проблемы, а также использование совокупности исследовательских, поисковых и творческих методов.

Использование метода проектов всегда ориентировано на самостоятельную деятельность обучающихся (индивидуальную, парную, групповую), которую они должны выполнить в течение определенного отрезка времени, например, изготовление швейного изделия (юбка, блузка) и параллельно разработка к нему проекта и последующая его презентация.

Основными компонентами при разработке проекта являются:

- формирование цели и задач (что и почему надо сделать), а также определение путей его выполнения;

- работа над проектом;

- обсуждение результатов работы.

В подтверждение вышесказанного предлагается к рассмотрению структура проекта по производственному обучению на тему: «Изготовление прямой юбки», разработанная по методике В. И. Жигирь (В. І. Жигірь), в которой определены цели и требования ее поэтапного выполнения (приложение 4).

Так, целью проекта является развитие у обучающихся навыков практического мышления и профессионального общения при самостоятельном обучении посредством исследовательской деятельности.

Задачи проекта:

- 1) закрепление и расширение предметных и теоретических знаний обучающихся в профессиональной области;

- 2) развитие умений применять эти знания на практике;

- 3) последовательное развитие навыков исследовательской деятельности;

- 4) приобщение обучающихся к проектной работе;

- 5) формирование профессиональной этики и нравственности;

- 6) системное осуществление взаимодействия: студент–преподаватель.

Участниками реализации предложенного метода обучения являются обучающиеся второго курса профилизации «Технология и дизайн одежды» КИПУ имени Февзи Якубова. Готовый проект является допуском к зачету и защищается по окончании изготовления изделия. В научных трудах Г. И. Кругликова [99], оговорено, что основным условием работы над проектом является исследовательский характер, то есть самостоятельный поиск информации, способов и средств деятельности. Творческая проектная деятельность участников состоит из трех основных этапов, в ходе каждого из которых формируются определенные знания и умения, которые рассмотрены далее:

1. *Организационно-аналитический* этап: выбор темы проекта и обоснование его практического значения; поиск вариантов разработки проекта и их анализ;

описание основного варианта или создание его модели; экономическое обоснование оптимального пакета материалов для модели.

2. *Операционно-деятельностный* этап: планирование технологического процесса; выбор и обоснование материалов, инструментов, приспособлений, технологического оснащения; выполнение технологических действий.

3. *Заключительный (оценочный)* этап: сдача готового изделия; анализ готового изделия с корректировкой его конструкторских и технологических дефектов; защита проекта.

Работа над проектом является достаточно кропотливой, так как помимо перечисленных этапов разработки проекта необходимо отметить основные стадии самостоятельной деятельности обучающихся:

I стадия – включает в себя постановку проблемы для определения задания исследования; выдвижение гипотезы, определение задач исследования, анализ предстоящей деятельности; выбор оптимального варианта конструкции, составление оптимального пакета материалов, планирование технологического процесса, разработку конструкторско-технологической документации, организацию рабочего места;

II стадия – заключается в разработке конструкции и выполнении технологических операций, предусматриваемых технологическим процессом, самоконтроль своей деятельности, а также соблюдение правил техники безопасности и трудовой дисциплины в процессе трудовой деятельности;

III стадия – контрольная, предусматривает корректировку конструкторско-технологической документации, экономическое обоснование изготовленного изделия в целом и минимальные маркетинговые исследования; здесь же проводится подведение итогов по результатам защиты проекта, где организаторами проекта определяются замечания и даются и рекомендации по их устранению.

Также деятельность обучающегося для достижения поставленных перед ним целей и задач в ходе разработки проекта на заданную тематику включает в себя определенные навыки и умения, а именно: снятие измерений, необходимых

для построения конструкции прямой юбки; построение базовой конструкции прямой юбки с нанесением соответствующих модельных линий; выбор оптимальных методов поузловой обработки изделия и составление поэтапной последовательности изготовления юбки; выбор необходимого швейного и влажно-теплого оборудования для ее изготовления.

Организатором проекта является преподаватель, ведущий дисциплину, который выдает задание, следит за его выполнением и диагностирует его конечный результат. Основными задачами организатора являются мотивация обучающихся к его разработке, помощь в реализации поставленных целей и задач при проектировании, оценка усилий и креативности студентов, правильный выбор необходимой технологической документации и учебной литературы, качество проекта.

Координатором проекта является учебный мастер, функцией которого является поэтапный контроль качества выполнения проекта и, в случае необходимости, его коррекция. Систематический и тщательно продуманный контроль позволяет учебному мастеру вовремя обнаружить, предупредить и устранить отрицательные моменты в процессе выполнения проекта, которые негативно сказались бы на достижении запланированного результата [194, с. 312].

Авторами коллективного творческо-познавательного проекта является группа обучающихся, состоящая из четырех человек. При разработке проекта данная группа формирует профессиональные навыки и умения, развивает творческие способности, так необходимые для первичного опыта будущей профессионально-творческой деятельности, путем планирования, организации, контроля и оценки собственной деятельности, нахождения и исследования проблемы, определения объекта исследования с последующими выводами.

Исходя из того, что выполнение проекта на заданную тематику осуществляется по принципу «Учение – это акт открытия», организаторы проекта для достижения поставленной цели и своевременного вовлечения его участников в интеллектуальную деятельность должны сделать правильный выбор форм взаимодействия. Наиболее эффективной, на наш взгляд, формой является учебное

или, точнее, учебно-педагогическое взаимодействие обучающегося с преподавателем и учебным мастером, где преподаватель (организатор проекта) и учебный мастер (координатор проекта) – это активные субъекты, инициирующие обучение, передающие знания, формирующие умения, контролирующие и оценивающие их, а обучающийся (участник проекта) – объект обучения и воспитания. Иными словами, двухстороннее субъект-объектное взаимодействие предусматривает работу преподавателя в группе, члены которой также взаимодействуют между собой, при этом их учебные усилия должны быть направлены на достижение общей цели.

Основным результатом деятельности исполнителей проекта является его выполнение и публичная презентация. Оценивание работы осуществляется комиссией, состоящей из преподавателя и учебного мастера, по пятибалльной системе путем суммирования баллов за каждый этап проделанной работы (приложение 5а, 5б):

- четкость изложения основных положений проекта: постановку цели и задач, составление и реализацию плана, сопоставление цели и действия;
- полноту раскрытия поставленных целей и задач, тщательность выполнения задания, использование различных методов исследования;
- творческую самостоятельность обучающихся при выполнении проекта, оригинальность и его оформление, эстетичность;
- оригинальность решения проблемы: сложность и объем выполненной работы, экономичность выполненного продукта, выбор необходимого швейного оборудования инструментов и приспособлений, оптимальный выбор методов обработки изделия;
- презентацию и содержание проекта (структура);
- выполнение установленных норм времени на изготовление изделия и выполнение проекта;
- использование учебной и методической литературы, нормативно-технической документации и информационных источников;

– умение работать в сотрудничестве, принимать чужое мнение, противостоять трудностям.

На каждом этапе, отвечающем за полноту овладения соответствующими умениями и навыками, преподаватель может определить достигнутый уровень овладения обучающимися необходимыми профессиональными компетенциями и своевременно скорректировать их работу.

Как отмечалось ранее в наших публикациях [74], итоги по проделанной работе подводятся преподавателем совместно с учебным мастером. Ими определяется, насколько обучающийся справился с заданием, и ему выставляется соответствующая оценка. Таким образом, из носителя готовых знаний преподаватель превращается в организатора познавательной и исследовательской деятельности обучающихся. При этом изменяется и психологический климат в группе, так как преподаватель старается переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу обучающихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности исследовательского, творческого и поискового характера.

Главным результатом внедрения проектной формы обучения на занятиях производственного обучения является повышение творческого и делового потенциала у обучающихся, создание оптимальных условий развития профессионального мышления и формирования предметно-практических компетенций в процессе производственного обучения.

Исходя из того, что основной целью производственного обучения является углубление, обобщение, систематизация и закрепление полученных знаний по дисциплине, овладение обучающимися профессиональными умениями и навыками в ходе выполнения практических заданий, предопределяется реализация активных и интерактивных методов обучения при формировании предметно-практических компетенций.

Таким образом, представленные педагогические условия связаны между собой и дополняют друг друга, так как служат повышению уровня профессионального образования в современном образовательном пространстве.

2.3 Критерии и уровни сформированности предметно-практических компетенций при подготовке будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения

Контроль и оценивание сформированности предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения предполагает системное представление об их формировании, а также обоснование критериев, показателей и уровней их сформированности.

Поясним определения «критерий» и «уровень» и определим соотношение понятий «критерий» и «показатель».

Поскольку, определение основных критериев сформированности предметно-практических компетенций невозможно без анализа современного понимания научной категории «критерий», первоначально проведен анализ справочной и научной литературы. Так, в педагогическом словаре А. Ю. Коджаспирова и Г. М. Коджаспировой «критерий» определяется как признак, на основании которого производится оценка, определение или квалификация чего-либо; мера суждения, оценки какого-либо явления [90, с. 67].

В диссертационной работе Е. В. Назначило отмечено, что «...критерии – это качества, свойства, признаки изучаемого объекта, которые позволяют судить о его состоянии, уровне развития и функционирования, а показатели, соответственно, количественные и качественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта, другими словами, мера сформированности того или иного критерия» [120, с. 99].

Как считает Л. В. Данилова, критерий – это набор признаков и свойств явления, объекта, предмета, которые дают возможность судить о его состоянии, уровне развития и функционирования. Понятие «критерий», по сути, шире, чем показатель, поэтому возможна ситуация, когда под одним критерием существует целая система показателей. Вместе с тем критерий и показатель тесно взаимосвязаны: научно обоснованный выбор критерия в значительной мере

определяет правильный выбор системы показателей, а качество показателя зависит от того, насколько он полон и объективно характеризует принятый критерий [Цит. по 68, с. 30].

В психологии и педагогике используют субъективные критерии (оценка, суждение, выводы об объекте исследования, сделанные экспертом), результаты которых для большей их объективизации суммируются для нахождения среднего значения результатов подсчетов (путем нахождения среднего арифметического), итогом которых является оценка.

Критерий оценки знаний, умений и навыков по подготовке будущих педагогов профессионального обучения может быть представлен совокупностью следующих показателей:

- знание теории конструирования и изготовления изделий и умение применять эти знания в практической работе;
- знание технологического оборудования, инструментов, материалов и умение подготовить их к работе;
- овладение приемами выполнения работы;
- знание и выполнение требований безопасности, производственной санитарии и гигиены;
- умение пользоваться графической документацией и разрабатывать чертежи и технологические карты;
- умение организовывать рабочее место и поддерживать порядок при выполнении работ и экономно расходовать материалы;
- умение качественно и быстро выполнять работу и т.д.

Исследователь Э. Р. Шарипова под критериями понимает «ведущие (стержневые) элементы структуры профессиональной компетентности инженера-педагога, развитие которых может служить показателем развития как отдельных компонентов, так и компетентности в целом» [234, с. 144].

По профессиональному словарю С. М. Вишняковой, величина, критерий, уровень, измеритель, характеризующий состояние какого-то одного аспекта

функционирования системы образования или их общую численность и распределение по направлениям подготовки, есть показатель.

Показатель – величина, критерий, уровень, измеритель, характеризующий состояние какого-то одного аспекта функционирования системы образования или их общую численность и распределение по направлениям подготовки. Показатель позволяет судить о состоянии системы образования и изменении этого состояния, о его развитии [37, с. 237].

В своем исследовании Э. Р. Шарипова отмечает, что показатель позволяет судить о состоянии системы образования и изменении этого состояния, о его развитии. Следовательно, показатель определяет, насколько сформирован тот, или иной критерий, а критерий, соответственно, определяет, что необходимо измерить. В свою очередь показатели подразделяются на: количественные (значения которых выражаются числами) и качественные (которые характеризуются словесной характеристикой) [234, с. 127].

Следовательно, критерий отвечает на вопрос «что необходимо измерить?», например, знания, умения, отношения, способности и т.п., а показатель, отвечает на вопрос «насколько сформирован тот или иной критерий?». Исходя из суждения Е. В. Назначило, «количественными называют показатели, значения которых выражаются числами. Качественные – это описательные показатели, значения которых выражаются словесной характеристикой» [120, с. 101].

Обобщая показатели по отдельным критериям сформированности предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения, можно определить их уровень, то есть интегральный показатель совокупности определённых критериев. Уровень может выражаться качественной характеристикой (например, высокий, достаточный, средний, низкий уровни) и количественным значением (например, 5, 4, 3, 2 балла).

Отсюда, «критерий» является показателем, определяющим, в какой степени будущий педагог подготовлен к выполнению своих профессиональных обязанностей используя сформированные компетенции при решении

педагогических и практических задач, а также является показателем степени сформированности диагностируемого качества.

Проблема оценивания в условиях производственного обучения как одного из важных элементов процесса обучения широко рассмотрена и проанализирована учеными-педагогами Ю. К. Бабанским [9], Г. И. Кругликовым [99], В. А. Скакуном [172] и др. Огромное внимание к изучению вопроса диагностирования уровня профессиональных знаний, умений и навыков обучающихся уделяется в работах С. И. Архангельского [7], В. П. Беспалько [21], В. В. Давыдова [45], В. И. Загвязинского [56], И. П. Подласого [144] и др.

Рассматривая аспект эффективности процесса обучения, С. И. Архангельский [7] подразделяет качественные и количественные показатели на дополнительные слагаемые, в которых отображены воспитательные и дидактические функции процесса обучения.

Объектом оценивания учебных достижений будущих педагогов профессионального обучения в ходе профессионально-практической подготовки, как считает И. А. Гриценко, есть уровень овладения обучающимися содержанием профессионального образования как интегрированного результата его учебно-познавательной деятельности и овладения профессиональными (ключевыми) компетенциями. По ее мнению, объектом оценивания являются умения не только применять полученные профессиональные знания для выполнения учебно-производственных или контрольных заданий, обозначенных в типовых критериях оценивания учебных достижений слушателей по профессиональной подготовке в системе профессионально-технического образования, но и оценивать их по уровню освоения всех составляющих профессиональной деятельности и по профессиональным функциям [44, с. 136]. Как отмечает исследователь, оценивание учебных достижений обучающихся в высшей школе базируется на основных функциях преподавателей: учебной, контролирующей, воспитательной, стимулирующей, диагностико-корректирующей и др. При этом основными принципами организации диагностики и контроля учебной деятельности должны быть объективность, систематичность, регулярность, гласность.

Поскольку при изучении справочной и научно-педагогической литературы не было выявлено наработок относительно критериев и показателей определения степени сформированности предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения, ранее нами были обозначены их обязательные составляющие: ресурсная (СППК 1), терминологическая (СППК 2), графическая (СППК 3), технологическая (СППК 4), практическая (СППК 5), исследовательская (СППК 6), рефлексивная (СППК 7).

Для более четкого представления на каких этапах занятия по практическому (производственному) обучению формируются данные составляющие и соответственно какие показатели при этом их характеризуют разработана таблица 2.1.

Исходя из общих положений реализации учебного процесса и установленных требований учебно-нормативной документации, при определении критериев и степени сформированности предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения необходимо не только сконцентрироваться на аудиторной учебной деятельности обучающихся, но и учитывать его самостоятельную работу, мотивы и отношение к ее выполнению.

К предложенным показателям сформированности предметно-практических компетенций в параграфе 1.3. соотнесены компоненты их формирования (мотивационный, деятельностный, рефлексивный), по которым в дальнейшем были выбраны критерии оценивания предметно-практических компетенций.

Так, мотивационный компонент определяет в сознании будущего выпускника профессионально важные качества, от которых зависит уровень сформированности профессиональных умений и навыков, иными словами личностные качества, установки, ценностные ориентации, оценивание которых возможно через применение таких методов диагностирования, как наблюдение и анкетирование.

Исходя из суждения Н. О. Ветлугиной [33], что наблюдение – это метод познания, состоящий в преднамеренном, целенаправленном восприятии реальных объектов, данный метод возможно использовать для изучения личности

обучающихся и определения сознательной направленности к профессиональной деятельности.

Таблица 2.1 – Показатели сформированности предметно-практических компетенций на занятиях производственного обучения

Компо- ненты	Этапы занятия	Показатели сформированности СППК
Мотивацион- ный	I этап Вводный	<i>Знать</i> основные принципы проектирования, моделирования и технологические процессы изготовления швейных изделий, с последующим освоением и анализом технологий в швейной отрасли (СППК 1)
Деятельностный	II этап Основной	<i>Знать и владеть</i> швейной терминологией, технологией поузловой обработки мелких деталей и узлов поясных и плечевых швейных изделий (СППК 2, СППК 3, СППК 4) <i>Уметь</i> самостоятельно и планомерно выполнять поставленные задачи, осуществлять поиск, отбор, обработку информации (СППК 2, СППК 3, СППК 4) <i>Уметь</i> выполнять поузловую обработку мелких деталей и узлов швейных изделий, изготавливать швейные изделия, с использованием технической, технологической и нормативной документации (СППК 4, СППК 5) <i>Владеть</i> опытом работы с технической, нормативной и научно-технической литературой, с использованием новых технологий в швейной отрасли (СППК 5) <i>Владеть</i> навыками работы за швейными машинами и влажно-тепловым оборудованием (СППК 5)
Рефлексив- ный	III этап Итоговый	<i>Владеть</i> умением находить ошибки в принятых решениях и самостоятельно их корректировать посредством принятия правильного решения по их устранению; умением объективно оценивать выполненные операции поэтапной обработки швейных изделий и устранять дефекты при их выявлении (СППК 6, СППК 7).

Поскольку основная масса обучающихся на момент изучения производственного обучения (1 и 2 курс) не в полной мере осознает степень ее важности, то результатами наблюдения будут необходимые сведения о субъекте, его действиях в естественных условиях обучения.

Через проведение анкетного опроса возможно определить фактические данные обучающихся; оценить личностные качества, ценностные ориентации и

мотивацию к обучению; выяснить у опрашиваемого о возникающих проблемных ситуациях при изучении производственного обучения с целью дальнейшего их разрешения; определить удовлетворенность обучающимися методическим оснащением занятий, предложенным на начальном этапе обучения.

Деятельностный компонент предопределяет знание обучающимся содержания компетенции и ее понимание, практическое и оперативное применение полученных знаний в различных стандартных и нестандартных ситуациях. Определение уровня сформированности деятельностного компонента возможно при использовании тестовых заданий (с одним правильным вариантом ответа) при проверке уровня знаний и умений обучающихся, их способностей.

Рассматривая структуру общепрофессиональных умений педагога М. Н. Аверина считает, что рефлексивный компонент позволяет обучающемуся оценивать эффективность своей деятельности; прогнозировать конечный ее результат; оценивать значимость продукта деятельности, исходя из внутренних и внешних критериев качества; принимать ответственность за свою деятельность [2, с. 115].

Поскольку рефлексивный компонент предполагает оценку собственной деятельности при выполнении практических заданий с осмыслением приобретенного опыта в ходе профессиональной деятельности, то определение уровня его сформированности возможно через разработку и применение оценочных листов, в которых выполняется самостоятельное оценивание деятельности при изучении дисциплины.

Структура предметно-практических компетенций определена нами как единство вышеперечисленных компонентов, уровень сформированности которых будет определяться в дальнейшем путем критериального оценивания.

Структурные компоненты предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения швейного профиля (мотивационный, деятельностный, рефлексивный) представлены критериями (мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный) и соответственно уровнями в виде описательной характеристики их формирования

Уточнение критериев и показателей предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения позволило определить их уровни сформированности.

По способу использования исходной информации в деятельности С. М. Вишнякова различает три уровня ее усвоения: I уровень – ученический, узнавание, то есть репродуктивное действие с подсказкой; II уровень – алгоритмический – репродуктивные действия по памяти; III уровень – эвристический – выполнение продуктивной деятельности на некотором множестве объектов, создание субъективно новой (для себя) информации [35, с. 347–348].

Анализ диссертационных работ И. А. Гриценко [44], Е. В. Назначило [120], С. В. Нечипор (С. В. Нечіпор) [124], М. В. Самойлова [159], Л. З. Тархан [196], Г. А. Умерова [214], Л. Ю. Усеинова [214], Э. Р. Шарипова [234], Ю. А. Шереметьева [236] и др. показал достаточно разнообразный подход к градации уровней сформированности изучаемого объекта: трехуровневый (высокий, средний, низкий), как наиболее распространенный; четырехуровневый (высокий, достаточный, средний, низкий).

Исходя из проведенного анализа содержания перечисленных уровней, мы пришли к выводу, что в рамках образовательной организации высшего образования оптимальным будет являться использование четырёхуровневой системы оценивания достигнутых результатов, так как она соответствует утвержденной системе оценивания успеваемости в высшей школе и дает возможность получить более четкую картину об исследуемом явлении (таблица 2.2).

При определении уровневых показателей, мы придерживались общих требований, к их составлению, которые выявлены Е. В. Назначило: уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта; переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта, при этом

каждый уровень должен взаимодействовать как с предыдущим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта» [120, с. 105].

Таблица 2.2 – Характеристика критериев и уровней сформированности предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения

Компо- ненты	Мотивационный	Деятельностный	Рефлексивный
Крите- рии	Мотивационно- ценностный	Операционно- деятельностный	Рефлексивно- оценочный
1	2	3	4
Низкий уровень	Малая заинтересованность при получении новых знаний по дисциплине, отсутствие мотивов к приобретению умений и навыков применения швейного и влажно-теплового оборудования, инструментов, необходимых для учебной и будущей профессиональной деятельности	Малый уровень умений самостоятельно и планомерно осуществлять поузловую обработку мелких деталей и узлов швейных изделий, изготавливать швейные изделия.	Малый уровень умений и навыков самостоятельного выполнения заданий из-за ограниченного объема знаний о принципах технологических процессов изготовления швейных изделий, с последующим освоением и анализом новых технологий в швейной отрасли
Средний уровень	Ситуативная заинтересованность при изучении теоретических основ дисциплины; непостоянный интерес к приобретению профессиональных умений и навыков использования швейного и влажно-теплового оборудования и инструментов в учебной и будущей профессиональной деятельности	Проявление трудностей в ходе овладения практическими умениями и навыками планомерного и самостоятельного выполнения поставленных задач по изготовлению швейных изделий, с использованием технической, технологической и нормативной документации и швейного оборудования	Частичная сформированность умений и навыков самостоятельного выполнения заданий с применением достаточных знаний о технологических процессах изготовления швейных изделий, с последующим освоением и анализом новых технологий в швейной отрасли

Продолжение таблицы 2.2

1	2	3	4
Достаточный уровень	Проявление желания к овладению профессиональными теоретическими знаниями, в учебной деятельности, проявление интереса к приобретению специальных умений и навыков использования швейного и влажно-теплого оборудования, инструментов и приспособлений, необходимых в профессиональной деятельности	Достаточно сформированы умения и навыки самостоятельного и планомерного выполнения поставленных задач по обработке и изготовлению швейных изделий, с использованием технической, технологической, нормативной документации и швейного оборудования	Полная сформированность умений и навыков выполнения заданий с учетом применения знаний общетеоретических положений основных принципов технологических процессов изготовления швейных изделий, с последующим освоением и анализом новых технологий в швейной отрасли
Высокий уровень	Устойчивое стремление к овладению профессией посредством полученных теоретических знаний и приобретению специальных умений и навыков использования швейного и влажно-теплого оборудования, приспособлений и инструментов, необходимых для профессиональной деятельности	Полная сформированность умений и навыков самостоятельного и планомерного выполнения поставленных задач по обработке и изготовлению швейных изделий, с применением технической, технологической и нормативной документации и швейного оборудования	Полная сформированность умений и навыков выполнения заданий с учетом применения знаний теоретических положений основных принципов процессов изготовления швейных изделий, с последующим освоением и анализом технологий в швейной отрасли

Как видно из таблицы 2.2, сформированность первого компонента в структуре предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения определена мотивационно-ценностным критерием.

Содержание мотивационно-ценностного критерия: стремление к овладению профессией, к практической деятельности с целью эффективного решения учебно-профессиональных задач (комплекс преобладающих мотивов).

Инструментарием для определения выделенных показателей являются разработанные автором анкеты, основанные на самооценке (приложение 8) и

тесты на выявление доминирующей группы мотивов суть которых заключалась в определении показателя комплекса мотивов к осуществлению учебно-практической деятельности (приложение 8).

Уровни сформированности мотивационного компонента по мотивационно-ценностному критерию:

Высокий уровень. Обучающийся осознает значимость полученного опыта, проявляет устойчивое стремление к овладению профессией посредством полученных теоретических знаний и приобретению специальных умений и навыков использования швейного и влажно-теплого оборудования, приспособлений и инструментов, необходимых для профессиональной деятельности.

Достаточный уровень. Обучающийся проявляет желания к овладению профессиональными теоретическими знаниями, в учебной деятельности, интерес к приобретению специальных умений и навыков использования швейного и влажно-теплого оборудования, инструментов и приспособлений, необходимых в профессиональной деятельности.

Средний уровень. Студент положительно настроен на процесс обучения, при этом проявляется его ситуативная заинтересованность при изучении теоретических основ дисциплины; непостоянный интерес к приобретению профессиональных умений и навыков использования швейного и влажно-теплого оборудования и инструментов в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Низкий уровень. Критически низкая заинтересованность обучающимся к процессу обучения и получению новых знаний по дисциплине, отсутствие мотивов к приобретению умений и навыков применения швейного и влажно-теплого оборудования, инструментов, необходимых для учебной и будущей профессиональной деятельности

Определение сформированности деятельностного компонента осуществлялось с помощью операционно-деятельностного критерия.

Содержание операционно-деятельностного критерия: владение теоретическими основами по специальности, умениями и навыками самостоятельного и планомерного выполнения поставленных задач с обоснованием принятых решений в ходе учебно-практической деятельности.

Методы диагностики: анализ и оценка практических работ, представленных в виде *отчета, тестовых заданий* (приложение 4, 10, 11), разработанного *проекта* на заданную тематику, участие в *деловой игре*. По полученным результатам осуществлялось комплексное определение операционно-деятельностного критерия.

Уровни сформированности деятельностного компонента по операционно-деятельностному критерию:

Высокий уровень. Обучающийся имеет большую мотивацию к самореализации, имеет полную сформированность умений и навыков выполнения заданий с учетом применения знаний теоретических положений основных принципов процессов изготовления швейных изделий. Отлично владеет профессиональной терминологией, имеет высокий технический уровень зарисовки схематических, графических и условных изображений обработки деталей и узлов швейных изделий. Осознано использует нормативно-техническую документацию и самостоятельно выполняет расчеты при построении лекал к обрабатываемым изделиям. У студента полноценно сформированы умения и навыки самостоятельного и планомерного выполнения поставленных задач по обработке и изготовлению швейных изделий, с применением технической, технологической и нормативной документации и швейного оборудования.

Достаточный уровень. Обучающийся мотивирован к самореализации, имеет полную сформированность умений и навыков выполнения заданий с учетом применения знаний теоретических положений основных принципов процессов изготовления швейных изделий. Хорошо владеет профессиональной терминологией, умеет схематически, графически и условно изображать обработку деталей и узлов швейных изделий. Использует нормативно-техническую документацию при выполнении расчетов для построения лекал к обрабатываемым

изделиям. У обучающегося сформированы умения и навыки самостоятельного и планомерного выполнения поставленных задач по обработке и изготовлению швейных изделий, с использованием технической, технологической, нормативной документации и швейного оборудования.

Средний уровень. Студент мотивирован к самореализации, имеет среднюю сформированность умений и навыков выполнения заданий с учетом применения знаний теоретических положений основных принципов процессов изготовления швейных изделий. При работе с нормативно-технической документацией у обучающегося возникают проблемы с ее пониманием и использованием из-за слабого владения профессиональной терминологией. Это вызывает проблемы и требует консультации и помощи преподавателя или учебного мастера, при выполнении зарисовок схематического, графического и условного изображений обработки деталей и узлов швейных изделий. Также обучающегося возникают трудности в ходе овладения практическими умениями и навыками планомерного и самостоятельного выполнения поставленных задач по изготовлению швейных изделий, с использованием технической, технологической и нормативной документации и швейного оборудования.

Низкий уровень. У студента отсутствует мотивация к самореализации, не сформированы умения и навыки выполнения заданий с учетом применения знаний теоретических положений основных принципов процессов изготовления швейных изделий. Обучающийся не владеет и не понимает профессиональную терминологию, не умеет схематически, графически и условно изображать обработку деталей и узлов швейных изделий, при этом испытывает большие трудности при самостоятельном и планомерном осуществлении их поузловой обработки.

Сформированность *рефлексивного компонента* предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения определялось рефлексивно-оценочным критерием.

Содержание рефлексивно-оценочного критерия: полная сформированность умений и навыков выполнения заданий с учетом применения знаний,

теоретических положений, основных принципов процессов изготовления швейных изделий, с последующим самоанализом.

Показатели рефлексивно-оценочного критерия базируются на адекватной самооценке и критичности собственной практической деятельности. Оценка данных показателей выполнялась обучающимися самостоятельно, при этом были учтены факторы завышенной или заниженной им самооценки, адекватная реакция на критику. Поэтому при определении рефлексивно-оценочного критерия, нами первоначально учитывались умения оценивать и корректировать принятые решения.

Методы и средства диагностики данного критерия: наблюдение в процессе обучения с фиксацией показателей в «журнале наблюдений»; деловая игра и оценочные листы к ней, в основу которых положена самооценка деятельности обучающимися (приложение 2а, 2б, 2в, 5а, 5б,).

Уровни сформированности рефлексивного компонента по рефлексивно-оценочному критерию:

Высокий уровень. Самостоятельное и правильное принятие обучающимся технологических решений проектирования поэтапной обработки швейного изделия и разработки технологического процесса, с последующей качественной реализацией их на практике, объективным оцениванием своих возможностей при выполнении практических задач.

Достаточный уровень. Полная сформированность умений и навыков выполнения заданий с учетом применения знаний общетеоретических положений основных принципов технологических процессов изготовления швейных изделий, с последующим освоением и анализом новых технологий, адекватным оцениванием своих возможностей при выполнении практических задач.

Средний уровень. Обучающийся обладает частичной сформированностью умений и навыков самостоятельного выполнения заданий с применением достаточных знаний о технологических процессах изготовления швейных изделий, с последующим освоением и анализом новых технологий, демонстрация некачественных практических действий.

Низкий уровень. Обучающийся демонстрирует слабо развитые умения и навыки самостоятельного выполнения заданий из-за ограниченного объема знаний и умений технологических приемов изготовления швейных изделий.

Таким образом, на основе уточненных критериев и показателей определены уровни сформированности предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения: высокий, достаточный, средний и низкий. Высокий и достаточные уровни характеризуют сформированность предметно-практических компетенций у обучающихся, а средний и низкий уровни соответственно указывают на несформированность предметно-практических компетенций и требуют некоторой корректировки педагогического процесса их формирования в рамках производственного обучения.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Во второй главе разработана и обоснована модель формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения, состоящая из четырех основных блоков: 1) *целевого*, в котором представлены социальный заказ, нормативная документация, цель и задачи; 2) *содержательного*, отражающего методологические подходы, компоненты, составляющие предметно-практических компетенций и этапы производственного обучения; 3) *технологического* в котором рассматривается направленность на профессиональное формирование личности через создание благоприятной образовательной среды и благоприятных условий (методы, средства, формы, технологии) способствующих качественной подготовке обучающихся к профессионально-педагогической деятельности; 4) *результативного*, характеризующего достигнутые изменения по критериям формирования предметно-практических компетенций (мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный), определяющие уровень их сформированности (низкий, средний, достаточный, высокий).

Эффективность процесса формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения, обеспечивается выбором оптимальных условий, способствующих воспитанию, развитию и становлению личности в профессиональном плане как полноценного профессионала. В соответствии с целью эксперимента были выявлены педагогические условия необходимые для успешного внедрения разработанной модели в учебно-воспитательный процесс будущих педагогов профессионального обучения и представлено поэтапное формирование предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения.

В результате теоретического осмысления первого педагогического условия, определено, что его реализация напрямую зависит от формирования у обучающихся первичных мотивов выбора профессии и дальнейших намерений относительно его трудовой деятельности; от содержания дисциплин профессионального направления, в котором должна отражаться будущая деятельность обучающихся, от определения структуры и содержания профессиональной компетентности, а также способов овладения ими.

На основе комплексного анализа выявленных педагогических условий эффективности формирования предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения швейного профиля, доказана целесообразность внедрения в учебный процесс инновационных педагогических технологий, а именно: ролевых деловых игр и метода проектов в учебный процесс производственного обучения, способствующих развитию навыков прикладного, исследовательского характера, обозначенных требованиями современного производства. Подтверждено их влияние на повышение творческого и делового потенциала у обучающихся через создание оптимальных условий проведения, мотивацию к овладению профессией, возможностью объективного оценивания проблемной ситуации и самостоятельного решения путей ее преодоления. При этом, так же определено, что немаловажным является усовершенствование учебно-методического комплекса дисциплины с ориентацией на компетентностный подход в обучении. В соответствии с чем принято решение о

разработке и внедрении в учебный процесс авторского учебно-методического пособия «Практическое (производственное) обучение», как одного из средств формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения. Целесообразность разработки и внедрения данного пособия, подтверждается его содержанием и отвечает требованиям современных дидактических принципов обучения, а также позволяет обучающимся закрепить, углубить и систематизировать полученные знания по дисциплине и в дальнейшем использовать их на практике.

Выбор критериально-диагностического инструментария сформированности предметно-практических компетенций позволил по признакам проявления критериев (мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный) определить уровень (высокий, достаточный, средний, низкий) сформированности исследуемых компетенций у будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения.

Далее определен дальнейший ход исследования путем проведения экспериментальной проверки эффективности формирования предметно-практических компетенций будущих специалистов, который будет представлен в третьей главе.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

3.1 Организация и проведение педагогического эксперимента по формированию предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения

Основным методом диагностирования эффективности и достоверности научного результата в исследовании стал педагогический эксперимент. Целью эксперимента является проверка выдвинутой гипотезы исследования, определения уровня профессиональных знаний и умений, которые при изучении производственного обучения отображаются как предметно-практические компетенции и существенно повышаются за счет условий реализации методики формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения.

Ранее, в наших публикациях в которых рассматривалась организация и проведение педагогического эксперимента, было обосновано, что «...эффективность и возможность формирования предметно-практических компетенций путем внедрения авторской модели с учетом выявленных педагогических условий, реализуемых в учебно-производственной среде, диагностируется путем экспериментальной проверки, цель которой в общем понимании определяется как опытная проверка гипотезы» [75, с. 192].

Основной метод диагностирования эффективности и достоверности научного результата при апробации методики формирования предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения – это педагогический эксперимент. Для получения достоверных результатов экспериментального исследования

необходимо выявить педагогические условия проведения констатирующего, формирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента в условиях производственного обучения в рамках реального педагогического процесса.

Для выявления необходимых условий педагогического исследования необходимо использование таких теоретических методов, как анализ литературы по проблемам организации педагогического эксперимента, анализ опыта организации прикладных педагогических исследований.

Методология экспериментальной работы представлена в трудах В. И. Загвязинского [56], А. А. Кыверялга [104], Е. Л. Могильчака [117], А. М. Новикова [104], Д. А. Новикова [128], Л. З. Тархан [196] и др., а также описана в трудах Ю. З. Кушнер [102], Т. Л. Шапошникова [233], Л. В. Шкериной [237] и др.

Рассматривая ранее точку зрения ученых относительно проведения экспериментальной работы, нами было выявлено отсутствие единого мнения относительно условий его проведения. Так, «...с точки зрения одних ученых, эксперимент должен проводиться в обычных условиях деятельности учебно-воспитательных заведений, другие же считают, что в нем должно проверяться что-то новое, что не входит в естественные условия обучения и воспитания» [75, с. 298].

Эксперимент (от. лат. *experimentum* – проба, опыт) – научно поставленный опыт (наблюдение исследуемого явления), который проводится в определенных условиях, позволяющих его контролировать и многократно воспроизводить при воссоздании этих условий.

Понятие «эксперимент», по А. А. Кыверялгу [104], характеризуется как метод педагогического исследования, когда происходит активное воздействие на педагогическое явление путем создания новых условий в целях исследования.

Проверка эффективности нововведений в области обучения и воспитания возможна путем проведения педагогического эксперимента, который, в отличие от других методов, позволяет сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать оптимальные для

соответствующих ситуаций их сочетания, а также выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач.

Предметом диагностирования при проведении педагогического эксперимента, является уровень сформированности предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения. Исходя из того, что в науке выделяются четыре исследовательских метода эксперимента: естественный, лабораторный, констатирующий и формирующий, проведение эксперимента было осуществлено в естественных условиях, так как он проводился в реальных условиях учебно-воспитательного процесса.

Для обеспечения возможности объективного оценивания результатов эксперимента, обучающиеся были объединены на экспериментальные и контрольные группы, выявлен начальный и итоговый уровень их обученности.

Репрезентативность выборочных данных при определении экспериментальной базы была осуществлена по следующим критериям:

- направление подготовки: 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям);
- квалификационный уровень выпускников: бакалавр;
- региональная принадлежность: представители высшей школы Республики Крым.

Организация экспериментального исследования осуществлялась в рамках учебно-воспитательного процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения среди обучающихся очной и заочной форм обучения 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» профилизации «Технология и дизайн одежды» и преподавателей специальных дисциплин Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова». Проведение эксперимента осуществлялось в соответствии с утвержденным учебным планом в условиях внутреннего распорядка учебного процесса с учетом временных возможностей расписания.

Организация эксперимента выполнена с учетом выявленных проблемных ситуаций (низкая мотивация обучающихся, недостаточное учебно-методическое оснащение производственного обучения, непонимание профессиональной терминологии, устаревшие методы обучения) и с применением разработанных педагогических условий их решения. При решении данной проблемы для сравнительного анализа ситуации формирования предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения применялись средства диагностики уровней сформированности ППК в начале эксперимента и после его окончания (наблюдение, тестирование обучающихся; анкетирование обучающихся; выполнение индивидуального практического задания). Для этого предварительно была выполнена выборка количества испытуемых, а также отбор эквивалентных экспериментальных и контрольных групп обучающихся. Подробное поэтапное описание выборки участников эксперимента и проведение диагностирования будет представлено в следующем параграфе третьей главы.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего эксперимента заключалась в определении фактического состояния сформированности предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения на начало эксперимента (входящее диагностирование). При проведении констатирующего этапа педагогического эксперимента измерение начального уровня предметно-практических компетенций обучающихся выполнялось по результатам анкетирования, тестирования и анализа выполненных практических работ и индивидуальных заданий, на основании которых можно судить об уровне сформированности исследуемого качества.

Цель формирующего этапа – апробация разработанной модели формирования предметно-практических компетенций с учетом выявленных педагогических условий ее реализации в условиях производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения. Реализация формирующего этапа осуществлялась через внедрение в учебный процесс экспериментальной

группы методического инструментария и использование инновационных методов обучения (деловой игры, метода проектов), целью которых является повышение качества образования за счет активизации обучающихся в процессе обучения. При этом формирующий этап педагогического эксперимента направлен на поэтапную реализацию выявленных и разработанных педагогических условий с целью формирования мотивационного, деятельностного и рефлексивного компонентов предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в контрольной и экспериментальной группах в начале эксперимента и после его завершения (таблица 3.1).

Поскольку эксперимент заключался в целенаправленном воздействии на объект и был направлен на изменение его определенным образом, то обучение в экспериментальной группе проходило с учетом педагогических условий, оказывающих положительную динамику на формирование предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения:

1. Мотивация на начальном уровне обучения, способствующая формированию предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения и обеспечению соответствующей подготовки обучающихся к осуществлению практической деятельности.

2. Совершенствование содержания учебно-методического комплекса дисциплины «Практическое (производственное) обучение».

3. Внедрение инновационных педагогических технологий обучения, а именно инновационных педагогических технологий (деловая игра, метод проектов) в учебный процесс производственного обучения.

При этом процесс обучения у контрольной группы осуществлялся в условиях традиционного образовательного процесса.

В ходе эмпирического исследования выполнялась фиксация показателей изменения (динамика) сформированности предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения. Полученные результаты стали основанием для проведения дальнейшего этапа исследования.

Таблица 3.1 – Поэтапная реализация педагогических условий с целью формирования предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения

Педагогические условия формирования ППК			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание мотивационной практико-ориентированной среды 2. Совершенствование содержания учебно-методического комплекса дисциплины «Практическое (производственное) обучение». 3. Внедрение в учебный процесс производственного обучения инновационных педагогических технологий. 			
Мероприятия, способствующие формированию компонентов ППК			
<i>1. Процесс мотивирования преподавателем</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступительная лекция, профессионально ориентированная на будущую профессиональную деятельность; 2. Демонстрация видеороликов о будущей профессиональной деятельности, останавливая на отдельных моментах, которые относятся к наличию определенных предметно-практических компетенций влияющая на развитие внутренних мотивов обучающегося; 3. Стимулирование обучающихся на результат, а не на оценку при выполнении практических работ. 4. Создание ситуаций на занятиях, в которых обучающиеся могли бы отстаивать свое мнение, самостоятельно принимать решения поставленной задачи, и выполнять их путем комплексного применения известных им методов обработки и т.п. 	<i>2. Совершенствование базовой папки УМКД 3. Модификация процесса обучения</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обновление методического фонда дисциплины: разработкой и усовершенствованием методических материалов, нормативной документации, конспектами занятий. 2. Усовершенствование методического фонда для обучаемых: внедрением в процесс обучения учебно-методического пособия по дисциплине, разработкой индивидуальных заданий и фонда дидактического материала. 3. Совершенствование фонда оценочных средств контроля: текущего, рубежного, промежуточного.
<i>Компо- ненты</i>	<i>Мотивационный (СППК 1)</i>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование игровых методов обучения для эффективности проведения занятий путем «погружения» в профессиональную среду и самостоятельное принятие верных решений. 2. Выполнение обучающимися проекта по окончании курса производственного обучения с использованием навыков поиска путей решения поставленных задач и поэтапным оцениванием полученных результатов.
		<i>Деятельностный (СППК 2, СППК 3, СППК 4, СППК 5)</i>	<i>Рефлексивный (СППК 6, СППК 7)</i>

Цель контрольного этапа – определение итогового состояния сформированности предметно-практических компетенций на основе эмпирических данных, полученных в ходе контрольного этапа эксперимента.

Контрольный этап диагностики результативности формирования предметно-практических компетенций предусматривал сравнительный анализ входного и выходного тестирования, то есть выявление результатов личностных приращений обучающихся после проведенной процедуры формирующих воздействий. В соответствии с этим проводился анализ достоверности полученных результатов сформированности составляющих предметно-практических компетенций: ресурсная, терминологическая, графическая, технологическая, практическая, исследовательская, контрольная.

Для верификации выдвинутой гипотезы исследования об эффективности внедрения разработанной модели формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения с учетом выявленных педагогических условий для повышения качества обучения был использован метод К. Пирсона (критерий χ^2).

На основе сравнения эмпирических значений критерия χ^2 контрольных и экспериментальных групп получены результаты, подтверждающие правомерность гипотезы исследования.

Обоснование распределения испытуемых на контрольные и экспериментальные группы и статистическая обработка данных, полученных в результате проверки однородности этих групп, выявления показателей начального и итогового уровней сформированности предметно-практических компетенций будут представлены в следующем параграфе главы нашего исследования.

Как считает Л. П. Крившенко [98], контрольно-оценочная составляющая образовательного процесса является важным этапом подготовки высококвалифицированных специалистов в рамках компетентного подхода. Соответственно получение объективной информации о динамике сформированности предметно-практических компетенций у будущих педагогов

профессионального обучения зависит от проведенной диагностики, которая построена с учетом требований к высшей школе: устные и письменные контрольные работы, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные и дипломные работы и т.д., имеющие как достоинства, так и недостатки.

Для определения уровня сформированности предметно-практических компетенций использовались:

- пакет методических материалов для организации и проведения мониторинга уровня сформированности предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения;

- комплексная информация об образовательных результатах обучающихся через выявление у них соответствия знаний предмета и сформированности практических умений и навыков, обозначенных в профессиональном стандарте подготовки педагогов профессионального обучения.

В дальнейшем был разработан инструментарий оценивания уровня сформированности предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения швейного профиля.

Как оговаривалось ранее, экспериментальное исследование эффективности внедрения модели формирования предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения осуществлялось с 2014–2020 гг. через реализацию констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

На констатирующем этапе были проведены тестовый и анкетный опросы обучающихся с целью определения их начального уровня сформированности предметно-практических компетенций.

Учитывая тот факт, что уровень сформированности предметно-практических компетенций может различаться в зависимости от курса обучения, то есть от учебного опыта, мы осознанно включили в выборочную совокупность

обучающихся 1-го курса, поскольку они только начинают изучать производственное обучение, что дает возможность зафиксировать показатели начального уровня сформированности предметно-практических компетенций.

По рекомендациям В. В. Мельниченко [115], расчет контрольных границ выборки должен находиться в рамках 10–30 % от общего объема генеральной совокупности.

Генеральная совокупность была определена количеством обучающихся по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) и исчислялась как произведение среднего количества обучающихся в одной группе на среднее количество групп по данному направлению подготовки: 680 человек. Отбор выборочной совокупности основывался с учетом направления и профиля подготовки будущего педагога профессионального обучения. Соответственно в выборочную совокупность вошли обучающиеся швейного профиля очной и заочной формы обучения в количестве 152 человек, что составило 22,4 % от генеральной совокупности. Полученная выборка при проведении эксперимента на констатирующем, формирующем и контрольном этапах не выходила за рамки значений, рекомендованных выбранной методикой.

Для экспериментального исследования были задействованы обучающиеся учебных групп ТЛП-14, ТДО-15, ТДО-16, ЗТДО-15, ЗТДО-16 и ЗТДО-17, которые были поделены на контрольные группы (КГ) и экспериментальные группы (ЭГ).

Важным шагом констатирующего этапа эксперимента стала проверка однородности успеваемости обучающихся КГ и ЭГ каждой из указанных учебных групп. Был произведен расчет суммарных оценок общей успеваемости по производственному обучению обучающихся групп, принимавших участие в эксперименте, который представлен в таблице 3.2.

Списки групп сформированы по росту среднего балла с помощью программы Microsoft Word (Приложения 9а, 9б, 9в, 9г, 9д, 9е).

Для проверки однородности учебных групп сформулирована нулевая гипотеза. *Нулевая гипотеза* (H_0) определена нами следующим образом: «уровень

начальных знаний и умений (итоговых оценок по дисциплине на этапе бакалавра) у обучающихся КГ и ЭГ не имеет существенных расхождений».

Таблица 3.2 – Успеваемость обучающихся групп по дисциплине «Практическое (производственное) обучение» на начальном этапе эксперимента

Учебный год	Шифр учебной группы	Номер группы в эксперименте	Средний балл
2014–2015	ТЛП-14	№ 1	3,7
2015–2016	ТДО-15	№ 2	3,9
	ЗТДО-15	№ 3	3,7
2016–2017	ТДО-16	№ 4	3,5
	ЗТДО-16	№ 5	3,8
2017–2018	ЗТДО-17	№ 6	3,6

Как известно, H_0 – это гипотеза о том, что существуют две совокупности, которые сравниваются по одному или нескольким признакам и не имеют отличий. При этом, Р. Х Гильмеева [42], предполагает, что действительное различие сравниваемых величин равно нулю, а выявленное по данным отличие от нуля несет случайный характер. Нулевая гипотеза отвергается в тех случаях, когда по выборке получается результат, который при истинности выдвинутой нулевой гипотезы маловероятен.

Необходимо было проверить гипотезу о совпадении или расхождении законов распределения случайных величин, которые характеризуют исследуемое свойство учебного процесса, а именно успешность, в двух совокупностях. Расчеты были выполнены согласно порядка проверки однородности независимых выборок в случае двустороннего критерия Уилкоксона-Манна-Уитни подробно рассмотренного В. А. Мельниченко и П. А. Сиряком. [115, с. 79–80].

Оценивание наблюдаемого результата выполнялось по среднему баллу текущего контроля успеваемости обучающихся за семестр.

Так, средний балл – это обработанное измерение, полученное по шкале порядка (часто называют ранговой шкалой, а сам процесс измерения –

ранжированием), а текущий контроль успеваемости обучающихся – это регулярный контроль хода освоения дисциплины (модулей), проводимый в течение семестра.

Следовательно, необходимо использовать непараметрический критерий значимости. Для независимой выборки таким критерием является критерий Уилкоксона-Манна-Уитни. Поскольку оценка знаний обучающихся является в значительной мере субъективной, то достаточно принять за уровень значимости $\alpha = 0,05$, что означает: случайные события, вероятность которых меньше, чем $\alpha = 0,05$, практически невозможны.

Касательно выборки обучающихся с уверенностью можно утверждать, что дальнейшее решение – принять или отклонить нулевую гипотезу – не будет ошибочным. Если у нас нет основания допустить, что оценки обучающихся КГ в среднем существенно отличаются от оценок ЭГ, то принимается решение о выборе двустороннего критерия для выявления расхождения в распределении оценок обучающихся КГ и ЭГ.

Двусторонний критерий позволяет проверить H_0 . Напомним, что, в соответствии с критерием Уилкоксона-Манна-Уитни, нулевая гипотеза принимается, если $T_{\text{эмп}} > T_{\text{кр}} = W_{\alpha/2}$, где $W_{\alpha/2}$ – U-критерий Манна-Уитни.

Проверка однородности группы № 1, 2014–2015 учебного года

Выполнение расчетов производится в два этапа.

1. Оценки обучающихся контрольной и экспериментальной групп объединяются в одну выборку размером $n = n_1 + n_2 = 15 + 15 = 30$ и представляются в табличной форме. Оценки, полученные обучающимися КГ (X) и ЭГ (Y), записываются по возрастанию их величины и по баллам равномерно разносятся по столбцам X и Y. Ранг каждой оценки вычисляется и вписывается в столбцы RX и RY. Ранг численно равен или порядковому номеру в таблице, или среднему значению от суммы порядковых номеров в случае, если есть несколько одинаковых оценок (таблица 3.3).

Таблица 3.3 – Ранги суммарных оценок по практическому
(производственному) обучению КГ и ЭГ группы № 1

№ п/п	X	Y	RX	RY	№ п/п	X	Y	RX	RY
1	2		2		16	4		19	
2	2		2		17	4		19	
3		2		2	18	4		19	
4	3		8		19		4		19
5	3		8		20		4		19
6	3		8		21		4		19
7	3		8		22		4		19
8		3		8	23		4		19
9		3		8	24		4		19
10		3		8	25		4		19
11		3		8	26	5		28	
12		3		8	27	5		28	
13	4		19		28	5		28	
14	4		19		29		5		28
15	4		19		30		5		28
ИТОГО (S)								234	231

Согласно методике, для расчетов используется выборка меньшего объема Y размером в **15** элементов.

Для этой выборки сумма рангов составила $S = 231$.

2. Расчет эмпирического значения статистики $T_{\text{эмп}}$ U-критерия Манна-Уитни выполняется по формуле:

$$T_{\text{эмп}} = S - 0,5(n_1(n_2 + 1)) = 231 - 0,5(15(15 + 1)) = \mathbf{111}. \quad (3.1)$$

В соответствии с методикой, критическое значение статистики $T_{\text{кр}}$ U-критерия Манна-Уитни для выборок объемом больше 20 равно:

$$T_{\text{кр}} = \frac{n_1 n_2}{2} - Q_{1-\alpha/2} \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}$$

$$= \frac{15 \times 15}{2} - 1,96 \sqrt{\frac{15 \times 15 (15 + 15 + 1)}{12}} = 112,5 - 47,25 = \mathbf{65,25}, \quad (3.2)$$

где $Q_{1-\alpha/2} = 1,96$ – квантиль нормального распределения (табличная величина);
 $\alpha = 0,05$ – принятый уровень значимости.

Так как $T_{эмп} = 111 > 65,25 = T_{кр}$, то, согласно правила принятия решения для двухстороннего критерия, нулевая гипотеза принимается на уровне значимости $\alpha = 0,05$. Следовательно, КГ и ЭГ достаточно однородные по уровню исходных знаний и умений для проведения формирующего этапа эксперимента.

Проверка однородности группы № 2, 2015–2016 учебного года

Расчеты производятся по аналогии с расчетом выборки группы ТЛП-14. Выборкой меньшего объема является выборка Y размером в 12 элементов.

Для этой выборки сумма рангов составила $S = 148$ (таблица 3.4).

Таблица 3.4 – Ранги суммарных оценок по практическому (производственному) обучению КГ и ЭГ группы № 2

№ п/п	X	Y	RX	RY	№ п/п	X	Y	RX	RY
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2		1		13		4		12
2	3		4,5		14		4		12
3	3		4,5		15		4		12
4		3		4,5	16		4		12
5		3		4,5	17	5		20,5	
6		3		4,5	18	5		20,5	
7		3		4,5	19	5		20,5	
8	4		12		20	5		20,5	
9	4		12		21		5		20,5
10	4		12		22		5		20,5
11	4		12		23		5		20,5
12	4		12		24		5		20,5
ИТОГО (S)								152	148

Далее рассчитаем критическое значение статистики U-критерия:

$$\begin{aligned}
 T_{кр} &= \frac{n_1 n_2}{2} - Q_{1-\alpha/2} \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}} = \\
 &= \frac{12 \times 12}{2} - 1,96 \sqrt{\frac{12 \times 12 (12 + 12 + 1)}{12}} = 72 - 33,95 = \mathbf{38,05}, \quad (3.4)
 \end{aligned}$$

где $Q_{1-\alpha/2} = 1,96$ – квантиль нормального распределения;

$\alpha = 0,05$ – принятый уровень значимости.

Так как $T_{эмп} = 70 > 38,05 = T_{кр}$, то, согласно правилам принятия решения для двухстороннего критерия, нулевая гипотеза принимается на уровне значимости $\alpha = 0,05$.

Следовательно, группы достаточно однородные по уровню исходных знаний и умений для проведения формирующего этапа эксперимента.

Проверка однородности группы № 3, 2015–2016 учебного года

Расчеты произведены по аналогии с расчетом выборки группы ТЛП-14. Выборкой меньшего объема является выборка Y размером в 12 элементов.

Для этой выборки сумма рангов составила $S = 143,5$ (таблица 3.5).

Таблица 3.5 – Ранги суммарных оценок по практическому (производственному) обучению КГ и ЭК группы № 3

№ п/п	X	Y	RX	RY	№ п/п	X	Y	RX	RY
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2		1		13		4		12,5
2	3		4,5		14		4		12,5
3	3		4,5		15		4		12,5
4		3		4,5	16		4		12,5
5		3		4,5	17		4		12,5
6		3		4,5	18	5		21	
7		3		4,5	19	5		21	
8	4		12,5		20	5		21	
9	4		12,5		21	5		21	
10	4		12,5		22		5		21
11	4		12,5		23		5		21
12	4		12,5		24		5		21
ИТОГО (S)								156,5	143,5

Эмпирическое значение статистики U-критерия будет:

$$T_{эмп} = S - 0,5(n_1(n_2 + 1)) = 143,5 - 0,5(12(12+1)) = 65,5. \quad (3.5)$$

Далее рассчитаем критическое значение статистики U-критерия:

$$T_{кр} = \frac{n_1 n_2}{2} - Q_{1-\alpha/2} \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}} =$$

$$= \frac{12 \times 12}{2} - 1,96 \sqrt{\frac{12 \times 12 (12 + 12 + 1)}{12}} = 72 - 33,95 = \mathbf{38,05}, \quad (3.6)$$

где $Q_{1-\alpha/2} = 1,96$ – квантиль нормального распределения;

$\alpha = 0,05$ – принятый уровень значимости.

Так как $T_{\text{эмп}} = 65,5 > 38,05 = T_{\text{кр}}$, то, согласно правилам принятия решения для двухстороннего критерия, нулевая гипотеза принимается на уровне значимости $\alpha = 0,05$. Следовательно, группы достаточно однородные по уровню исходных знаний и умений для проведения формирующего этапа эксперимента.

Проверка однородности группы № 4, 2016–2017 учебного года

Расчеты произведены по аналогии с расчетом выборки группы ТЛП-14. Выборкой меньшего объема является выборка Y размером в 11 элементов. Для этой выборки сумма рангов составила $S = 123,5$ (таблица 3.6).

Таблица 3.6 – Ранги суммарных оценок по практическому (производственному) обучению КГ и ЭК группы № 4

№ п/п	X	Y	RX	RY	№ п/п	X	Y	RX	RY
1	2		2		12		3		8
2		2		2	13	4		15,5	
3		2		2	14	4		15,5	
4	3		8		15	4		15,5	
5	3		8		16		4		15,5
6	3		8		17		4		15,5
7	3		8		18		4		15,5
8	3		8		19	5		20,5	
9		3		8	20	5		20,5	
10		3		8	21		5		20,5
11		3		8	22		5		20,5
ИТОГО (S)								129,5	123,5

Эмпирическое значение статистики U-критерия будет:

$$T_{\text{эмп}} = S - 0,5(n_1(n_2 + 1)) = 123,5 - 0,5(11(11+1)) = \mathbf{57,5}. \quad (3.7)$$

Далее рассчитаем критическое значение статистики U-критерия:

$$T_{\text{кр}} = \frac{n_1 n_2}{2} - Q_{1-\alpha/2} \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}} =$$

$$= \frac{11 \times 11}{2} - 1,96 \sqrt{\frac{11 \times 11 (11 + 11 + 1)}{12}} = 60,5 - 29,85 = \mathbf{30,65}, \quad (3.8)$$

где $Q_{1-\alpha/2} = 1,96$ – квантиль нормального распределения;

$\alpha = 0,05$ – принятый уровень значимости.

Так как $T_{\text{эмп}} = 57,5 > 30,65 = T_{\text{кр}}$, то, согласно правилам принятия решения для двухстороннего критерия, нулевая гипотеза принимается на уровне значимости $\alpha = 0,05$. Следовательно, группы достаточно однородные по уровню исходных знаний и умений для проведения формирующего этапа эксперимента.

Проверка однородности группы № 5, 2016–2017 учебного года

Расчеты произведены по аналогии с расчетом выборки группы ТЛП-14. Выборкой меньшего объема является выборка Y размером в 14 элементов. Для этой выборки сумма рангов составила $S = 200$ (таблица 3.7).

Таблица 3.7 – Ранги суммарных оценок по практическому (производственному) обучению КГ и ЭК группы № 5

№ п/п	X	Y	RX	RY	№ п/п	X	Y	RX	RY
1	2		2		15	4		18,5	
2		2		2	16	4		18,5	
3		2		2	17	4		18,5	
4	3		8		18	4		18,5	
5	3		8		19		4		18,5
6	3		8		20		4		18,5
7	3		8		21		4		18,5
8	3		8		22		4		18,5
9		3		8	23		4		18,5
10		3		8	24		4		18,5
11		3		8	25	5		26,5	
12		3		8	26	5		26,5	
13	4		18,5		27		5		26,5
14	4		18,5		28		5		26,5
ИТОГО (S)								206	200

Эмпирическое значение статистики U-критерия будет:

$$T_{\text{эмп}} = S - 0,5(n_1(n_2 + 1)) = 200 - 0,5(14(14+1)) = \mathbf{95}. \quad (3.9)$$

Далее рассчитаем критическое значение статистики U-критерия:

$$T_{кр} = \frac{n_1 n_2}{2} - Q_{1-\alpha/2} \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}} =$$

$$= \frac{14 \times 14}{2} - 1,96 \sqrt{\frac{14 \times 14 (14 + 14 + 1)}{12}} = 98 - 42,66 = \mathbf{55,34}, \quad (3.10)$$

где $Q_{1-\alpha/2} = 1,96$ – квантиль нормального распределения;

$\alpha = 0,05$ – принятый уровень значимости.

Так как $T_{эмп} = 95 > 55,34 = T_{кр}$, то, согласно правилам принятия решения для двухстороннего критерия, нулевая гипотеза принимается на уровне значимости $\alpha = 0,05$. Следовательно, группы достаточно однородные по уровню исходных знаний и умений для проведения формирующего этапа эксперимента.

Проверка однородности группы № 6, 2017–2018 учебного года

Расчеты произведены по аналогии с расчетом выборки группы ТЛП-14. Выборкой меньшего объема является выборка Y размером в 12 элементов.

Для этой выборки сумма рангов составила $S = 147$ (таблица 3.8).

Таблица 3.8 – Ранги суммарных оценок по практическому (производственному) обучению КГ и ЭК группы № 6

№ п/п	X	Y	RX	RY	№ п/п	X	Y	RX	RY
1	3		6,5		13	4		18	
2	3		6,5		14	4		18	
3	3		6,5		15	4		18	
4	3		6,5		16	4		18	
5	3		6,5		17	4			18
6	3		6,5		18		4		18
7		3		6,5	19		4		18
8		3		6,5	20		4		18
9		3		6,5	21		4		18
10		3		6,5	22		4		18
11		3		6,5	23		4		18
12		3		6,5	24	5		24	
ИТОГО (S)								153	147

Эмпирическое значение статистики U-критерия будет:

$$T_{эмп} = S - 0,5(n_1(n_2 + 1)) = 147 - 0,5(12(12+1)) = \mathbf{69}. \quad (3.11)$$

Далее рассчитаем критическое значение статистики U-критерия:

$$T_{кр} = \frac{n_1 n_2}{2} - Q_{1-\alpha/2} \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}} =$$

$$= \frac{12 \times 12}{2} - 1,96 \sqrt{\frac{12 \times 12 (12 + 12 + 1)}{12}} = 72 - 33,95 = \mathbf{38,05}, \quad (3.12)$$

где $Q_{1-\alpha/2} = 1,96$ – квантиль нормального распределения;

$\alpha = 0,05$ – принятый уровень значимости.

Так как $T_{эмп} = 69 > 38,5 = T_{кр}$, то, согласно правилам принятия решения для двухстороннего критерия, нулевая гипотеза принимается на уровне значимости $\alpha = 0,05$.

Следовательно, группы достаточно однородные по уровню исходных знаний и умений для проведения формирующего этапа эксперимента.

Таким образом, нами были проверены условия $T_{эмп} > T_{кр}$ в случае каждой из выборок и сделаны выводы, что КГ и ЭГ каждого года обучения однородны по уровню исходных знаний, что необходимо для проведения формирующего эксперимента (таблица 3.9).

Таблица 3.9 – Сводные данные расчетов однородности независимых выборок в случае двустороннего критерия U-критерия Манна-Уитни

Группа выборки	n	$n1$	$n2$	SRX	SRY	$T_{эмп}$	$T_{кр}$
№ 1	30	15	15	234	231	111	65,25
№ 2	24	12	12	152	148	70	38,05
№ 3	24	12	12	156,5	143,5	65,5	38,05
№ 4	22	11	11	129,5	123,5	57,5	30,65
№ 5	28	14	14	206	200	95	55,34
№ 6	24	12	12	153	147	69	38,05

Общая численность контрольной группы, включающей КГ учебных групп, составила 76 человек и экспериментальной группы, включающей ЭГ учебных групп, – 76 человек (таблица 3.10).

Состав контрольной и экспериментальной групп эксперимента

Год проведения эксперимента	№ группы в эксперименте	Экспериментальная группа	Кол-во обучающихся (чел.)	№ группы в эксперименте	Контрольная группа	Кол-во обучающихся (чел.)
2014–2015	№ 1э	ТЛП-14	15	№ 1к	ТЛП-14	15
2015–2016	№ 2э	ТДО-15	12	№ 2к	ТЛП-15	12
	№ 3э	ЗТДО-15	12	№ 3к	ЗТДО-15	12
2016–2017	№ 4э	ТДО-16	11	№ 4к	ТДО-16	11
	№ 5э	ЗТДО-16	14	№ 5к	ЗТДО-16	14
2017–2018	№ 6э	ЗТДО-17	12	№ 6к	ЗТДО-17	12
	Итого ЭГ		76	Итого КГ		76

После определения выборочной совокупности возникла необходимость продумать методы и приемы сбора первичной информации.

При определении начального уровня сформированности предметно-практических компетенций на занятиях по практическому (производственному) обучению были использованы следующие методы исследования:

- наблюдение;
- тестирование обучающихся (приложение 10, 11);
- анкетирование обучающихся (приложение 7б, 8);
- выполнение практических заданий.

Необходимо отметить, что метод наблюдения, на наш взгляд, является достаточно важным и результативным, средством диагностирования. Данный метод дает возможность преподавателю собирать первичную информацию путем фиксации наличия заранее выделенных им показателей какого-либо аспекта деятельности одного обучающегося или всей группы.

В ходе производственного обучения наблюдение за выполнением обучающимися трудовых приемов и операций преподавателем и учебным мастером проводится систематически. При этом фокус наблюдения может перемещаться от всей группы, так и за одним обучающимся, выполняющим определенный вид деятельности. Фиксация результатов наблюдения ведется в журнале наблюдений, в котором отмечается степень усвоения обучающимся пройденного материала и овладения практическими умениями и навыками. В

зависимости от педагогической задачи, журнал наблюдений ведется при наблюдении за деятельностью определенного обучающегося или всей группы.

Результатами данного метода стали необходимые сведения о субъекте наблюдения, его действиях в естественных условиях обучения, что позволило в ходе всех этапов эксперимента определять текущие стадии формирования составляющих ППК у будущих педагогов профессионального обучения в рамках данной дисциплины.

Для объективного определения уровня сформированности предметно-практических компетенций на начальном этапе прохождения производственного обучения также был применен метод группового опроса – анкетирование, который, по нашему мнению, наиболее соответствует цели проведения опроса. Для этого был выполнен анализ требований ФЗ РФ [218] и ФГОС ВО [216] для подготовки будущих педагогов профессионального обучения, проведено анкетирование преподавателей с целью выявления компонентов предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения. Результаты проведенного анализа стали основанием для разработки модели формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения (см. пар. 2.1).

Анкетный опрос был проведен на базе инженерно-технологического факультета, а именно среди преподавателей производственного обучения кафедр: «Технология и дизайн одежды и профессиональная педагогика», «Технология машиностроения», «Автомобильный транспорт», «Электромеханика и сварка» направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). Основной целью анкетирования явилось выявление компонентов предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения, результаты которого стали основанием для разработки модели формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения (приложение 7). Согласно опросу, 37,5 % опрошенных оценивают уровень сформированности предметно-практических компетенций у обучающихся после

изучения курса производственного обучения как достаточный, 62,5 % – как начальный и лишь 12,5 % – как высокий.

Также удалось выявить, что 64 % преподавателей используют традиционные методы обучения, 21 % – комбинированные методы и только 15 % – инновационные (активные) методы. Практически половина из них (48 %) использует традиционные дидактические методы обучения на занятии и более 62,5 % в основном не удовлетворены методическим обеспечением дисциплины. 75 % считают, что используемый УМКД недостаточно ориентирован на формирование предметно-практических компетенций у будущих специалистов, и 87,5 % респондентов полагает, что производственное обучение влияет на дальнейшее изучение дисциплин по выбранному профилю.

Результаты анкетирования, проведенного среди преподавателей также свидетельствуют о том, что вопрос компетентного подхода в высшей школе до сих пор является актуальным и требует более глубокого изучения и разработки современных методов и методического обеспечения по его внедрению в процесс профессионального обучения. Определено положительное влияние компетентного подхода на результативность в профессиональном обучении (62,5 %). При этом меньшая часть опрошенных (37,5 %) считают, что внедрение компетентного подхода в процесс обучения обусловлено требованиями работодателей.

При проведении анкетирования были определены факторы, влияющие на сформированность предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения. С его помощью удалось определить уровень мотивации респондентов к овладению профессией, а также уровень усвоения обучающимися учебного материала; определить качества личности, влияющие на его способность к результативной деятельности и отношение к выбранной профессии; и самое главное – установить уровень владения обучающимися предметно-практическими компетенциями в рамках дисциплины «Практическое (производственное) обучения». Так, по результатам опроса выявлен высокий процент влияния мотивации, а именно получение высокой квалификации (50 %) и

востребованность как специалиста на современном рынке труда (37,5 %) при формировании предметно-практических компетенций будущего педагога профессионального обучения.

Для этого после проведенного анкетирования были выполнены следующие виды работ: обработка первичных данных, теоретический анализ показателей (интерпретация полученных данных в соответствии с выдвинутой гипотезой).

Проведенный анализ подтвердил предположение о существующих проблемах процесса подготовки будущих специалистов и определил низкую сформированность предметно-практических компетенций в рамках указанной дисциплины. Было выявлено, что существенным фактором в формировании предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения являются как внешние 89 % (трудоустройство, востребованность и т.д.), так и внутренние 93,6 % факторы (интерес, мотивация, желание достижения высоких результатов, желание стать профессионалом в выбранной профессии). Несмотря на высокие показатели внешних и внутренних факторов, влияющих на формирование ППК, необходимо отметить низкий уровень оснащения занятий по практическому (производственному) обучению учебной, методической литературой и материально-техническим обеспечением (по мнению респондентов, 21 %), что подтверждает необходимость усовершенствования учебно-методического комплекса дисциплины в соответствии с поставленными задачами и максимального ее обеспечения дидактическим материалом.

Валидность описанных методов диагностирования подтверждается содержанием анкет, которое позволило собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в том виде, который дает возможность количественно и качественно сравнить респондентов между собой, и профессиональным опытом самого диагноста в ходе наблюдения.

Выявление уровня развития знаний, умений, навыков у обучаемых возможно при помощи тестирования, которое выполняет диагностическую функцию и является основной и самой очевидной формой, превосходящей все остальные формы педагогического контроля.

Контрольные тестовые задания и вопросы направлены на определение сформированности ППК, а именно на выявление степени понимания при выполнении практических заданий. Так как предметно-практические компетенции являются основой специальной подготовки обучающихся профилизации «Технология и дизайн одежды», была проведена апробация диагностирования начального уровня сформированности предметно-практических компетенций при помощи разработанных нами тестовых заданий и вопросов (Приложения 10, 11).

Валидность используемых тестовых заданий и вопросов достигается при соблюдении определенных требований: полноценного знания предмета исследования, содержательности заданий и вопросов (соответствие предметной области) и осуществления тщательного анализа ответов обучающихся.

Поскольку одним из основных недостатков оценивания проведенного тестирования является отсутствие его стандартного варианта, оценка контроля выполнялась через сверку результатов, приложенных к разработанному инструментарию, валидность которого проверена и утверждена экспертной группой специалистов, владеющих теоретическими знаниями и практическим опытом в швейной области. Экспертная группа состояла из четырех человек – трех ведущих преподавателей кафедры «Технология и дизайн одежды и профессиональной педагогики» с опытом практической деятельности на производстве и учебного мастера кафедры, также имеющим практический опыт. В состав комиссии вошли:

1. Т...н Л.З., доктор педагогических наук, профессор, инженер-технолог, педагогический стаж – 36 лет, практический стаж – 10 лет.
2. У...ва Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, инженер-педагог, педагогический стаж – 17 лет, практический стаж – 6 лет.
3. Ш...ва Э.Р., кандидат педагогических наук, доцент, инженер-технолог швейного производства, педагогический стаж – 28 лет, практический стаж – 7 лет.
4. Г...к М.В, учебный мастер, педагогический стаж – 6 лет, практический стаж – 4 года.

5. Анализ и обобщение результатов тестирования описанный нами ранее в научных трудах, позволил сделать вывод, подтверждающий предварительный прогноз относительно усвоения профессиональной терминологии обучающимися. «...Так, на утверждение «термины понимаю, но сформулировать их в определения не могу» положительно ответили 40 % респондентов. Тогда как 13 % обучающихся отметили утверждение «определения терминов запоминаю, но не понимаю их суть», что подтверждает «механическое» запоминание формулировки термина без его понимания. И, соответственно, 47 % обучающихся справляются с заданиями без особых затруднений» [212, с. 67].

Проведение данного мониторинга, основанное на использовании индивидуальных тестовых заданий и вопросов, помогло определить уровень понимания студентами сути изучаемого процесса. Следовательно, формирование предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения требует активизации их мыслительной деятельности, для повышения уровня теоретической подготовки.

Также при определении уровня сформированности предметно-практических компетенций у обучающихся в условиях производственного обучения учитывались все выполненные за период обучения практические работы, которые представляются обучающимися в конце второго семестра в виде отчета, охватывающего тематику рабочей учебной программы дисциплины, а также выполнение индивидуального задания по обработке швейного изделия.

Выполнение индивидуального задания в ходе эксперимента осуществлялось непосредственно перед зачетом по производственному обучению. Для этого контрольной и экспериментальной группам было выдано задание, которое предусматривало самостоятельную обработку узла швейного изделия (прорезной карман в рамку различными способами) на память, составлении последовательности его изготовления с указанием наименования неделимых операций, графического изображения к ним и указанием специальности к каждой операции.

По окончании изучения курса производственное обучение обучающимся было предложено выполнить аналогичное комплексное задание, по результатам которого был определен выходной уровень каждого компонента СППК (приложение 12). Контроль и оценивание выполненных индивидуальных заданий и отчета проводилось комиссией в составе преподавателей кафедры в соответствии с разработанными и утвержденными критериями оценивания, представленными в рабочей программе дисциплины: канд. пед. наук, доц. У...вой Л. Ю., канд. пед. наук, доц. Ш...вой Э. Р., старшим преподавателем И...вой Э. А. и учебным мастером Г...к М.В.

Оценка работы производилась по пятибалльной шкале, где 2 балла характеризуют невыраженность определенного качества; 3 балла – слабое проявление этого показателя; 4 балла – среднее проявление; 5 баллов – яркое проявление качества. Результаты диагностики представлены ранее в наших публикациях [76] и далее в таблице 3.11 и рисунке 3.1.

Таблица 3.11 – Результаты диагностики сформированности ППК на констатирующем этапе педагогического эксперимента

№ групп		Уровень							
		Низкий		Средний		Достаточный		Высокий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
<i>I</i>		2	3	4	5	6	7	8	9
ЭГ	№ 1э	2	2,64	4	5,27	7	9,21	3	3,95
	№ 2э	2	2,64	3	3,95	4	5,27	2	2,64
	№ 3э	–	–	4	5,27	5	6,58	3	3,95
	№ 4э	1	1,32	5	6,58	3	3,95	2	2,64
	№ 5э	2	2,64	4	5,27	6	7,89	2	2,64
	№ 6э	–	–	8	10,52	4	5,27	–	–
	Итого	7	9,22	28	36,84	29	38,16	12	15,81
КГ	№ 1к	1	1,32	6	7,89	5	6,58	2	2,64
	№ 2к	1	1,32	4	5,27	4	5,27	3	3,95
	№ 3к	1	1,32	3	3,95	5	6,58	3	3,95
	№ 4к	2	2,64	5	6,58	3	3,95	2	2,64
	№ 5к	1	1,32	5	6,58	6	7,89	2	2,64
	№ 6к	–	–	4	5,27	7	9,21	1	1,32
	Итого	6	7,92	27	35,54	30	39,48	13	17,14

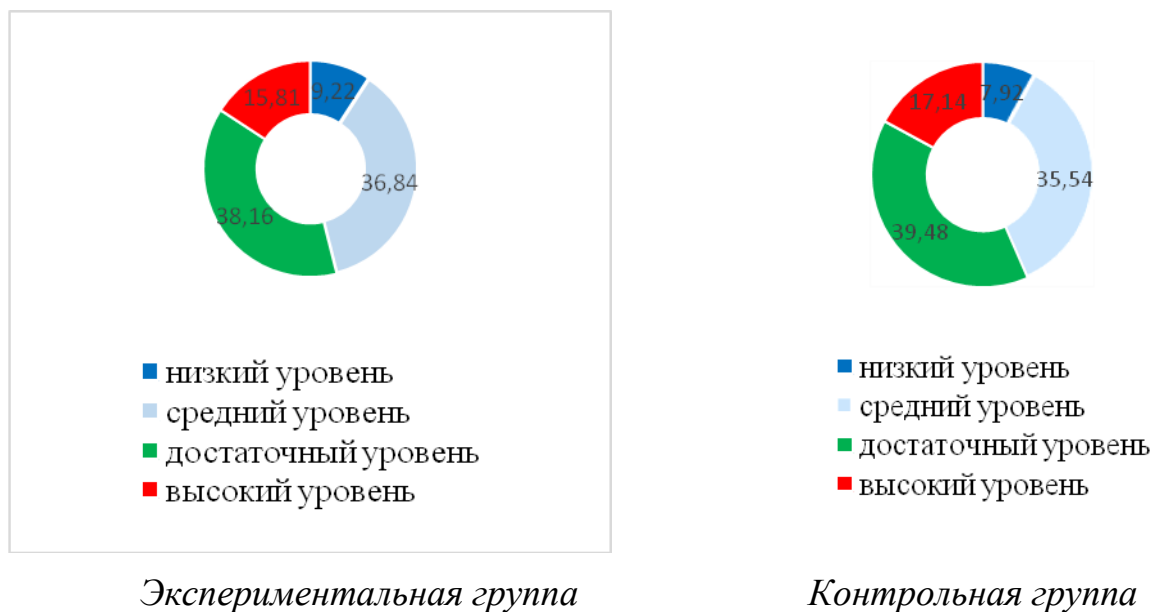


Рисунок 3.1 – Диаграмма результатов сформированности ППК на констатирующем этапе педагогического эксперимента

На основе полученных результатов диагностики сформированности предметно-практических компетенций установлено, что применение таких диагностирующих методы, как анкетирование, индивидуальные задания и вопросы в тестовой форме, наблюдение при определении уровня сформированности предметно-практических компетенций, позволяет адаптировать, оптимизировать и индивидуализировать процесс обучения с учетом его слабых сторон, и тем самым повысить качество обучения.

Исследование процесса организации и планирования педагогического эксперимента дало возможность выявить условия реализации педагогических воздействий по формированию предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения. Данные условия реализации педагогического эксперимента соответствуют классической структуре и могут быть воспроизведены в условиях реального обучения.

3.2 Анализ результатов экспериментального исследования формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения

В связи с этим был выполнен анализ динамики сформированности предметно-практических компетенций путем оценивания данных входного, промежуточного и выходного контроля сформированности предметно-практических компетенций.

На основании этого при диагностике обучающиеся были распределены на уровневые группы: низкий, средний, достаточный, высокий (таблица 3.12).

Таблица 3.12 – Шкала оценивания уровней сформированности ППК будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения

Название	Уровни сформированности ППК			
	Низкий (неудовлетворительно)	Средний (удовлетворительно)	Достаточный (хорошо)	Высокий (отлично)
Баллы	2	3	4	5

В таблице 2.2 «Характеристика критериев и уровней сформированности предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения» представлено соотношение составляющих и компонентов формирования предметно-практических компетенций относительно критериев и уровней их оценивания. Соответственно, диагностика сформированности мотивационного компонента предметно-практических компетенций выполнялась по *мотивационно-ценностному критерию*, деятельностного компонента – по *операционно-деятельностному критерию*, рефлексивного компонента – по *рефлексивно-оценочному критерию*.

Как определено ранее, к мотивационному компоненту отнесена ресурсная СППК, к деятельностному – терминологическая, графическая, технологическая, практическая, а к рефлексивному – исследовательская и рефлексивная СППК.

Таким образом, анализ успехов обучающихся выполнялся по критериально-уровневому оцениванию с учетом составляющих предметно-практических компетенций.

Рассмотрим по критериально результаты сформированности предметно-практических компетенций, полученной путем оценивания данных входного, промежуточного и выходного контроля сформированности предметно-практических компетенций.

Сформированность предметно-практических компетенций на констатирующем, формирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента по мотивационно-ценностному критерию представлена в таблице 3.13.

Данные по мотивационно-ценностному критерию из таблицы 3.13 демонстрируют преобладание обучающихся со средним уровнем в обеих группах на констатирующем этапе эксперимента. На контрольном этапе доля обучающихся со средним уровнем в ЭГ изменилась за счет динамики высокого уровня на 7,9 % и снижения низкого уровня на 10,53 %. Изменения в КГ незначительны. Так, на контрольном этапе в КГ наблюдается незначительное повышение высокого уровня (на 2,63 %) и некоторое снижение низкого уровня (на 7,89 %).

Динамику сформированности по мотивационно-ценностному критерию можно представить в виде диаграммы (рисунок 3.2).

**Таблица 3.13 – Динамика сформированности предметно-практических компетенций
по мотивационно-ценностному критерию у обучающихся
в условиях производственного обучения**

Составляющая ППК	Уровень	Констатирующий этап				Формирующий этап				Контрольный этап			
		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
		Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>
СППК 1	Низкий	7	9,21	6	7,89	2	2,63	4	5,26	0	0	0	0
	Средний	28	36,96	27	35,64	24	31,58	30	39,47	14	18,42	26	34,21
	Достаточный	29	38,28	30	39,47	30	39,47	26	34,21	38	50,0	32	42,11
	Высокий	12	15,84	13	17,16	20	26,32	16	21,05	24	31,58	18	23,68
	ИТОГО по критерию:	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0
Ср. балл по критерию		3,68		3,65		3,89		3,66		4,13		3,89	

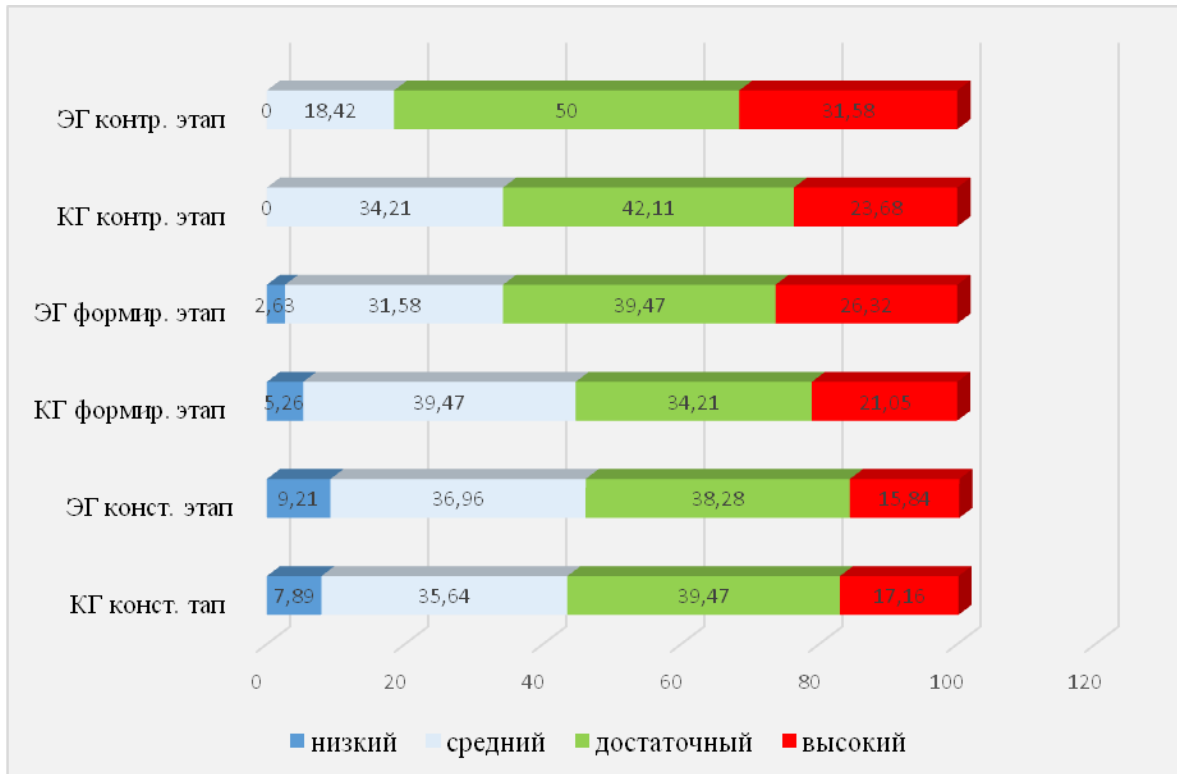


Рисунок 3.2 – Диаграмма динамики сформированности ППК по мотивационно-ценностному критерию у обучающихся в условиях производственного обучения

Сформированность ППК на констатирующем, формирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента по операционно-деятельностному критерию представлена в таблице 3.14.

Данные, отраженные в таблице 3.14, для наглядности представлены диаграммой на рисунке 3.3, демонстрируют существенные сдвиги на низком и высоком уровнях сформированности предметно-практических компетенций. Так, на контрольном этапе в ЭГ наблюдается значительное повышение высокого уровня (на 10,53 %) и весомое снижение низкого уровня (на 11,84 %).

В КГ существенных сдвигов по числовым показателям операционно-деятельностного критерия сформированности предметно-практических компетенций не наблюдается, что подтверждается следующими значениями: улучшение для высокого уровня составило 1,98 % и для низкого уровня – 5,93 %, что намного меньше, чем в ЭГ.

**Таблица 3.14 – Динамика сформированности предметно-практических компетенций
по операционно-деятельностному критерию у обучающихся
в условиях производственного обучения**

Составляю щие	Уровень	Констатирующий этап				Формирующий этап				Контрольный этап			
		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
		Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>
СППК 2	Низкий	8	10,53	8	10,53	4	5,26	6	7,89	0	0	2	2,63
	Средний	24	36,84	32	42,11	15	39,47	30	39,47	14	18,42	26	34,21
	Достаточный	26	34,21	10	26,32	24	31,58	24	31,58	40	52,63	32	42,11
	Высокий	14	18,42	16	21,05	18	23,68	16	21,05	22	28,95	16	21,05
	Итого:	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0
	Ср. балл	3,61		3,58		3,74		3,66		4,11		3,82	
СППК 3	Низкий	10	13,16	12	15,79	4	5,26	10	13,16	0	0	8	10,53
	Средний	30	39,47	34	44,74	24	31,58	32	42,11	18	23,68	26	34,21
	Достаточный	24	31,58	22	28,95	32	42,11	24	31,58	40	52,63	32	42,11
	Высокий	12	15,79	8	10,53	16	21,05	10	13,16	18	23,68	10	13,16
	Итого:	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0
	Ср. балл	3,5		3,34		3,79		3,45		4		3,58	
СППК 4	Низкий	10	13,16	8	10,53	6	7,89	6	3,89	0	0	4	5,26
	Средний	30	39,47	32	42,11	34	44,74	32	42,11	14	18,42	30	39,47
	Достаточный	28	36,84	30	39,47	26	34,21	32	42,11	44	57,5	34	44,74
	Высокий	8	10,53	6	7,89	10	13,16	6	7,89	18	23,68	8	10,53
	Итого:	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0
	Ср. балл	3,39		3,48		3,53		3,5		3,72		3,6	

Продолжение таблицы 3.14

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>
СПК 5	Низкий	8	10,53	8	10,53	2	2,63	6	7,89	0	0	2	5,26
	Средний	26	34,21	32	42,11	28	36,84	34	44,74	18	23,68	28	36,84
	Достаточный	28	36,84	24	31,58	28	36,84	24	31,58	34	44,74	30	39,47
	Высокий	14	18,42	12	15,79	18	23,68	12	15,79	24	31,58	14	18,42
	Итого:	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0
	Ср. балл	3,63		3,53		3,82		3,55		4,07		3,71	
СРЕДНЕЕ ЗНАЧЕНИЕ по критерию	Низкий	10	11,84	10	11,85	4	5,26	6	8,21	0	0	4	5,92
	Средний	28	37,5	32	42,77	29	38,16	33	43,11	16	21,05	28	36,18
	Достаточный	26	34,87	24	31,57	27	36,19	26	34,21	40	50,66	32	42,11
	Высокий	12	15,79	10	13,81	16	20,39	11	14,47	20	26,32	12	15,79
	Итого средний балл	3,53	100,0	3,48	100,0	3,72	100,0	3,55	100,0	4,08	100,0	3,67	100,0

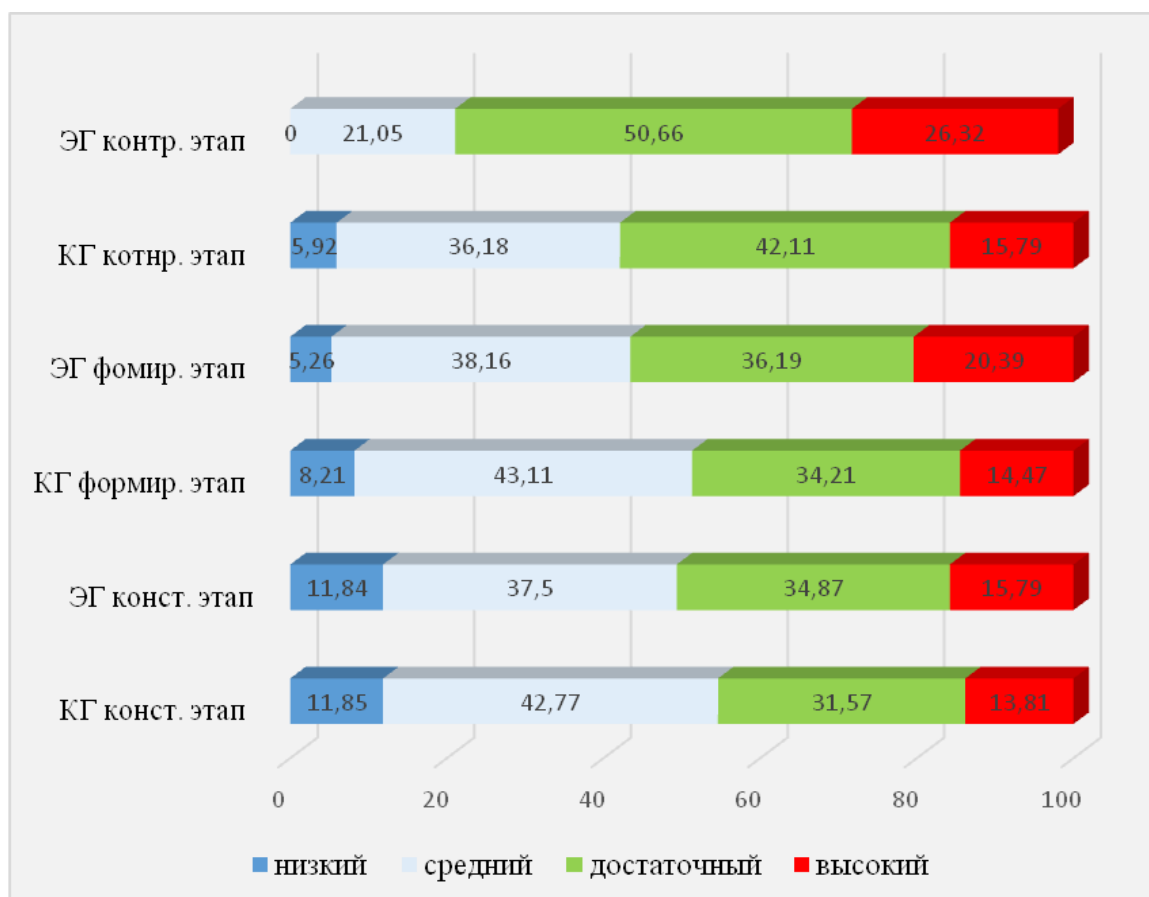


Рисунок 3.3 – Диаграмма динамики сформированности ППК по операционно-деятельностному критерию у обучающихся в условиях производственного обучения

Сформированность ППК по операционно-деятельностному критерию представлена в таблице 3.15.

Полученные результаты средних значений уровня сформированности рефлексивно-оценочного критерия предметно-практических компетенций (таблица 3.15) в начале и в конце эксперимента, представленные в виде диаграммы (рисунок 3.4), наглядно подтверждают эффективность внедрения в учебный процесс ЭГ модели формирования предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения.

В данном случае среднее значение в ЭГ увеличилось практически в два с половиной раза относительно КГ – на 0,51 и 0,20 балла соответственно.

**Таблица 3.15 – Динамика сформированности предметно-практических компетенций
по рефлексивно-оценочному критерию у обучающихся
в условиях производственного обучения**

Составляю щая ППК	Уровень	Констатирующий этап				Формирующий этап				Контрольный этап			
		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
		Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>
СППК 6	Низкий	-	-	-	-	2	2,63	2	2,63	0	0	2	3,63
	Средний	-	-	-	-	22	28,95	30	39,47	16	21,05	28	36,84
	Достаточный	-	-	-	-	30	39,47	28	36,84	32	47,37	30	39,47
	Высокий	-	-	-	-	22	28,95	16	21,05	24	31,58	16	21,05
	Итого:	-	-	-	-	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0
	Ср. балл		-	-	-	3,95		3,87		4,11		3,79	
СППК 7	Низкий	10	13,16	8	10,53	4	5,26	6	7,89	2	2,63	4	5,26
	Средний	24	31,58	30	39,47	22	28,95	32	42,11	16	21,05	30	39,47
	Достаточный	28	36,84	26	34,21	32	42,11	22	28,95	38	50,0	26	34,21
	Высокий	14	18,42	12	15,79	18	23,68	16	21,05	20	26,32	16	21,05
	Итого:	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0
	Ср. балл	3,55		3,55		3,84		3,63		4,0		3,71	
СРЕДНЕЕ ЗНАЧЕНИЕ по критерию	Низкий	10	13,16	8	10,53	2	3,95	4	5,26	2	1,32	4	4,45
	Средний	24	31,58	30	39,47	22	28,95	32	40,79	16	21,05	28	38,12
	Достаточный	28	36,84	26	34,21	32	40,79	24	32,9	36	48,69	28	36,84
	Высокий	14	18,42	12	15,79	20	26,32	16	21,05	22	28,95	16	21,05
	Итого:	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0	76	100,0
	Ср. балл	3,55		3,55		3,9		3,75		4,06		3,75	

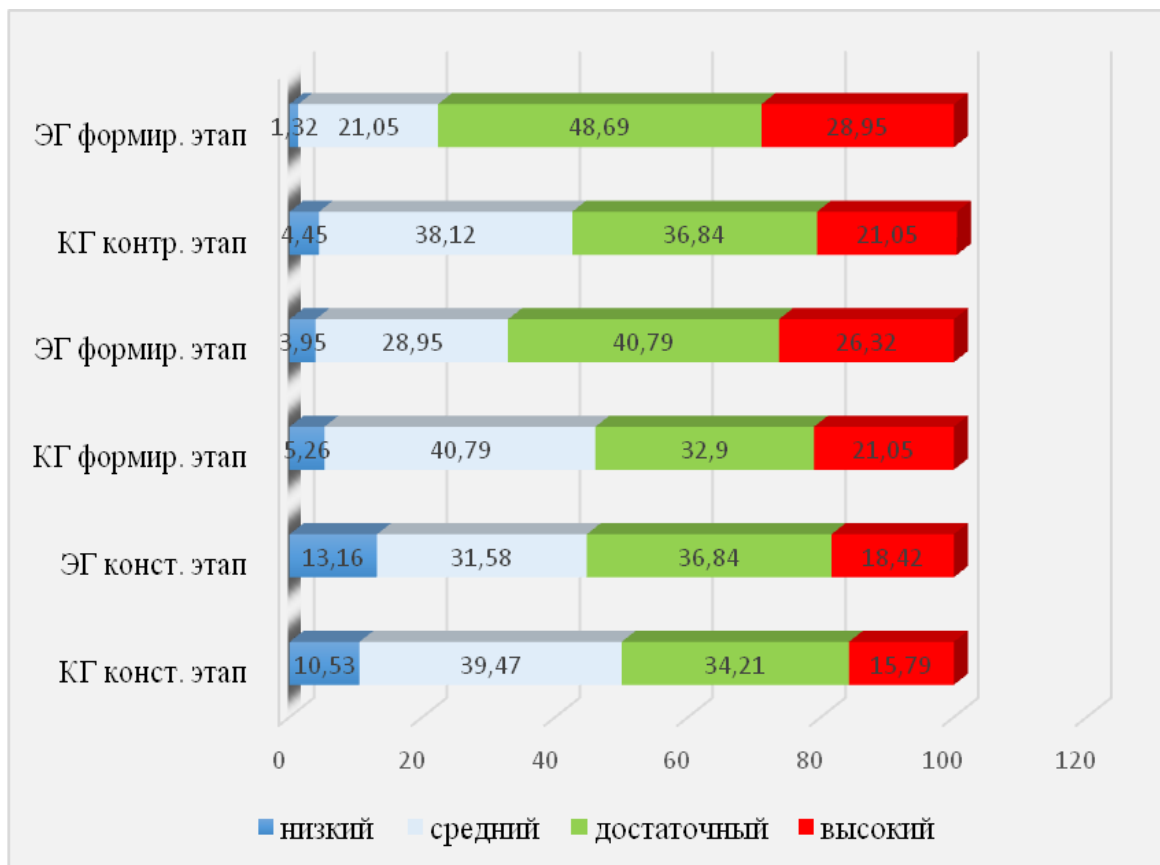


Рисунок 3.3 – Диаграмма динамики сформированности ППК по рефлексивно-оценочному критерию у обучающихся в условиях производственного обучения

Для сопоставления результатов начала и конца педагогического эксперимента и изучения динамики сформированности количественных показателей критериев предметно-практических компетенций в КГ и ЭГ, полученные данные сведены в обобщенные таблицы 3.16 и 3.17.

Анализ результатов исследования, приведенных в таблице 3.17, показывает, что после проведения работы по формированию предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения швейного профиля в экспериментальной группе наблюдались заметные сдвиги по их сформированности, тогда как в контрольной группе они не так значительны.

Таблица 3.16 – Количественные показатели сформированности предметно-практических компетенций (ППК) на констатирующем этапе эксперимента

Критерии ППК	ЭГ				КГ			
	Количество человек				Количество человек			
	низкий	средний	достаточный	высокий	низкий	средний	достаточный	высокий
Мотивационно-ценностный (МЦ) критерий	8	22	28	18	6	30	24	16
Операционно-деятельностный (ОД) критерий	10	28	26	12	10	32	24	12
Рефлексивно-оценочный (РО критерий)	10	24	28	14	8	30	26	10
Среднестатистическое значение (чел.)	10	24	28	14	8	30	24	14

Таблица 3.17 – Количественные показатели сформированности предметно-практических компетенций (ППК) на контрольном этапе эксперимента

Критерии ППК	ЭГ				КГ			
	Количество человек				Количество человек			
	низкий	средний	достаточный	высокий	низкий	средний	достаточный	высокий
Мотивационно-ценностный (МЦ) критерий	0	14	38	24	0	26	32	18
Операционно-деятельностный (ОД) критерий	0	16	40	20	4	28	32	12
Рефлексивно-оценочный (РО) критерий	1	16	36	22	4	28	28	16
Среднестатистическое значение (чел.)	0	16	38	22	3	28	30	15

Так, произошли изменения в экспериментальной группе по мотивационно-ценностному критерию, возросла заинтересованность в приобретении новых знаний, умений и навыков для успешной реализации будущей профессиональной деятельности, тогда как в контрольной группе эти показатели остались практически на прежнем уровне. На это указывает увеличение числа обучающихся после эксперимента с высоким уровнем по мотивационно-

ценностному критерию на 12 человек (в два раза) и уменьшение количества обучающихся с низким уровнем на 7 человек (на 100 %).

Изменения в уровнях сформированности операционно-деятельностного критерия показали, что повысилась значимость показателей в сторону высокого уровня за счет уменьшения числа обучающихся с низким уровнем по данному критерию. Прирост количества обучающихся в экспериментальной группе на достаточном и высоком уровнях составил 14 чел. и 8 чел., тогда как в контрольной группе эти показатели составили 8 чел. и 0 чел. соответственно. Доля обучающихся с низким уровнем знаний в экспериментальной группе сократилась на 10 чел. (на 100 %).

В целом можно отметить, что у обучаемых увеличился объем теоретических знаний, умений и навыков: знание, понимание и применение профессиональной терминологии, умение графически и схематически изображать обработку узлов и изделий в целом, а также считывать информацию по предложенной нормативно-технической документации; сформировались необходимые навыки по владению швейным и влажно-тепловым оборудованием и поэтапной обработке швейных изделий.

Анализ изменений по рефлексивно-оценочному критерию убедительно демонстрирует увеличение доли обучающихся, владеющих проектировочными и контрольными способностями. Так, показатели по низкому и высокому уровням улучшились на 8 чел. по каждому из них в экспериментальной группе, что характеризует высокий уровень по рефлексивно-оценочному критерию за счет уменьшения числа обучающихся на среднем уровне (рисунок 3.5).

Результаты анализа представленных эмпирических данных (таблицы 3.16 и 3.17) свидетельствует о том, что внедрение в процесс производственного обучения профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения швейного профиля разработанной модели, которая обеспечивается выделенными педагогическими условиями, эффективно повлияло на формирование предметно-практических компетенций у обучающихся экспериментальной группы.

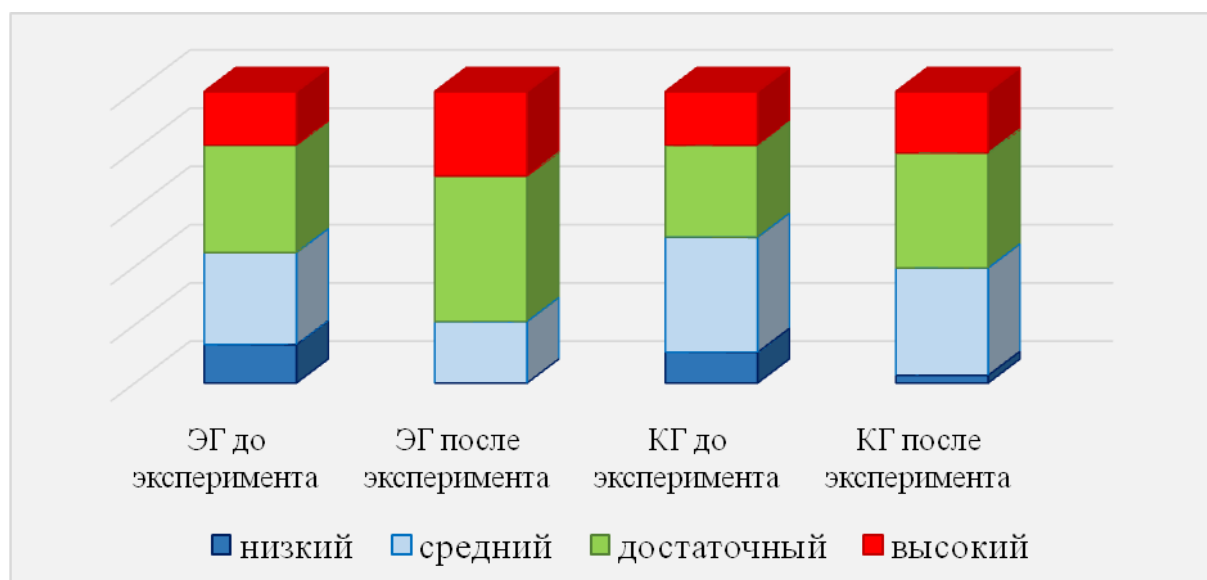


Рисунок 3.5 – Динамика сформированности предметно-практических компетенций обучающихся в экспериментальной и контрольной группах

Расчет средних показателей (СП) критериев сформированности предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения для каждой группы (ЭГ и КГ) по трем этапам эксперимента рассчитывался по формуле:

$$(МЦ + ОД + РО) / 3 = СП, \quad (3.13)$$

где МЦ – мотивационно-ценностный критерий,

ОД – операционно-деятельностный критерий,

РО – рефлексивно-оценочный критерий.

Для более качественного анализа средних показателей критериев сформированности предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения была проведена процентный расчет их прироста по каждому этапу их формирования: констатирующему, формирующему, контрольному (таблица 3.18). Расчет динамики средних показателей мотивационно-ценностного критерия (МЦ критерий) предметно-практических компетенций показал, что разница между входным и выходным контролем в экспериментальной группе составила 9 % прироста, в то время как эти же показатели в контрольной группе находились на уровне 4,8 %.

**Таблица 3.18 – Динамика роста средних показателей критериев
сформированности ППК
в условиях производственного обучения**

Критерии ППК	Констатирующий этап эксперимента (входной контроль)		Формирующий этап эксперимента (промежуточный контроль)				Контрольный этап эксперимента (выходной контроль)			
	ЭГ	КГ	ЭГ	Прирост %	КГ	Прирост %	ЭГ	Прирост %	КГ	Прирост %
Мотивационно-ценностный (МЦ) критерий	3,68	3,65	3,89	4,2	3,66	0,2	4,13	9,0	3,89	4,8
Операционно-деятельностный (ОД) критерий	3,52	3,48	3,77	5,0	3,54	1,2	3,98	9,2	3,68	4,0
Рефлексивно-оценочный (РО) критерий	3,55	3,55	3,9	7,0	3,8	5,0	4,06	10,2	3,75	4,0
Средневзвешенное значение по критериям	3,58	3,56	3,85	5,4	3,67	2,2	4,06	9,5	3,77	4,3

Уровень сформированности операционно-деятельностного критерия (ОД критерий) имеет прирост в ЭГ 10,2 %, а в КГ – лишь 4,0 %.

Рефлексивно-оценочный критерий (РО критерий) по окончании эксперимента в ЭГ был улучшен на 9,5 %, а в КГ – на 4,3 %.

Для наглядности на рисунке 3.6 выстроена диаграмма роста сформированности предметно-практических компетенций в процентном соотношении согласно границам по средним значениям.

Обобщение результатов динамики формирования предметно-практических компетенций позволил сделать вывод, что в экспериментальной группе наибольший прирост составил по рефлексивно-оценочному критерию (10,2 %). На втором месте находится операционно-деятельностный критерий с показателем прироста в ЭГ 9,2 %. Прирост по мотивационно-ценностному критерию зафиксирован на уровне 9,0 %, что незначительно меньше предыдущего показателя.

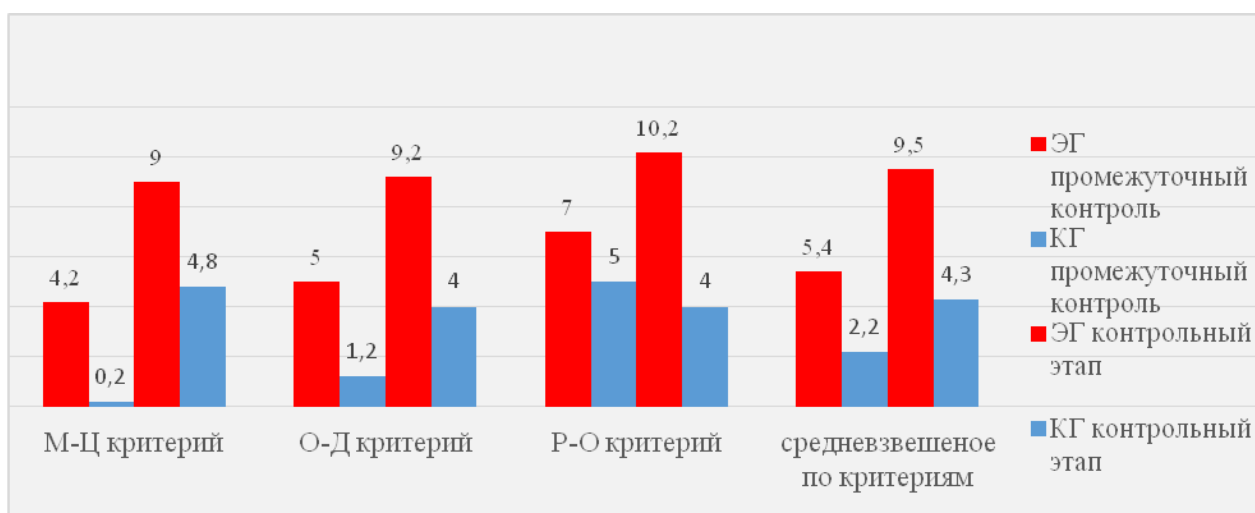


Рисунок 3.6 – Динамика средних показателей критериев сформированности предметно-практических компетенций

Проведенный анализ формирования предметно-практических компетенций выявил, что в результате внедрения в учебный процесс экспериментальной группы обновленного учебно-методического комплекса дисциплины производственное обучение для будущих педагогов профессионального обучения значительно повысил их общий уровень развития относительно контрольной группы.

Определение достоверности результатов исследования в экспериментальных и контрольных группах осуществлялось методами математической статистики с помощью критерия согласия, или метода χ^2 (критерий К. Пирсона) [135].

Критерий согласия Пирсона или критерий согласия χ^2 (Хи-квадрат) – это непараметрический критерий оценки, который предусматривает расчет частот, характеризующий распределение результатов. Значение критерия χ^2 вычисляется по формуле:

$$\chi^2 = \sum \left[\frac{(\chi - \gamma)^2}{\gamma^2} \right], \quad (3.14)$$

где χ – результаты на втором этапе формирующего эксперимента;

y – результаты на первом этапе формирующего эксперимента.

Если уровень подготовки обучающихся в экспериментальных и контрольных группах и условия проведения эксперимента одинаковы по своим показателям, то их частоты не имеют существенных различий. Количество контрольных срезов знаний, умений и навыков и их интервалы должны быть одинаковыми. Количество степеней свободы при χ^2 -критерии $n - 1$, где n – количество интервалов. В нашем случае в качестве интервалов использовались уровни (высокий, достаточный, средний, низкий). Исходя из этого, количество степеней свободы равно 3.

По условиям применения критерия Пирсона выбраны нулевая и альтернативная гипотезы.

Нулевая гипотеза H_0 в нашем случае подразумевает, что расхождение уровней сформированности предметно-практических компетенций в контрольной и экспериментальной группах является статистически незначительным, то есть превышение уровня сформированности ППК в экспериментальной группе над уровнем сформированности ППК в контрольной группе незначительное. Следовательно, совокупности баллов, которые анализируются, являются статистически однозначными.

Альтернативная гипотеза H_1 основывается на статистически значимом расхождении уровней сформированности предметно-практических компетенций в экспериментальной и контрольной группах. Иными словами, превышение уровня сформированности показателей в экспериментальной группе над уровнем сформированности в контрольной группе не случайное, а связано с экспериментом, который проводился.

Теоретическая частота высчитывалась как сумма эмпирических частот, которая делится на количество выявленных признаков.

Данные расчета критерия χ^2 представлены в таблице 3.19.

Таблица 3.19 – Определение χ^2 -критерия по уровням сформированности ППК

	Уровни	Количество обучающихся		$ f_1 - f_2 $	$(f_1 - f_2)^2$	$f_1 + f_2$	$\frac{(f_1 - f_2)^2}{f_1 + f_2}$
		до экспер.	после экспер.				
КГ	Низкий	8	2	6	36	10	3,6
	Средний	30	28	2	4	58	0,069
	Достаточный	24	30	6	36	54	0,667
	Высокий	14	16	2	4	30	0,133
	Всего	76	76	$\chi^2_{кр} = 5,992$			$\chi^2_{эмп} = 4,469$
ЭГ	Уровни	Количество обучающихся		$ f_1 - f_2 $	$(f_1 - f_2)^2$	$f_1 + f_2$	$\frac{(f_1 - f_2)^2}{f_1 + f_2}$
		до экспер.	после экспер.				
	Низкий	10	0	10	100	10	10
	Средний	24	16	8	64	40	1,6
	Достаточный	28	38	10	100	60	1,667
Высокий	14	22	8	64	40	1,6	
	Всего	76	76	$\chi^2_{кр} = 5,992$			$\chi^2_{эмп} = 14,867$

В условиях эксперимента число степеней свободы равно 3. Надежность и достоверность оценки результатов экспериментальных данных составляет 95 %. Исходя из принятых ограничений, числовое значение критерия $\chi^2_{кр}$ составит 5,992. По результатам сравнения статистических характеристик, представленных в таблице 3.18, видно, что значение $\chi^2_{эмп}$ экспериментальной группы значительно превышает значение критерия $\chi^2_{эмп}$, полученное в контрольной группе.

По полученным расчетным результатам в экспериментальной группе:

$$\chi^2_{эмп} > \chi^2_{кр} (14,867 > 5,992),$$

поэтому выдвинутая гипотеза H_1 принимается, а гипотеза H_0 опровергается.

В целом результаты проведенной статистической обработки дают возможность утверждать: эффективность формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в экспериментальных группах значительно выше, чем в контрольных группах.

Таким образом, экспериментально проверена и подтверждена эффективность модели формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения.

Полученные экспериментальные данные относительно позитивных сдвигов учебно-практической деятельности обучающихся служат аргументацией в пользу эффективности формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в процессе их профессиональной подготовки. Следовательно, выдвинутая на начальном этапе эксперимента гипотеза нашла свое подтверждение.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

В третьей главе описаны результаты экспериментальной проверки формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения, которые проводились в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Объективность наблюдения в рамках проводимого эксперимента обеспечивалась соблюдением заранее определенных требований:

1) эксперимент проводился в процессе прохождения обучающимися производственного обучения в условиях, реально приближенных к профессионально-производственной среде (швейного цеха и учебной лаборатории);

2) выборка составлялась среди обучающихся, которые овладевают профессией будущего педагога профессионального обучения швейной профилизации;

3) наблюдение осуществлялось по заранее составленной единой программе, что обеспечило равноценные условия для контрольной и экспериментальной групп.

Сопоставление результатов экспериментальной и контрольной групп по двустороннему критерию Уилкоксона-Манна-Уитни показало их принадлежность к одной генеральной совокупности.

На формирующем этапе эксперимента в ЭГ было внедрено разработанное учебно-методическое пособие «Практическое (производственное) обучение», эффективность внедрения которого определено путем сравнения результатов диагностирования сформированности каждого из критериев предметно-практических компетенций в экспериментальной и контрольной группах.

Проверка состояния уровня сформированности предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения показала, что в экспериментальной группе увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем предметно-практических компетенций на 8 чел. (10,6 %), с достаточным уровнем – на 10 чел. (13,2 %), а со средним и низким уровнями уменьшилось соответственно на 6 чел. (7,9 %) и 10 чел. (13,2 %).

Обобщенные данные сформированности предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения швейного профиля свидетельствуют, что разница между их входным и выходным уровнями сформированности в контрольной группе равна 4,3 %, а в экспериментальной группе – 9,5 %.

Наибольший рост уровня сформированности у обучающихся предметно-практических компетенций прослеживается по показателям исследовательской и контрольной составляющих ППК через овладение последовательной проверкой качества изготовления узла или изделия в целом и выбор оптимальных решений по устранению выявленных технологических дефектов – 10,2 % (рефлексивно-оценочный критерий, исследовательская и рефлексивная СППК).

На втором месте – повышение умения и понимания считываемой информации с нормативно-технологической документации (терминологическая СППК), выполнение схематических изображений обрабатываемого узла в разрезе (графическая СППК), выбор оптимальных методов обработки (технологическая СППК) и дальнейшая его последовательная обработка с применением навыков

работы со швейным и влажно-тепловым оборудованием (практическая СППК) – на 9,2 % в экспериментальной группе и 4,0 % в контрольной соответственно (данные по операционно-деятельностному критерию).

В процессе исследования выявлено, что обучающиеся, которые участвовали в эксперименте, считают, что внедрение модели формирования предметно-практических компетенций с учетом разработанных педагогических условий для данной дисциплины, позитивно повлияло на их мотивацию (ресурсная СППК). Утверждение проверено при расчете мотивационно-ценностного критерия, который показал 9,0 % прироста.

При определении достоверности результатов исследования, проведенного с помощью критерия χ^2 , сделан вывод, что различия между показателями сформированности исследуемого явления в контрольной и экспериментальной группах в конце эксперимента имеют закономерный характер.

В целом по результатам проведенного эксперимента необходимо отметить, что предметно-практические компетенции на высоком уровне сформировались у участников экспериментальной группы, тогда как у участников контрольной группы эти значения оказались значительно ниже.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе научного анализа проблемы исследования и итогов проведенной экспериментальной проверки гипотезы диссертационной работы представляем основные ее результаты.

1. Осуществлен анализ научной, педагогической, методической литературы и нормативно-правовой документации по проблеме формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения. Результатом анализа стало рабочее определение предметно-практических компетенций с учетом профессиональной направленности обучающихся: под предметно-практическими компетенциями будущего педагога профессионального обучения мы понимаем *готовность обучающегося к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками, развитию способностей и приобретению опыта в сфере изготовления швейных изделий с последующей их трансформацией в ресурсную, терминологическую, графическую, технологическую, практическую, исследовательскую и рефлексивную составляющие учебно-практической деятельности для принятия и реализации самостоятельных решений профессиональных задач на практике.*

Определено, что формирование предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения является комплексным процессом, в ходе которого происходит трансформация профессиональных знаний, умений, навыков, способностей и опыта обучающегося в ресурсную, терминологическую, графическую, технологическую, практическую, исследовательскую и рефлексивную составляющие учебно-практической деятельности, через самостоятельное принятие решений профессиональных задач и реализацию их на практике.

Проведенный анализ понятий «предметные» и «практические» компетенции позволили наглядно представить структуру предметно-практических компетенций, которая отображает дублирование некоторых конструктов и соответственно доказывает интегративную основу их взаимодействия.

Определено место производственного обучения в подготовке будущих специалистов швейного профиля и доказана необходимость формирования предметно-практических компетенций по данной дисциплине. Уточнено понятие «производственное обучение» как: *планомерно организованный процесс совместной деятельности обучающего (преподавателя, учебного мастера) и обучаемого направленный на овладение учащимися на основе полученных теоретических знаний, практическими умениями и профессиональными навыками, соответствующими современному уровню развития технологий промышленного производства.*

Для более качественной профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения в условиях практического производственного обучения выявлены семь составляющих предметно-практических компетенций (*ресурсная, терминологическая, графическая, технологическая, практическая, исследовательская, рефлексивная*) и дано их содержательное наполнение, определяющие праксеологическое значение и роль в обеспечении качественной профессиональной подготовки будущих специалистов в высшей школе.

2. Разработка модели формирования предметно-практических компетенций будущих бакалавров профессионального обучения, состоящая из четырех блоков: 1) целевого (постановка целей и задач); 2) содержательного (определение методологических подходов, этапов производственного обучения, составляющих предметно-практических компетенций и их структурных компонентов); 3) технологического (содержащего формы, технологии, методы, средства обучения, способствующих качественной подготовке к профессионально-педагогической деятельности будущих специалистов); 4) результативного (выявление критериев и уровней сформированности предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения), выполнена с учетом ее целостности, прагматичности, динамичности и воспроизводимости.

3. Выявлены и экспериментально проверены педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации модели формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения:

1) создание мотивационной практико-ориентированной среды, способствующей формированию предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения и обеспечению соответствующей подготовки обучающихся к осуществлению практической деятельности;

2) совершенствование содержания учебно-методического комплекса дисциплины «Практическое (производственное) обучение» с ориентацией на компетентностный подход в обучении;

3) внедрение в процесс обучения инновационных педагогических технологий (ролевой деловой игры и метода проектов на занятиях производственного обучения как многофункциональных методов подготовки обучающихся к будущей профессиональной деятельности) в качестве средств интеграции психолого-педагогических и технико-технологических знаний в практическую деятельность будущего специалиста через связь теории и практики.

4. Для подтверждения эффективности разработанной модели и доказательства результативности комплекса выявленных педагогических условий разработан критериально-диагностический инструментарий оценки уровня сформированности предметно-практических компетенций. Оценка выполнялась по уточненным критериям: *мотивационно-ценностному* (проявление интереса к овладению профессией, стремление использовать полученные знания, умения и навыки в дальнейшей профессиональной деятельности); *операционно-деятельностному* (сформированность умений самостоятельно выполнять практические задания: осуществлять оптимальный выбор методов обработки узлов и деталей швейных изделий, использовать швейное, влажно-тепловое оборудование, инструменты и приспособления, а также использовать нормативно-техническую документацию); *рефлексивно-оценочному* (самостоятельное выявление дефектов и самооценка результатов собственной практической деятельности).

Согласно выявленным критериям оценивания сформированности ППК и общепринятой системе оценивания учебных достижений обучающихся в высшей

школе выбрана четырехуровневая система оценивания, в которую вошли высокий, достаточный, средний и низкий уровни.

5. Обновлен методический фонд дисциплины «Практическое (производственное) обучение» разработанными и усовершенствованными методическими материалами, технической документацией, конспектами занятий, внедренным учебно-методическим пособием «Практическое (производственное) обучение» разработанным с учетом современных дидактических принципов обучения, общепринятой профессиональной терминологией и составляющих ППК.

Экспериментальная проверка разработанной и научно обоснованной модели показала рост уровня сформированности предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения в условиях производственного обучения. По итогам сравнения обобщенных показателей сформированности предметно-практических компетенций в конце эксперимента качественные показатели преобладают в экспериментальной группе: на высоком уровне – на 10,6 %, на достаточном уровне – на 13,2 % относительно контрольной группы, тогда как характеристика низкого уровня в экспериментальной группе на 13,2 % ниже контрольной группы.

Полученные экспериментальные данные позитивных приращений искомых компетенций в учебно-практической деятельности обучающихся служат доказательством эффективности педагогических условий формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения (швейной направленности) в условиях производственного обучения. Следовательно, выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение.

Разработанные материалы являются универсальными по содержанию и могут использоваться в учебно-воспитательном процессе педагогов профессионального обучения разных профилей.

Выполненная работа не решает всех проблем, касающихся вопроса формирования предметно-практических компетенций у будущих педагогов профессионального обучения. К перспективным направлениям дальнейшего

научного исследования следует отнести изучение особенностей развития исследуемой проблемы формирования предметно-практических компетенций на различных этапах профессионально-практической подготовки будущих педагогов профессионального обучения; осуществление сравнительного исследования проблемы формирования предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения разных профилей в России и за рубежом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СОКРАЩЕНИЙ

ВТО – влажно-тепловая обработка

ГБОУВО РК КИПУ – Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение высшего образования Республики Крым Крымский инженерно-педагогический университет

КГ – контрольная группа

ОПК – общепрофессиональные компетенции

ОПОП – основная профессиональная образовательная программа

ОТК – отдел технического контроля

ПК – профессиональные компетенции

ППК – предметно-практические компетенции

ПС – профессиональный стандарт

РПД – рабочая программа дисциплины

СП – средние показатели

СПК – специально-профессиональные компетенции

СППК – составляющие предметно-практических компетенций

ТДО и ПП – технология и дизайн одежды и профессиональная педагогика

УК – универсальные компетенции

УМКД – учебно-методический комплекс дисциплины

УП – учебный план

ФГОС ВО – Федеральный государственный общеобразовательный стандарт высшего образования

ФЗ РФ – Федеральный закон Российской Федерации

ЭГ – экспериментальная группа

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеев, В. М. Педагогическая система формирования ключевых образовательных компетенций старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Владимир Михайлович Авдеев. – Тамбов, 2007. – 279 с.
2. Аверина, М. Н. Структура общепрофессиональных умений педагога: рефлексивный компонент / М. Н. Аверина, А. В. Воронин // Ярославский педагогический вестник – 2013. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки) – С. 112–119.
3. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
4. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
5. Артамонова, Е. И. Педагог в поиске инновационной деятельности / Е. И. Артамонова // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А. С. Макаренко / под ред. Е. И. Артамоновой. – М. : МАНПО, 2019. – С. 3–13.
6. Артюх, С. Ф. Концепция инженерно-педагогического образования в Украине / С. Ф. Артюх, А. Т. Ашерев, В. И. Лобунец // Регіональні перспективи : наук.-практ. журнал. – К. 1998. - № 2. – С. 21–25.
7. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. : учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
8. Архипенко, Я. И. Критерии сформированной личности [Электронный ресурс] / Яна Игоревна Архипенко // Образовательный портал «Справочник». – Режим доступа:

https://spravochnick.ru/psihologiya/psihicheskie_svoystva_lichnosti/kriterii_sformirovaniya_lichnosti/

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

10. Бабанский, Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

11. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие / В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

12. Банько, Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: монография / Н. А. Банько. – Волгоград: Волг. ГТУ, 2004. – 75 с.

13. Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. / Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова : издание 3-е переработанное. – Москва: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

14. Башкова, С. А. Развитие профильно-специализированных компетенций студентов профессионально-педагогического вуза : автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Светлана Александровна Башкова. – Екатеринбург, 2016. – 24 с.

15. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.

16. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.С. Белкин. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.

17. Белогуров, А. Ю. Модернизация процесса подготовки педагога в контексте инновационного развития общества: монография / А. Ю. Белогуров. – М.: МАКС Пресс, 2016. – 116 с.
18. Бельчиков, Я. М. Деловые игры. / Я. М. Бельчиков, М. М. Бирштейн. – Рига : АВОТС, 1989. – 304 с.
19. Бермус, А. Г. Введение в педагогическую деятельность, 2012. – 108 с.
20. Бермус, А. Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса // Педагогика. – 2005. – №10. С. 102–109.
21. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
22. Беспалько, В. П. Природосообразная педагогика / В. П. Беспалько. – М. : Народное образование, 2008. – 512 с.
23. Бобиенко, О. М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций [Электронный ресурс] / О. М. Бобиенко // Новостной сайт ТИСБИ, версия для КПК. – Режим доступа: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/cult3.html>
24. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/bolotov-va-serikov-vv-kompetentnostnaya-model-ot-idei-k-obrazovatelnoy-programme_b9b68ee64f2.html
25. Большая Советская Энциклопедия : в 30-ти т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Советская Энциклопедия: изд. 3-е. – Т. 10 – Ива-Италики., 1972. – 592 с.
26. Большой энциклопедический словарь / Под гл. ред. А. М. Прохорова.; 3-е изд. – М.: Сов. Энцикл., 1976. – 360 с.
27. Большой Российский энциклопедический словарь – М.: Большая Рос. энцикл., 2005. – 1887 с.
28. Брюханова, Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті: монографія / Н. О. Брюханова. – Харків: НТМТ, 2010. – 438 с.

29. Васильева, О. А. Модель формирования готовности будущих педагогов к дизайн-технологической деятельности / О. А. Васильева // Вестник Брянского государственного университета. 2016 (1) – с. 328-333 Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-gotovnosti-buduschih-pedagogov-k-dizayn-tehnologicheskoy-deyatelnosti/viewer>
30. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Электронный ресурс] – Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 2007. – Режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193142520&archive=1195596785&start_from=&ucat=&
31. Вербицкий, А. А. Теория контекстного образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода [Электронный ресурс] / А. А. Вербицкий // Коллекция гуманитарных исследований. – 2016. – № 2. – Режим доступа: <http://j-chr.com/ru/site/journal/9/article/34/>
32. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2017. – 336 с.
33. Ветлугина, Н. О. Организационно-педагогические условия применения мультимедиа технологий в повышении эффективности подготовки бакалавров профессионального обучения : автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Наталия Олеговна Ветлугина. – Екатеринбург, 2016. – 27 с.
34. Воровщиков, С. Г. К обоснованию типологии общеучебных образовательных результатов // Вестник Института образования человека. – 2018. – №1. – С.4. – Режим доступа: <https://eidos-institute.ru/journal/2018/100/Eidos-Vestnik2018-104-Vorovschikov.pdf>
35. Воровщиков, С. Г. Внутришкольная система метапредметного образования: состав и структура [Электронный ресурс] / С.Г. Воровщиков, Д. В. Татьянченко – Академик. 2018. – №4. – Режим доступа: http://academic-journal.ru/ru/Vorovshchikov_Tatyanchenko_4_2018
36. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. [Электронный ресурс] / Под редакцией Г. Д. Бухарова // Учебное электронное

текстовое издание – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с. – Режим доступа: <http://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf>

37. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

38. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та. ін.; за ред. В. Г. Кременя. – Т.: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

39. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 359 с.

40. Гайдукевич, С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Четыре четверти, 2007. – С. 34–46

41. Галимзянов, Х. М. Формирование и оценка компетенций в процессе освоения образовательных программ ФГОС ВО: научно-методическое пособие / Х. М. Галимзянов, Е. А. Попов, Ю. А. Сторожева – Астрахань, 2017. – 74с.

42. Гильмеева, Р. Х. Когнитивно-деятельностный подход в профессиональной подготовке будущих педагогов / Р. Х. Гильмеева // Казанский педагогический журнал. – Казань.: ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2018. – № 6 – С. 37–42.

43. Гипотеза в статистике. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://univer-nn.ru/statistika/indeksy-v-statistike/gipotezy/>

44. Гриценко, И. А. Педагогічні умови організації виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.04 / І. А. Гриценко. – К., 2007. – 305 с.

45. Давыдов, В. В. Проблема деятельности в работах А. Н. Леонтьева. [Электронный ресурс] / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, Н. Ф. Талызина // Интернет-журнал «Вопросы психологии» в девятнадцатилетнем ресурсе (1980-1998 гг.) – 1982. – Режим доступа: www.voppsy.ru/issues/1982/824/824061.htm

46. Дахин, А. Н. Компетентностное обучение в контексте сравнительной педагогики / А. Н. Дахин, Е. А. Яровая, Д. В. Вилисов // Школьные технологии. – 2019. - №6. – С. 53–57.

47. Дементьева, О. М. Особенности познавательной деятельности в образовательном процессе. [Электронный ресурс] / О. М. Дементьева // Современные проблемы и науки и образования. – 2017. – №2.. Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26179>

48. Демченко, С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / С. О. Демченко. – Кіровоград, 2005. – 26 с.

49. Дорожкин, Е. М. Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер, В. Я. Шевченко // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 1. – С. 63–81.

50. Дорошенко, Е. Г. Развитие предметной компетентности студента на основе методики проектно-исследовательского обучения курсу «Теоретические основы информатики»: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровень профессионального образования)» / Елена Геннадьевна Дорошенко. – Красноярск. – 2009. – 26 с.

51. Ермаков Д. С. Применение компетентностного подхода в экологическом образовании школьников // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2007. – №3–4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kompetentnostnogo-podhoda-v-ekologicheskom-obrazovanii-shkolnikov>

52. Ефимова, Е. М. Аксиологический подход как методологическая основа формирования социальной устойчивости профессионала [Электронный ресурс] / Е. М. Ефимова – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/files/nodes/63395/Efimova.pdf>

53. Жернов, В. И. Педагогические условия формирования профессиональной направленности студентов инженерных вузов [Электронный ресурс] / Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике – Режим доступа : <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/>

54. Жигірь, В. І. Професійна педагогіка: навчальний посібник / В. І. Жигірь, О. А. Чернега; за ред. М. В. Вачевського. – К.: ТОВ «Кондор», 2012. – 336 с.

55. Жорова, І. Я. Теоретико-методичні аспекти управління процесом формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників : монографія / І. Я. Жорова ; за ред. В. В. Кузьменка. – Херсон : РІПО, 2010. – 156 с.

56. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

57. Загора, Е. Г. Роль мастера производственного обучения в практической подготовке инженеров-педагогов / Е. Г. Загора, Л. А. Штанько // «Освіта, наука, виробництво: інтеграційні процеси в умовах інформаційного суспільства» : матеріали конф. ... / Укр. інж.-пед. академія, Гірничий факультет, Міжнар. академія біосферних наук (МАБІН). – Стаханов: ГФ УПА, 2011. – С. 133-136.

58. Зеер, Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2000. – № 3 (5). – С. 90-120.

59. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-modernizatsii-professionalnogo-obrazovaniya>

60. Зеер, Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Урал. университета, 1988. – 120 с.

61. Зеер, Э. Ф. Методологические ориентиры развития транс-профессионализма педагогов профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 8. – С. 9–28.

62. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : труды методического семинара / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

63. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

64. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.

65. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. [для студ. высш. учеб. завед.] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 384 с.

66. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>

67. Исламов, А. Э. Педагогическое обеспечение формирования организационно-управленческой компетентности будущего учителя технологии: автореф. ... канд. пед. наук. [Электронный ресурс]. / А. Э. Исламов. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2015. – 24 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-obespechenie-formirovaniya-organizatsionno-upravlencheskoi-kompetentnosti-bu/read>

68. Ислямова, Э. А. Теоретический анализ научных источников по формированию предметной и практической компетенций будущих инженеров-педагогов / Э. А. Ислямова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – Вип. 2 (11). – Херсон : Грінь Д.С., 2014. – С. 37–40

69. Ислямова, Э. А. Производственное обучение как основа подготовки будущих инженеров-педагогов швейного профиля / Э. А. Ислямова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Выпуск 48. Педагогические науки. – Симферополь : НИЦ КИПУ, 2014. – С. 74–79.

70. Ислямова, Э. А. Деловая игра – метод формирования предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения / Э. А. Ислямова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. – Симферополь : РИО КИПУ, 2015. – № 1 (49). – С. 118–123.

71. Ислямова, Э. А. Средства диагностики начального уровня сформированности предметно-практических компетенций будущих инженеров-педагогов швейного профиля / Э. А. Ислямова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология : сб. статей. – Ялта : Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2015. – № 47-5. – С. 84–91.

72. Ислямова, Э. А. Формирование предметно-практических компетенций на занятиях практического (производственного) обучения посредством деловой игры / Э. А. Ислямова // Научно-практическая конференция «Молодая наука» : сборник трудов / Под ред. Н. Г. Гончаровой. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2015. – С. 269–270.

73. Ислямова, Э. А. Средства диагностики начального уровня сформированности предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения / Э. А. Ислямова // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы : сборник научных трудов. – Выпуск 1. – Симферополь : РИО КИПУ, 2015. – С. 67–73.

74. Ислямова, Э. А. Метод проектов, как средство формирования предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения / Э. А. Ислямова // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы : сборник научных трудов. Выпуск 2. – Симферополь : РИО КИПУ, 2016. – С. 132–140.

75. Ислямова, Э. А. Организация педагогического эксперимента по формированию предметно-практических компетенций в условиях практического (производственного) обучения будущих педагогов профессионального обучения / Э. А. Ислямова // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности : сборник научных трудов V международного форума по педагогическому образованию. Часть I. – Казань : Отечество, 2019. – С. 297–300.

76. Ислямова, Э. А. Определение критериев сформированности предметно-практических компетенций в условиях практического (производственного) обучения при подготовке будущих педагогов профессионального обучения / Э. А. Ислямова // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы : сборник научных трудов. Выпуск 3. – Симферополь : РИО КИПУ, 2017. – С. 52–58.

77. Ислямова, Э. А. Педагогические условия формирования предметно-практических компетенций в процессе производственного обучения / Э. А. Ислямова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. – Симферополь : РИО КИПУ, 2017. – № 1 (57). – С. 74–79.

78. Ислямова, Э. А. Проведение опытно-экспериментальной проверки формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения по компонентам / Э. А. Ислямова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 3. – С. 102–105.

79. Ислямова, Э. А. Определение понятия и структуры предметно-практических компетенций в условиях практического (производственного) обучения будущих педагогов профессионального обучения / Э. А. Ислямова // КАНТ. – 2020. – № 1 (34). – С. 237–241.

80. Исторический словарь. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://endic.ru/history/Kompetencija-18651.htm>

81. Кабышева, М. И. Повышение предметной компетентности (на материале физической культуры студентов технического вуза) : автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. И. Кабышева. – Калининград, 2000. – 24 с.

82. Камалеева, А. Р. Системный подход в педагогике / А. Р. Камалеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – № 3 (9). – С. 13–23.
83. Киндяшова, А. С. Формирование предметных компетенций будущих педагогов средствами электронного учебно-методического комплекса / А. С. Киндяшова, Н. В. Жигинас // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 8 (123). – С. 140–146.
84. Киселева, О. В. Интерактивные методы обучения в формировании компетенций бакалавров / О. В. Киселева, В. Ю. Соколов // Инновационные методы обучения в высшей школе: сб. статей по итогам конференции ННГУ. – Нижний Новгород, 2015. – С.54–57
85. Кобцева, Л. И. Проектная деятельность в информационной образовательной среде 21 века: Учебное пособие / Л. И. Кобцева, С. М. Конюшенко, Е. П. Круподерова и др. – 10 изд., перераб. – М.: «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. – 168 с.
86. Коваленко, Е. Э. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: [монографія] / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко. – Х.: УПА, 2007. – 162 с.
87. Козачек, А. В. Практико- ориентированные компетенции и их роль в формировании личности студента-эколога [Электронный ресурс] / А. В. Козачек, А. В. Краснова, А. С. Козачек // Вопросы современной науки и практики. – 2016. – № 4 (62). – С. 175–181. – Режим доступа: <http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2016/04/24.pdf>
88. Козлова, Т. А. Профессионально педагогические компетенции современного учителя в контексте личностно-ориентированного образования [Электронный ресурс] / Т. А. Козлова, Г. С. Остапенко. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-pedagogicheskie-kompetentsii-sovremennogo-uchitelya-v-kontekste-lichnostno-orientirovannogo-obrazovaniya/viewer>
89. Козыбай, А. К. Формирование профессионализма инженера-педагога в системе университетской подготовки.: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / А. К. Козыбай. – Москва, 2005. – 26 с.

90. Коджаспиров, А. Ю., Педагогический словарь / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
91. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
92. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учебник для академического бакалавриата / Г. М. Коджаспирова. 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 719 с.
93. Корж, Т. Н. Роль аннотирования в формировании предметной компетенции студентов неязыковых вузов / Т. Н. Корж // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2009. – № 5. – С. 109–111.
94. Кошалковская, Л. И. Формирование предметной компетентности. Проблемы. Поиск. Решения [Электронный ресурс] / Л. И. Кошалковская. – Режим доступа: <https://17.agni-age.net/optim/li/pk.doc>
95. Краевский, В. В. Основы обучения: Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
96. Красинская, Л. Ф. Современные методы и формы обучения, повышающие познавательную активность студентов / Л. Ф. Красинская // Совершенствование системы подготовки кадров в высшем учебном заведении: проблемы и перспективы развития. Сборник научных статей. – Гродно, 2017. – С.43–45.
97. Крившенко, Л. П. Перестройка контрольно-оценочной составляющей образовательного процесса – важный этап внедрения компетентного подхода / Л. П. Крившенко // Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях сборник статей III Региональной межвузовской научно-практической конференции. – М: МГОУ, – 2016. – С. 32–36.

98. Крившенко, Л. П. Формирование профессионализма и профессиональной компетентности будущего учителя – актуальная задача высшей школы / Л. П. Крившенко // Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании: научные труды юбилейной международной научно-практической конференции. – М., 2015. – С. 103–102.

99. Кругликов, Г. И. Методика профессионального обучения с практикумом: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г. И. Кругликов. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 228 с.

100. Кудзоева, В. И. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей средних специальных учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Вера Ивановна Кудзоева. – Волгоград, 2006. – 165 с.

101. Кузьмина, Н. В. Системный подход в педагогических исследованиях / Н. В. Кузьмина // Методология педагогических исследований. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С. 82–117.

102. Кушнер, Ю. З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие – Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 66 с.

103. Кушнирык, В. В. Формы и методы организации профессионального обучения [Электронный ресурс] / В. В. Кушнирык – Режим доступа : <https://infourok.ru/formi-i-metodi-organizacii-professionalnogo-obucheniya-3144502.html>

104. Кыверялг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин: ВАЛГУС, 1980. – 334 с.

105. Ладаускас, С. В. Профессиональные стандарты: особенности внедрения в Российской Федерации / С. В. Ладаускас, Н. В. Сорокина // Научный вестник ЮИМ, 2017. – № 2. – С. 51–56.

106. Леванова, Е. А. О научном обосновании модели формирования готовности специалистов в области физической культуры и спорта к реализации научно-исследовательской деятельности [Электронный ресурс] / Е. А. Леванова, З. И. Петрина // Глобальный научный потенциал. 2017. – №2 (71). – С. 8–12. –

Режим доступа: [http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/71/g-n-p-2\(71\)-main.pdf](http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/71/g-n-p-2(71)-main.pdf)

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

108. Леванова, Е. А. Методологические подходы к интериоризации профессионально-ориентированных знаний в процессе подготовки в вузе / Е. А. Леванова, Т. В. Пушкарева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 445–452.

109. Леднев, В. С. Методика профессионального обучения: производственное обучение: учебно-практическое пособие. / В. С. Леднев, П. Ф. Кубрушко – М.: МГУП, 2001. – 100 с.

110. Леднев, В. С. Содержание образования: учеб. пособие / В. С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1999. – 360 с.

111. Леонтьев, А. Н. Психологические вопросы сознательного учения / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М., 1983. – Т. 1. – С. 348–380.

112. Лернер, И. Я. Требования к современному уроку: хрестоматия по методике русского языка / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1991. – С. 166–172.

113. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород: Изд. Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.

114. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

115. Мельниченко, В. А. Малые статистические выборки при обработке статистической информации / В. А. Мельниченко, П. А. Сиряк. – «II Всероссийская студенческая научная конференция с международным участием «студент: наука, профессия, жизнь», 2015. – С. 147–150.

116. Методика профессионального обучения: учебное пособие. [Электронный ресурс]. / В. И. Блинов [и др.] ; под общей редакцией В. И. Блинова. – М: Издательство Юрайт, 2019. – 219 с. – Режим доступа : <https://urait.ru/bcode/438642>

117. Могильчак, Е. Л. Выборочный метод в эмпирическом социологическом исследовании: учебное пособие / Е. Л. Могильчак. – Екатеринбург: Изд-во Уральского федерального университета, 2015. – 120 с.

118. Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конференции. (16-17 сентября 2004 г.). – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2004. – 298 с.

119. Мокрова, А. А. Компетентностный подход в профессиональном образовании / А. А. Мокрова, К. Д. Трубникова // Педагогические науки. – 2018 – №14. – Режим доступа: <http://novaum.ru/public/p814>

120. Назначило, Е. В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Валерьевна Назначило. – Магнитогорск, 2003. – 193 с.

121. Некрасова, Г. Н., Смирнова, Н.П. Исследование результативности применения интерактивных методов для достижения результатов обучения на уроках технологии / Г. Н. Некрасова, Н. П. Смирнова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 27. – С. 107–111.

122. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. вузов / Р. С. Немов. – М. : Юрайт, ИД Юрайт, 2011. – 639 с.

123. Нестеров, В. В. Педагогическая компетентность: учебное пособие / В. В. Нестеров, А. С. Белкин. – Екатеринбург : Учебная книга, 2003. – 186 с.

124. Нечіпор, С. В. Методика формування предметної компетентності майбутніх кравців з технології виготовлення одягу: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Нечіпор Світлана Володимирівна. – Х., 2013. – 324 с.

125. Никифоров, В. И. Основы и содержание подготовки инженера-преподавателя к занятиям. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. – С. 9–20.

126. Ничкало, Н. Г. Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації / Н. Г. Ничкало // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр.– Х.: УПА, 2005. – Вип. 10. – С. 21–32.

127. Новиков, А. М. Структура педагогической деятельности / А. М. Новиков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – №4. – С. 3–8.

128. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Дмитрий Александрович Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

129. Новиков, П. Н. Теоретические основы опережающего профессионального образования: диссертация... доктора педагогических наук / П. Н. Новиков. – Москва, 1997. – 347 с.

130. Новикова, Г. П. Готовность педагога к инновационной деятельности / Г. П. Новикова // Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях сборник статей III Региональной межвузовской научно-практической конференции. – М: МГОУ, 2016. – С. 21–25.

131. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Из-во ИКАР. 2009. – 448 с.

132. Овчарук, О. В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи / О. В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання, 2009. – Том 5. – С. 13–18.

133. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / Под ред. Л. И. Скворцова. – М. : Мир и образование., 2018. – 1376 с.

134. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования Направление подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профиль «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» профилизация «Технология и дизайн одежды» / уровень ОПОП: бакалавриат – Симферополь, 2018. – 186 с. – Режим доступа: <http://kipu->

rc.ru/oop/2018/440304TDO/OPOP_44.03.04_Professional_training_Napr_TDO_2018.pdf

135. Основы психолого-педагогической диагностики: учебное пособие / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. – 190 с.

136. Панкратова, В. А. Основы производственного обучения швейников: методическое пособие. / В. А. Панкратова – М.: Высш. шк., 1991. – 240 с.

137. Панфилова, А. П. Техника рефлексивного мышления по Джону Дьюи в групповом принятии решения. Сборник научно-практических статей. СПб: Изд. РООУ БПА, 2013. – С. 23–30.

138. Педагогический терминологический словарь. – С.-Петербург: Российская национальная библиотека. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/

139. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: навч.-метод. посіб. / Н. Г. Ничкало, В. О. Зайчук, Н. М. Разенберг та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 1992. – 334 с.

140. Педагогический энциклопедический словарь / Бим-Бад – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.

141. Педагогические технологии в современном образовательном процессе: Учебное пособие / О. А. Веденева, Л. И. Савва, Н. Я. Сайгушев. – М. – Мир науки, 2016.

142. Платов, В. Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: учебник. / В. Я. Платов – М., 1991. – 192 с.

143. Плешаков, В. А. Об условиях обеспечения реализации и интеграции деятельностного, компетентностного и киберонтологического подходов в киберпедагогике [Электронный ресурс]. / В. А. Плешаков // НОМО CYBERUS // Электронный научно-публицистический журнал №2 (7) 2019 г. – Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Pleshakov_VA_2_2019

144. Подласый, И. П. Педагогика : в 2-х т. : учебник для бакалавров. Т. 2 : Практическая педагогика / И. П. Подласый. – М. : Издательство Юрайт, 2014. – 799 с.

145. Полат, Е. С. Метод проектов. ИОСО РАО. К истории вопроса [Электронный ресурс]. / Е. С. Полат. – Режим доступа: <https://docplayer.com/31697722-Metod-proektov-d-p-n-prof-polat-e-s-ioso-rao-k-istorii-voprosa.html>

146. Положение о порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования (программам бакалавриата, специалитета и магистратуры) Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://kipu-rc.ru/poloj/polojenie_o_poryadke_org_i_osuw_obr_deyat_po_obr_programmam_VO.pdf

147. Пометун, О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: навколо-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

148. Поночовна-Рисак, Т. М. Проблема професійних якостей майбутніх фахівців / Т. М. Поночовна-Рисак // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – 2010, № 42. – С. 166–169. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trkov_2010_42_46

149. Практическое (производственное) обучение : учебно-методическое пособие / Л. А. Асанова, Э. А. Ислямова. – Симферополь : ИП Хотеева Л. В., 2021. – 220 с. (6,54/3,27 п. л.).

150. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71202838/#ixzz6QNZFtFPn>

151. Психология. Словарь; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
152. Пугачев, В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учебник для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 285с.
153. Рабочая учебная программа по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профиль «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», профилизация «Технология и дизайн одежды» – Симферополь: ГБОУВО РК КИПУ, 2016. – 41 с.
154. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация / Равен Джон; пер. с англ. В. И. Белополюский – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
155. Равен, Дж. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социкибернетика / Дж. Равен // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 2 (17). – С. 170–204.
156. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М: «Большая Российская Энциклопедия»; под ред. В. Г. Панова. 1993. – 607 с. – 1 т.
157. Савченко, О. Я. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: дидактико-методичні аспекти. Дайджест 2012 / О. Я. Савченко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/55166/formuvannya-klyuchovih--%D1%96-predmetnih-kompetentnostej-molodshi>
158. Садовская, Е. А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы» / Екатерина Александровна Садовская. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50 с.
159. Самойлова, М. В. Формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.04 / Марія Василівна Самойлова. – К., 2014. – 294 с.
160. Сейдаметова, З. Н. Формирование информационной компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля средствами мультимедийных

технологий: дис. ... к. пед. наук: 13.00.04 / Зарема Нуриевна Сейдаметова. – Симферополь, 2014. – 259 с.

161. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. НИИ Школьных технологий, 2006. – 816 с.

162. Семушина, Л. Г. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе / Л. Г. Семушина // Специалист. – 2004. – № 6. – С. 23–28.

163. Сердюкова, О. Я. Формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Олена Яківна Сердюкова. – Л., 2011. – 288 с.

164. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе : монография / В. В. Сериков. – М., 2012. – 448 с.

165. Сериков, Г. Н. Управление образованием: системная интерпретация / Г. Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.

166. Серякова, С. Б. Компетентностный подход в профессиональной подготовке педагогов дополнительного образования / С. Б. Серякова // Глобальный научный потенциал. – 2017. – № 10 (79). – С.119–121.

167. Серякова, С. Б. Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы – теоретические положения и направления исследования [Электронный ресурс] / С. Б. Серякова, Е. А. Леванова, Т. В. Пушкарева, Я. А. Баскакова // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 3. – С. 76–84. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-kompetentnost-spetsialista-sotsialnoy-sfery-teoreticheskie-polozheniya-i-napravleniya-issledovaniya/viewer>

168. Серякова, С. Б. Технологический подход в проектировании образовательных программ [Электронный ресурс]. / С. Б. Серякова // Преподаватель XXI век. 2016. №2. С. 24–31. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskiiy-podhodv-proektirovanii-obrazovatelnyh-programm/viewer>

169. Серякова, С. Б. Формирование психолого-педагогической компетентности педагога дополнительного образования : автореф. ...доктора пед. наук : 13.00.08 / Светлана Брониславовна Серякова. – Москва, 2006. – 44 с.
170. Серякова, С. Б. Формирование управленческой компетентности будущих учителей физической культуры / С. Б. Серякова, Г. В. Никитовская // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 3. – С. 30–32.
171. Скакун, В. А. Организация и методика профессионального обучения [Электронный ресурс] / В. А. Скакун. – Москва : ФОРУМ – ИНФРА-М, 2007. – 178 с. – Режим доступа: <http://bgspl.by/wp-content/uploads/2018/01/Organizatsiya-i-metodika-professionalnogo-obucheniya.pdf>
172. Скакун, В. А. Методика производственного обучения. / В. А. Скакун. – М. : «Интеллект Центр», 2003. – 320 с.
173. Скворцова, С. А. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики. Педагогічні видання [Электронный ресурс] / С.А. Скворцова // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» // Випуск №42, 2010. – Режим доступа: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/
174. Слостенин, В. А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 608 с.
175. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология для преподавателей высшей школы : учебное пособие – 2-е изд., перераб. и доп. / С. Д. Смирнов. – Москва: Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2014. – 422с.
176. Смирнова, Ж. В. Подготовка мастера профессионального обучения в структуре инженерно-педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 : Жанна Венедиктовна Смирнова. – Н.Н., 2005. – 512 с.
177. Смолкин, А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М.: Высшая школа, 1991. – 175 с.

178. Смородинова, М. В. Технология формирования предметной компетенции учащихся основного звена общеобразовательной школы / М. В. Смородинова // Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 93–94.

179. Смородинова, М. В. Модель формирования предметных компетенций учащихся основного общего образования [Электронный ресурс] / М. В. Смородинова // Образование и воспитание. – 2016. – № 5 (10). – С. 18-22. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1646/>

180. Современная украинская энциклопедия: в 16 т. – Харьков : Рипол-Классик, 2005. – 416 с. – т. 7.

181. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.

182. Сороковых, Г. В. Сущностная характеристика субъектно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке специалистов в вузе [Электронный ресурс] // Вестн. Том. гос. ун-та. 2006. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnaya-harakteristika-subektno-deyatelnostnogo-podhoda-v-professionalnoy-podgotovke-spetsialistov-v-vuze>

183. Справочник мастера производственного обучения: Учебное пособие / Ю. А. Якуба, А. В. Елистратов, О. Ю. Куракса, С. В. Куракса; под ред. Ю. А. Якубы. – 3-е изд., доп. – М.: Академия, 2003. – 352 с.

184. Стародуб, К. А. Формирование практической компетентности менеджеров гостиничного хозяйства в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ксения Александровна Стародуб. – Москва, 2007. – 171 с.

185. Столяренко, Л. Д. Основы педагогики и психологии: учебное пособие для СПО / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко.– 4-е изд., пер.и доп.– М.: Юрайт, 2018. – 134 с.

186. Субетто, А. И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации : состояние, тенденции, проблемы и перспективы (опыт мониторинга) / А. И. Субетто. – М. : Восхождение, 2014. – 199 с.

187. Субочева, М. Л. Проблемы развития содержания предметной подготовки будущего учителя технологии в педагогическом вузе / М.Л. Субочева, Е. А. Вахтомина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – № 60–1. – С 284–287.

188. Субочева, М. Л. Теория и методика обучения технологии с практикумом: учебно-методическое пособие / М. Л. Субочева, Е. А. Вахтомина, И. П. Сапего, И. В. Максимкина. – Москва : МПГУ, 2018. – 176 с.

189. Сыманюк, Э. Э. Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога / Э. Э. Сыманюк, А. А. Печеркина // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 32–37.

190. Талызина, Н. Ф. Психолого-педагогические основы автоматизации учебного процесса / Н. Ф. Талызина // Психолого-педагогические и психофизиологические проблемы компьютерного обучения : сб. научн. трудов. – М. : Изд-во АПН СССР, МГУ, 1985. – С. 15–26.

191. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. / Ю. Г. Татур. – М., 2004. – 16 с.

192. Тархан, Л. З. Введение в профессию инженера-педагога швейного профиля: учебное пособие для студ. высш. уч. заведений / Л. З. Тархан. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2006. – 172 с.

193. Тархан, Л. З. Дидактические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Ленуза Запаевна Тархан. – К., 2008. – 512 с.

194. Тархан, Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: монография / Ленуза Запаевна Тархан. – Симф.: КРП Издательство Крымиздатпедгиз, 2008. – 424 с.

195. Тархан, Л. З. Компетентностный подход в обучении инженера-педагога [Электронный ресурс] / Л. З. Тархан. – Режим доступа : <http://kzref.org/kompetentnostnij-podhod-v-obuchenii-injenerapedagoga.html>

196. Тархан, Л. З. Макетно-графічне моделювання як засіб вивчення технології швейних виробів майбутніми інженерами-педагогами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ленуза Запаевна Тархан. – К., 2002. – 237 с.

197. Тархан, Л. З. Модель формирования предметно-практических компетенций в условиях практического (производственного) обучения будущих педагогов / Л. З. Тархан, Э. А. Ислямова // КАНТ. – 2019. – № 4 (33). – С. 337–343.

198. Тархан, Л. З. Организация производственного обучения в ПТУЗе: учебно-методическое пособие / Л. З. Тархан, М. И. Мыхнюк. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2003. – 208 с.

199. Тархан, Л. З. Педагогический эксперимент: подходы и проблемы / Л. З. Тархан // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы: сборник научных трудов. Выпуск 1. – Симферополь: РИО КИПУ, 2015. – С. 6–11.

200. Тархан, Л. З. Развитие современных требований к подготовке инженера-педагога [Электронный ресурс] / Л. З. Тархан. – Режим доступа : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_9/files/pd910_28.pdf

201. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

202. Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография / под ред. Г. М. Романцева, В. А. Федорова, М. М. Дудиной. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – Т. 3. – 309 с.

203. Ткачёва, С. В. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе [Электронный ресурс] / С. В. Ткачева – Режим доступа: <http://www.stv.runnet.ru/docs/pdf/methods/bank/xp/master/01.pdf>

204. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 2000. – Т. 2. – 1040 с.

205. Толковый словарь Дмитриева / под ред. Д. В. Дмитриева [Электронный ресурс] – Академик, 2000-2020 – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/3157/%D0%BE%D0%BF%D1%8B%D1%82>

206. Трайнев, В. А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. – М.: Издательский Дом «Дашков и К°» : МАН ИПТ, 2002. – 360 с.

207. Троянская, С. Л. Основы компетентного подхода в высшем образовании: учебное пособие. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.

208. Тукачев, Ю. А. Опросник «Список компетенций педагогической деятельности»: предварительная проверка психометрических свойств / Ю. А. Тукачев // Личностно-развивающее профессиональное образование в изменяющейся России: Материалы IV Всерос. Науч.-практ. конф. – В 2-х ч. – Ч. 2. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – С. 180–187.

209. Тухтаева, З. Ш. Роль и сущность системного подхода в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / З. Ш. Тухтаева, И. З. Ибрагимова // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – С. 840–843. Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/108/26125>

210. Турянская, О. Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению: монография / О. Ф. Турянская. – Орел: Издательство ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. – 278 с.

211. Уман, А. И. Технологический подход к обучению: учебное пособие / А. И. Уман. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 187 с.

212. Умерова, Г. А. Использование аналитических заданий при изучении терминологии на занятиях производственного обучения / Г. А. Умерова, Э. А. Ислямова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Педагогические науки. – Симферополь, 2014. – С. 65–70.

213. Умерова, Г. А. Формирование аналитической компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля в процессе изучения

профессионально ориентированных дисциплин : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Гульнара Аметовна Умерова – Симферополь, 2014. – 283 с.

214. Усеинова, Л. Ю. Формирование профессионально-практической компетентности будущих инженеров-педагогов в условиях производственной практики: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Ленера Юсуфовна Усеинова. – С., 2010. – 288 с.

215. Файчук, Е. С. Теоретические аспекты применения деловой игры среди студентов-старшекурсников [Электронный ресурс] / Е. С. Файчук, В. В. Науменко // Studia Humanitatis. 2015. №1. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-primeneniya-delovoy-igry-sredi-studentov-starshekursnikov>

216. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата) от 01.10.2015 г. № 1085 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 29.10.2015 г., регистрационный № 39534). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zakonbase.ru/content/part/727023>

217. Федеральный закон (ФЗ) от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 15.07.2016). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sudact.ru>

218. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/6b08530edad66747252fe4b34361d250e7af65ac/

219. Федорчук, О. С. Формування у майбутніх правознавців навичок професійного застосування інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Степанівна Федорчук. – К., 2009. – 270 с.

220. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. – ИНФРА–М., 2016. – 570 с.

221. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса. / Перевод с английского под редакцией и с предисловием В. А. Звегинцева изд. Московского университета. 1972

Режим доступа : https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/homsk/index.php

222. Хорешман, В. С. Педагогические условия формирования и развития учебно-познавательной компетентности студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук / В. С. Хорешман. – Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2015. – 253 с.

223. Хуторской, А. В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2015. – 24 с.

224. Хуторской, А. В. Технология конструирования компетентного обучения. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 2. – Режим доступа : <http://eidos-institute.ru/journal/2011/211>

225. Хуторской, А. В. Модель компетентного образования / А. В. Хуторской // Высшее образование сегодня – 2017. – № 12. – С. 9–16.

226. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

227. Чеглакова, Л. С. Применение деловых игр в подготовке специалистов экономических профилей [Электронный ресурс] / Л. С. Чеглакова // Концепт. 2012. – №4. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-delovyh-igr-v-podgotovke-spetsialistov-ekonomicheskikh-profiley>

228. Чепорова, Г. Е. Формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі навчання фахових дисциплін: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Галина Євгенівна Чепорова. – С., 2010. – 278 с.

229. Чернега, Е. А. Профессиональная компетентность инженера-педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений // Е. А. Чернега. – Бердянск: БДПУ, 2011. – 538 с.

230. Чернега, Е. А. Формирование профессиональной компетентности бакалавра-преподавателя практического обучения в области экономики в высшем учебном заведении : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Елена Анатольевна Чернега. – Бердянск, 2012. – 291 с.

231. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с

232. Шалин, М. И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 47–49

233. Шапошникова, Т. Л. Диагностика сформированности компетенций / Т. Л. Шапошникова, В. Г. Миненко, К. В. Хорошун, Д. А. Романов // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2015. – № 3(121). – С. 180–184.

234. Шарипова, Э. Р. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля в процессе педагогической практики: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Эльнора Решатовна Шарипова. – С., 2012. – 276 с.

235. Шестак, Н. В. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании / Н. В. Шестак, В. П. Шестак // Высшее образование в России. – 2009. – №3. – С. 29–38.

236. Шереметьева, Ю. А. Преимущество в содержании профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в высшем учебном заведении : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Юлия Алексеевна Шереметьева. – С., 2010. – 296 с.

237. Шкерина, Л. В. Методика выявления и оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики: учебное пособие / Л. В. Шкерина. – Красноярск: РИО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2015. – 264 с.

238. Штеймарк, О. В. Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в педагогическом процессе

- [Электронный ресурс] / О. В. Штеймарк // Знание. Понимание. Умение. 2008. №1. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-effektivnogo-ispolzovaniya-kompyuternyh-tehnologiy-v-pedagogicheskom-protsesse>
239. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1986. – 302 с. – С. 52.
240. Эльконин, Б. Д. Педагогика развития: условия целеполагания и результативности. В сб. Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования. [Электронный ресурс]. / Б. Д. Эльконин // Портал психологических изданий. PsyJournals.ru. – Красноярск, 2004. – Режим доступа : <http://psyjournals.ru/authors/a1858.shtml>
241. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/index.htm>
242. Энциклопедия социологии. Antinazi [Электронный ресурс] // Antinazi, 2009. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/3105/>
243. Эрганова, Н. Е. Профессионально-педагогические технологии: концептуальные основы новой образовательной программы / Н. Е. Эрганова // Образование и наука: Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования, 2000. – № 3. – С. 110–118.
244. Яковсон, П. М. Психология чувств и мотивации: изб психол. тр. / Яковсон П. М.; под ред. Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 304 с.
245. Яковлев, Е. В. Модель как результат моделирования педагогического процесса / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2016. – № 9 – С. 136–140.
246. Якушева, С. Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: учебное пособие / С. Д. Якушева. – М.: ФОРУМ : ИНФРА – Москва, 2017. – 408 с.

247. Янова, М. Г. Разработка модели формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя / М. Г. Янова // Инновации в непрерывном образовании. – 2011. – № 2. – С. 48–55.

248. Ярмоленко, П. А. Педагогические проблемы обучения и воспитания старшеклассников в межшкольном центре профориентации / П. А. Ярмоленко. – Харьков: Вища шк., 1977. – 160 с.

249. Ярыгин, О. Н. Метаморфозы понятий «компетентность» и «компетенция» в русскоязычной терминологии компетентностного подхода [Электронный ресурс]. / О. Н. Ярыгин // Педагогические издания // е-журнал «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития» Выпуск №4, 2010. – Режим доступа: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_3/

250. Ясвин, В. А. Историко-педагогический анализ потенциала формирования продуктивности личности в образовательных средах [Электронный ресурс]. // Народное образование. 2019. №4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-pedagogicheskiiy-analiz-potentsiala-formirovaniya-produktivnosti-lichnosti-v-obrazovatelnyh-sredah>

251. Science Competencies That Go Unassessed [Penny J. Gilmer, Danielle M. Sherdan, Albert Oosterhof Faranak, Rohani Aaron Rouby]. – May 2011. – Center for Advancement of Learning and Assessment Florida State University, Tallahassee, FL. – Access mode : http://www.cala.fsu.edu/files/unassessed_competencies.pdf

252. Spector, J. Michael – de la Teja, Ileana. (2001, December). Competencies for online teaching. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. – Access mode: <https://eric.ed.gov/?id=ED456841>

253. What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board //National Board offers National Board Certification. – Access mode : <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf>

254. Westera W. Competences in education: A confusion of tongues Journal of Curriculum Studies. – 2001. – Vol. 33. – № 1. – p. 75–88.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЕЖИ
РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ФЕВЗИ ЯКУБОВА»



**ПРАКТИЧЕСКОЕ
(ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ) ОБУЧЕНИЕ**

Учебно-методическое пособие

Симферополь
«ИП Хотеева Л.В.»
2021

УДК 378:687
ББК 74.48
П54

*Рекомендовано Ученым советом Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
Протокол № 7 от «30» ноября 2020 г.*

Рецензенты:

Лопашова Ю.А., канд. пед. наук, доцент, проректор по учебной работе и непрерывному образованию Крымский Республиканский институт постдипломного педагогического образования;

Назарова Е.С., директор ГБПОУ РК «Симферопольский колледж сферы обслуживания и дизайна»;

Абхаирова С.В., кандидат химических наук, доцент кафедры технологического образования ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова.

Составители:

Асанова Л.А., преподаватель кафедры технологии и дизайна одежды и профессиональной педагогики ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»;

Ислямова Э.А., старший преподаватель кафедры технологии и дизайна одежды и профессиональной педагогики ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова».

П54 Практическое (производственное) обучение: учебно-методическое пособие / Л.А. Асанова, Э.А. Ислямова – Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2021. – 224 с.

ISBN 978-5-6045283-9-6

ББК 74.48

Учебно-методическое пособие предназначено для преподавателей высших школ и среднего профессионального образования, мастеров производственного обучения и обучающихся направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» профилизации «Технология и дизайн одежды». В пособии даны указания по выполнению практических работ, проведению деловой игры, разработке и выполнению проекта по дисциплине «Практическое (производственное) обучение». Определены результаты и критерии оценивания учебных достижений, предложены тестовые задания для самоконтроля.

УДК 378:687
ББК 74.48

ISBN 978-5-6045283-9-6

©Асанова Л.А., Ислямова Э.А., 2021
© ИП Хотеева И.А., оформление, 2021

ДЕЛОВАЯ ИГРА. ОЦЕНОЧНЫЕ ЛИСТЫ

Оценочный лист (заполняется учебным мастером)

Тема занятия _____

Группа _____

№ п / п	Должность	Выполнение домашнего задания	Активность в процессе групповой деятельности	Творческий подход при выполнении задания	Умение работать в коллективе	Владение специальной терминологией	Владение ручными, машинными и ВТО операциями	Организация рабочего места и соблюдение ПТБ	Решение проблемных ситуаций	Качество выполненной работы	Итоговая оценка (баллы)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Художник-модельер										
2	Закройщик-конструктор										
3	Мастер-технолог										
4	Швея-портной (ручные операции)										
5	Швея-портной (машинные операции)										
6	Швея-портной (ВТО)										
7	Эксперт ОТК										

Дата _____ Подпись _____

Оценочный лист (заполняется преподавателем)

Тема занятия _____

Группа _____

№		Художник -модельер	Закрой щик- конструк тор	Мастер- технолог	Швея- портной (ручные операции)	Швея- портной (машин ные операции)	Швея- портной (ВТО)	Эксперт ОТК	Итоговая оценка (баллы)
п / п									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	12
1	<i>Характер включения в деятельность группы</i>								
2	<i>Проблемные ситуации и способность их устранения</i>								
3	<i>Идеи и предложения, не реализованные в процессе</i>								
4	<i>Самооценка участника</i>								
5	<i>Самооценка деятельности группы</i>								
6	<i>Участие в презентации и предложения по ее улучшению</i>								
7	<i>Прочее</i>								

Дата _____ Подпись _____

Оценочный лист (заполняется участником)

ФИО участника _____

Группа _____

№ п/п	Должность	Умение работать в коллективе	Активность в процессе групповой деятельности	Творческий подход при выполнении задания	Коммуникативность	Решение проблемных ситуаций	Качество выполненной работы	Оценка выполненного задания	Итоговая оценка (баллы)
1	Художник-модельер								
2	Закройщик-конструктор								
3	Мастер-технолог								
4	Швея-портной (ручные операции)								
5	Швея-портной (машинные операции)								
6	Швея-портной (операции ВТО)								
7	Эксперт ОТК								

Проверил: _____

**ОБЩИЕ КРИТЕРИИ И УРОВНИ ОЦЕНИВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ**

Уровень	Оценка	Критерии оценивания
Высокий уровень	5 баллов	Деятельность обучающихся четкая и организованная с соблюдением временного регламента. В ходе работы выбираются правильные методы обработки, с умелым использованием швейного оборудования, принадлежностей и соблюдением техники безопасности. Узел (изделие) выполнен аккуратно, с соблюдением технических условий на обработку. Презентация представлена грамотно и доступно с использованием современных технологий.
Достаточный уровень	4 балла	Деятельность обучающихся организована верно, основные компоненты профессиональных приемов подобраны и воспроизведены правильно. В процессе групповой деятельности студентами допущены некоторые ошибки, которые в дальнейшем ими же самостоятельно исправлены. Активное участие каждого студента в работе коллектива и решение проблемных ситуаций.
Средний уровень	3 балла	В ходе работы обучающимся допускаются ошибки, которые он пытается исправить самостоятельно, одновременно без достаточного понимания воспроизводит отдельные компоненты профессиональных знаний. При этом старается активно участвовать в творческой работе коллектива.
Низкий уровень	2 балла	Деятельность обучающегося не организована, в ходе работы допускает грубые ошибки, которые не может исправить самостоятельно. Не может применить полученные ранее профессиональные знания на практике. Отсутствует творческий подход при выполнении задания.

СТРУКТУРА ПРОЕКТА

1. *Название проекта:* Разработка проекта на тему: «Изготовление ...».
2. *Основная идея:* трансформация учебной деятельности обучающегося в профессиональную деятельность специалиста, посредством взаимосвязи теоретических знаний и практических умений.
3. *Цель проекта:* развитие у обучающегося навыков практического мышления и профессионального общения при самостоятельном обучении посредством исследовательской деятельности.
4. *Задачи проекта:*
 - 7) Закрепление и расширение предметных и теоретических знаний студентов в профессиональной области.
 - 8) Развитие умений к применению этих знаний на практике.
 - 9) Последовательное развитие навыков исследовательской деятельности.
 - 10) Приобщение студентов к проектной работе.
 - 11) Формирование профессиональной этики и нравственности.
 - 12) Системное осуществление сетевого взаимодействия обучающегося – сеть – преподаватель.
5. *Участники:* студенты второго курса Крымского инженерно-педагогического университета, профилизации «Технология и дизайн одежды»
6. *Сроки реализации:* готовый проект является допуском к дифференцированному зачету и защищается по окончании изготовления изделия.
7. *Общая характеристика проекта.* Проект на заданную тематику должен содержать: разработку технического эскиза швейного изделия с учетом основного направления моды; техническое описание модели, с указанием деталей кроя и указанием нити основы к каждой из них; выбор и расчет материалов для ее изготовления (основного, подкладочного и прокладочного), фурнитуры, швейных ниток.

8. *Этапы проведения:*

Организационно-аналитический:

- выбор проекта и обоснование его практического значения
- поиск вариантов разработки проекта и их анализ
- описание основного варианта или создание его модели
- экономическое обоснование оптимального пакета материалов для модели

Операционно-деятельностный:

- планирование технологического процесса
- выбор и обоснование материалов, инструмента, приспособлений, технологического оснащения
- выполнение технологических действий

Заключительный:

- сдача готового изделия
- анализ готового изделия с корректировкой его конструкторских и технологических дефектов
- защита проекта

9. *Условия участия в проекте:* В проекте принимают участие группа студентов, в состав которой входят проектировщик, конструктор, дизайнер, технолог. Основным условием работы над проектом является исследовательский характер, то есть самостоятельный поиск информации, способов и средств деятельности.

10. *Особенности организации и проведения и виды деятельности участников:*

Основные стадии выполнения проекта:

I стадия включает в себя постановку проблемы для определения задания исследования; выдвижение гипотезы определения задач исследования, анализ предстоящей деятельности; выбор оптимального варианта конструкции, составление оптимального пакета материалов, планирование технологического

процесса, разработку конструкторско-технологической документации, организацию рабочего места.

II стадия заключается в разработке конструкции и выполнении технологических операций, предусматриваемых технологическим процессом, самоконтроль своей деятельности, а также соблюдение правил техники безопасности и трудовой дисциплины в процессе трудовой деятельности.

III стадия – заключительный, предусматривает корректировку конструкторско-технологической документации, экономическое обоснование изготовленного изделия в целом и минимаркетинговые исследования. Здесь же проводится подведение итогов по результатам защиты проекта, где организаторами проекта определяются замечания и даются и рекомендации по их устранению.

Так же, обучающийся для достижения поставленных перед ним целей и задач в ходе разработки проекта на заданную тематику уметь:

- снимать измерения необходимые для построения конструкции прямой юбки;
- уметь выполнять построение базовой конструкции прямой юбки, с нанесением соответствующих модельных линий;
- выбирать оптимальные методы поузловой обработки изделия и составлять последовательность изготовления юбки;
- выбирать необходимое швейное и влажно-тепловое оборудование для ее изготовления.

11. Авторы, координаторы, организаторы проекта:

Организатором проекта является преподаватель ведущий дисциплину, который выдает задание, следит за его выполнением и диагностирует его конечный результат.

Координатором проекта является мастер производственного обучения, функцией которого является поэтапный контроль над качеством выполнения проекта и в случае необходимости его коррекция.

Авторами коллективного творческо-познавательного проекта является группа обучающихся, состоящая из четырех человек. При разработке проекта данная группа, формирует профессиональные навыки и умения, развивает творческие способности так необходимые для первичного опыта будущей профессионально-творческой деятельности путем планирования, организации, контроля и оценки собственной деятельности, нахождения и исследования проблемы, определения объекта исследования, с последующими выводами.

11. Формы взаимодействия организаторов проекта с его участниками и другими субъектами:

Наиболее эффективная форма взаимодействия при выполнении проекта является учебно-педагогическое взаимодействие обучающегося – преподавателя, мастера производственного обучения, где преподаватель (организатор проекта) и мастер (координатор проекта) – это активные субъекты, инициирующие обучение, передающие знания, формирующие умения, контролирующие и оценивающие их, а обучающийся (участник проекта) – объект обучения и воспитания.

12. Диагностическая и оценочная группа: Оценивание результатов проекта проводится оценочной группой, которая состоит из преподавателя-организатора проекта и мастера-координатора проекта.

13. Результаты проекта, их оценка: Критерии оценки работы отдельных участников всего проекта: Основным результатом деятельности исполнителей проекта является его выполнение и публичная презентация. Оценивание работы осуществляется комиссией, состоящей из преподавателя и мастера производственного обучения, по пятибалльной системе, путем суммирования баллов за каждый этап проделанной работы, а именно за:

- четкость изложения основных положений проекта, то есть постановку цели и задач, составление и реализацию плана, сопоставление цели и действия;
- полноту раскрытия поставленных целей и задач, тщательность выполнения задания, использование различных методов исследования;

- творческую самостоятельность студентов при выполнении проекта, оригинальность и его оформление, эстетичность;
- оригинальность решения проблемы (сложность и объем выполненной работы, экономичность выполненного продукта, выбор необходимого швейного оборудования инструментов и приспособлений, оптимальный выбор методов обработки изделия;
- презентацию и содержание проекта (структура);
- выполнение установленных норм времени на изготовление изделия и выполнения проекта;
- использование учебной и методической литературы, нормативно-технической документации и информационных источников;
- умение работать в сотрудничестве, принимать чужое мнение, противостоять трудностям;
- умение работать в сотрудничестве, принимать чужое мнение, противостоять трудностям.

ПРОЕКТ
ОЦЕНОЧНЫЕ ЛИСТЫ

Оценочный лист (заполняется преподавателем)

Тема проекта _____

ФИО обучающегося _____ Группа _____

№ п/п	Уровни овладения ППК	Потенциальная составляющая	Терминологическая составляющая	Графическая составляющая	Технологическая составляющая	Практическая составляющая	Исследовательская составляющая	Рефлексивная составляющая	Общая сумма баллов
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
1	Высокий (5 баллов)								
2	Достаточный (4 балла)								
3	Средний (3 балла)								
4	Низкий (2 балла)								

Дата _____ Подпись _____

Оценочный лист (заполняется мастером п/о)

Тема проекта _____

ФИО обучающегося _____ Группа _____

№	Этапы выполнения проекта	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	Итоговая оценка (баллы)
1	2	3	4	5	6	12
1	Четкость изложения основных положений проекта (цели и задачи, составление и реализация плана, сопоставление цели и действия)					
2	Полнота раскрытия поставленных целей и задач, тщательность выполнения задания, использование различных методов исследования и источников информации					
3	Творческая самостоятельность студентов при выполнении проекта, оригинальность и его оформление эстетичность;					
4	Оригинальность решения проблемы (сложность и объем выполненной работы, экономичность выполненного продукта, выбор необходимого швейного оборудования инструментов и приспособлений, оптимальный выбор методов обработки изделия,					
5	Презентация и содержание проекта					
6	Выполнение установленных норм времени на изготовление изделия и выполнения проекта					
7	Использование учебной и методической литературы, нормативно-технической документации и информационных источников					
8	Умение работать в сотрудничестве, принимать чужое мнение, противостоять трудностям					
9	Умение работать в сотрудничестве, принимать чужое мнение, противостоять трудностям					

Дата _____

Подпись _____

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ
«Практическое (производственное) обучение»


ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

«КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра технологии и дизайна одежды и профессиональной педагогики

«СОГЛАСОВАНО»


Руководитель ОПОП

 (Л.Ю. Усеинова)

«28» 03 2016 года

«УТВЕРЖДАЮ»

Заведующий кафедрой

 (Л.З. Тархан)

«28» 03 2016 года

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ

Б1.Б.22 «Практическое (производственное) обучение»

Направление подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
профиль «Декоративно-прикладное искусство и дизайн»
профилизация «Технология и дизайн одежды»

факультет инженерно-технологический

Симферополь, 2016


ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

«КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра технологии и дизайна одежды и профессиональной педагогики

«СОГЛАСОВАНО»

Руководитель ОПОП

 (Л.Ю. Усеинова)

«20» 03 2018 года

«УТВЕРЖДАЮ»

Заведующий кафедрой

 (Л.З. Гархан)

«13» 03 2018 года



РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ

Б1.Б.18 «Практическое (производственное) обучение»

Направление подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
профиль «Декоративно-прикладное искусство и дизайн»
специализация «Технология и дизайн одежды»

факультет инженерно-технологический

Симферополь, 2018

АНКЕТА
для преподавателей высшей школы

Уважаемый коллега!

Обращаемся к Вам с просьбой дать ответы, на вопросы, предложенные Вашему вниманию в анкете. Целью проведения анкетного опроса является изучение состояния преподавания производственного обучения в высшей школе и формирования предметно-практических компетенций будущего педагога профессионального обучения в условиях производственного обучения. Ваша точка зрения позволит повысить эффективность совершенствования подготовки будущих специалистов швейного профиля. Анкетирование проводится анонимно. Результаты опроса будут использованы только в научных целях.

Прежде чем дать ответы на следующие вопросы анкеты ознакомьтесь со следующим мнением!

Производственное обучение позволяет овладевать обучающимся методами и приемами изготовления узлов и некоторых швейных изделий на начальном этапе обучения. В нём раскрывается содержание базовых понятий профессии и непрерывно отрабатываются профессиональные действия, которые впоследствии постепенно усложняются, что способствует *формированию предметно-практических компетенций* у обучающихся.

1. Считаете ли Вы производственное обучение необходимой составляющей при подготовке инженеров-педагогов швейного профиля?

а) да;

б) нет;

в) свой вариант ответа _____

2. Удовлетворены ли Вы, как преподаватель (мастер) вуза, методическим обеспечением дисциплины «Практическое (производственное) обучение»?

а) да, полностью удовлетворен;

б) в основном удовлетворен;

в) в основном не удовлетворен;

г) совсем не удовлетворен;

д) затрудняюсь ответить.

3. Способствует ли производственное обучение формированию профессиональных умений и навыков для последующего использования их при изучении спецдисциплин?

а) да;

б) нет;

в) свой вариант _____

4. Какие из объектов комплексно-методического обеспечения производственного обучения, по Вашему мнению, требуют обновления и усовершенствования?

- а) учебно-плановая документация;
- б) учебная и научно-методическая литература;
- в) дидактические и технические средства обучения;
- г) другое _____

5. Имеете ли Вы личные разработки методической литературы по производственному обучению? Если да, то какие?

6. Оцените эффективность овладения студентами учебным материалом в результате изучения производственного обучения?

<i>Курс</i>	<i>Высокая</i>	<i>Средняя</i>	<i>Низкая</i>	<i>Другое</i>
1 курс				
2 курс				

7. Какие методы обучения Вы используете при проведении практических занятий?

- а) традиционные;
- б) инновационные (метод проектов, интерактивные методы, игровые технологии, эвристическое обучение);
- в) комбинированный (инновационный и традиционный)
- г) Ваш вариант _____

8. На Ваш взгляд, достаточно ли Вы владеете теоретическими основами формирования предметных компетенций у будущих педагогов профессионального обучения?

- а) да;
- б) нет;
- в) свой вариант _____

9. Считаете ли Вы, что те учебные пособия или методические рекомендации, которые Вы используете при обучении в условиях производственного обучения, недостаточно ориентированы на формирование предметно-практических компетенций у будущих специалистов?

- а) да, полностью;
- б) да, частично;
- в) нет, не считаю
- г) свой вариант _____

10. Как Вы оцениваете уровень сформированности предметно-практических компетенций у студентов после изучения курса производственного обучения?

- а) высокий;
- б) достаточный;
- в) средний;
- г) начальный;
- д) затрудняюсь ответить.

11. Укажите основные аргументы, которые, по Вашему мнению, являются наиболее действенными в системе повышения уровня предметно-практических компетенций у студентов в процессе изучения производственного обучения?

- а) желание иметь высокую оценку по окончании изучения курса;
 - б) получить основы профессионального мастерства;
 - в) быть востребованным специалистом;
 - г) получить высокую квалификацию;
 - д) отсутствие выбора изучения данного курса;
 - е) затрудняюсь ответить;
 - ж) другое _____
-

12. Что влияет на уровень сформированности предметно-практических компетенций у студентов в условиях производственного обучения?

- а) уровень преподавания теоретических знаний по дисциплине;
 - б) организация производственного обучения в вузе;
 - в) учебно-методическое обеспечение дисциплины;
 - г) материально-техническое обеспечение дисциплины;
 - д) помощь со стороны преподавателя (мастера) производственного обучения;
 - е) другое _____ - _____
-

13. Влияет ли курс производственного обучения на изучение Вашей дисциплины?

- а) да;
 - б) нет;
 - в) свой вариант _____
-

Благодарим Вас за участие в проведении анкетирования!

АНКЕТА
для обучающихся высшей школы

Дорогой друг!

Просьба дать ответы, на вопросы, предложенные Вашему вниманию в анкете. Целью проведения анкетного опроса является изучение состояния преподавания производственного обучения в высшей школе и формирования предметно-практических компетенций будущего педагога профессионального обучения в условиях производственного обучения. Точные и честные ответы на вопросы будут проанализированы и на их основе будет разработано учебно-методическое пособие по совершенствованию подготовки будущих специалистов швейного профиля. Анкетирование проводится анонимно. Результаты опроса будут использованы только в научных целях.

Просим Вас ответить на следующие вопросы (необходимое подчеркнуть или дописать):

1. Ваше отношение к выбранной профессии:

- а) очень нравится;
- б) нравится;
- в) не нравится;
- г) разочарован(а);
- д) затрудняюсь ответить;
- е) другое _____

**2. Имеете ли Вы какое-либо специальное швейное образование?
(Если да, то какое?)**

- а) да;
- б) нет;
- в) свой вариант ответа _____

3. Соответствует ли Вашим представлениям процесс обучения в высшей школе по выбранной Вами профессии?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

4. Считаете ли Вы дисциплину производственное обучение трудной в изучении?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить;
- г) другое _____

5. Изучение каких разделов, тем представляют для Вас особую трудность?

- а) ручные работы;
- б) машинные работы;
- в) обработка деталей и узлов швейных изделий;
- г) изготовление швейных изделий;
- д) свой вариант ответа _____

6. Какой блок тренинга (тему) Вы считаете недостаточно изученным и хотели бы изучить подробнее?

Напишите: _____

7. С какими из перечисленных трудностей Вы столкнулись при прохождении производственного обучения:

- а) изучение швейной терминологии;
- б) изучение и применение графического и условного изображений при обработке деталей и узлов швейных изделий;
- в) использование промышленного швейного оборудования;
- г) использование влажно-теплого оборудования;
- д) овладение швейными инструментами и приспособлениями для выполнения ручных работ;
- е) другое _____

8. К каким источникам информации Вы обращаетесь в случае затруднения?

- а) учебная литература;
- б) методические пособия;
- в) интернет источники;
- г) конспект занятия;
- д) преподаватель;
- е) однокурсник;
- ж) другое _____

9. Определите значимость качеств, которыми должен обладать преподаватель вуза

- а) культура речи, ее образность и эмоциональность;
- б) профессиональная компетентность;
- в) внешний вид, мимика;
- г) объективный подход в оценке знаний студентов;
- д) требовательность;
- е) чувство юмора;
- ж) демократичность и чувство такта в отношении со студентами;
- з) умение доступно и понятно излагать учебный материал
- и) Ваш вариант _____

10. Что для Вас явилось основной причиной затруднения при овладении производственным обучением?

- а) отсутствие начального профильного образования;
- б) отсутствие абстрактного мышления;
- в) перегруженность учебного процесса другими дисциплинами;
- г) не достаточно времени для самостоятельной работы;
- д) недостаточно теоретических знаний для выполнения практических заданий;
- е) неинтересная дисциплина;
- ж) другое _____

11. Чего Вам не хватает для более успешного изучения дисциплины производственное обучение?

- а) организованности;
- б) усидчивости;
- в) желания;
- г) мотивации;
- д) литературы
- е) настойчивости;
- ж) времени;
- з) другое _____

12. Какая система оценивания используется чаще всего Вашим преподавателем для оценки достижений студентов за период прохождения производственного обучения?

- а) тестирование;
- б) устный опрос;
- в) письменный опрос;
- г) модульный контроль;
- д) другое _____

13. Чем представлено методическое обеспечение при изучении дисциплины?

- а) специальная учебная литература;
- б) учебно-методические рекомендации (пособия);
- в) справочная литература;
- г) операционные и технологические карты;
- д) наглядные пособия (плакаты, образцы, макеты);
- е) мультимедиа;
- ж) другое _____

14. Какие из объектов комплексно-методического обеспечения производственного обучения, по Вашему мнению, требуют обновления и усовершенствования?

- а) учебно-плановая документация;
- б) учебная и научно-методическая литература;
- в) дидактические и технические средства обучения;

г) другое _____

15. Считаете ли Вы, что на сегодняшний день процесс преподавания производственного обучения в вузе соответствует современному развитию науки в области профессионального образования и развитию легкой промышленности?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

16. Как изменилось Ваше представление о будущей профессии после изучения курса производственного обучения?

<i>Курс</i>	<i>Не изменилось</i>	<i>Стала больше нравиться</i>	<i>Меньше нравится</i>	<i>Другое</i>
1 курс				
2 курс				

17. Достаточно ли информации Вы получаете на практических занятиях курса «Производственное обучение»?

- а) да;
- б) нет;
- в) частично;
- г) затрудняюсь ответить.

18. Что бы Вы хотели дополнительно узнать и чему научиться в процессе изучения этого курса?

Напишите _____

Прежде чем дать ответы на следующие вопросы анкеты ознакомьтесь со следующим мнением!

Производственное обучение позволяет овладевать студентам методами и приемами изготовления узлов и некоторых швейных изделий на начальном этапе обучения. В нём раскрывается содержание базовых понятий профессии и непрерывно отрабатываются профессиональные действия, которые впоследствии постепенно усложняются, что способствует *формированию предметно-практических компетенций* у студентов.

19. Как Вы оцениваете свой уровень сформированности предметно-практических компетенций после изучения производственного обучения?

- а) высокий;
- б) достаточный;
- в) средний;
- г) начальный;
- д) затрудняюсь ответить.

20. Укажите основные аргументы, подтолкнувшие Вас к повышению уровня предметно-практических компетенций в процессе изучения производственного обучения?

- а) желание иметь высокую оценку по окончании изучения курса;
- б) получить основы профессионального мастерства;
- в) быть востребованным специалистом;
- г) получить высокую квалификацию;
- д) отсутствие выбора изучения данного курса;
- е) затрудняюсь ответить;
- ж) другое _____

21. Что на Ваш взгляд, является причиной низкого уровня сформированности предметно-практических компетенций у студентов в условиях производственного обучения?

- а) недостаточный уровень преподавания теоретических знаний по дисциплине;
- б) несовершенная организация производственного обучения в вузе;
- в) низкий уровень учебно-методического обеспечения дисциплины;
- г) низкий уровень материально-технического обеспечения дисциплины;
- д) недостаточная помощь преподавателя (мастера) производственного обучения;
- е) затрудняюсь ответить;
- ж) другое _____

22. Порекомендовали бы Вы своим друзьям и знакомым выбрать эту специальность и высшее учебное заведение? Почему?

Напишите _____

В заключение просим Вас сообщить о себе некоторые сведения.

Курс: _____

В каком учебном заведении Вы обучаетесь? _____

Благодарим Вас за участие в проведении анкетирования!

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Уважаемый обучающийся! Просим Вас оценить значимость нижеуказанных мотивов, побуждающих Вас к формированию предметно-практических компетенций. От честности ответов будут в дальнейшем зависеть результаты исследования.

Предметно-практические компетенции – готовность обучающегося к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками, развитию способностей и приобретению опыта в сфере изготовления швейных изделий с последующей их трансформацией в ресурсную, терминологическую, графическую, технологическую, практическую, исследовательскую и рефлексивную составляющие учебно-практической деятельности для принятия и реализации самостоятельных решений профессиональных задач на практике.

Инструкция к заполнению анкеты. Внимательно прочитайте утверждения и выберите из них наиболее значимый для Вас мотив, после менее значимый и т.д. по степени убывания. Наиболее значимому утверждению в графе «рейтинг» присвойте 1 место, менее значимому 2 и т.д. до 20. Так, например, утверждение, которое для Вас абсолютно незначимо, будет определено Вами на 20 месте.

Ключ к анкете:

Изложенные в бланке мотивы объединены в группы в соответствии с ключом: 1 – учебно-познавательные; 2 – социальные; 3 – самоопределения и саморазвития; 4 – узоличностные; 5 – избегание неудач. Мотив, указанный на первом месте имеет вес в 20 баллов, на втором – 19 баллов и т.д. в порядке убывания. Доминирующей является та группа мотивов, которая имеет наибольшее среднеарифметическое значение. Соответственно, для определения уровня сформированности мотивационной составляющей необходимо выделить наиболее значимую первую тройку мотивов.

Рейтинг	Мотив	Ключ
	Предметно-практические компетенции способствуют лучшему освоению учебного материала по спецдисциплинам	1
	В процессе обучения я стремлюсь в полной мере использовать имеющиеся у меня задатки	3
	Независимо от вида выполняемой деятельности я стремлюсь иметь хорошие или отличные оценки для того, чтобы получить диплом только с положительными оценками	4
	Мои высокие учебные показатели являются залогом будущего успешного карьерного роста	2
	Хочу иметь по сравнению с другими студентами более высокий рейтинг	4
	Нравится учиться	1
	Мне важно чувствовать себя уверенно в любых условиях деятельности, поэтому не упускаю возможности для формирования новых компетенций	3
	Хочу стать хорошим специалистом, поэтому подхожу ответственно к освоению любой деятельности при изучении различных дисциплин, сецкурсов и т.д.	2
	Не хочу оказаться в числе отстающих студентов	5
	Сформированные предметно-практические компетенции повысят мои возможности при трудоустройстве в будущем	2
	Я осваиваю только ту деятельность и изучаю те дисциплины, которые позволят успешно решить конкретные учебные вопросы	4
	Хочу освоить трудовые приемы по изготовлению одежды на высоком уровне	1
	В настоящее время предметно-практические компетенции являются неотъемлемой частью деятельности современного педагога профессионального обучения	1
	Хочу, чтобы родители мной гордились	4
	Стремлюсь к получению новых знаний, умений для того, чтобы быть всесторонне развитым человеком	3
	Предметно-практические компетенции являются необходимыми в моей будущей профессиональной деятельности	2
	Хочу иметь рейтинг не ниже, чем у всех остальных студентов	5
	Хочу использовать все возможности для того, чтобы развить имеющиеся у меня способности	3
	Хочу быть в числе хороших студентов	4
	Процесс освоения предметно-практических компетенций вызывает у меня повышенный интерес	1

**УСПЕВАЕМОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПРАКТИЧЕСКОЕ (ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ) ОБУЧЕНИЕ»**

группы ТЛП-14 (2014-15 уч. г.)

№ п/п	ФИО студента	Балл успевае мости	№ п/п	ФИО студента	Балл успевае мости
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
.	Алексеева В.	4	16.	Письменная Н.	2
2.	Алимова З.	4	17.	Симонова Л.	5
3.	Бекирова А.	3	18.	Таран Е.	3
4.	Бекирова Э.	2	19.	Хайрединова З.	4
5.	Волкова С.	4	20.	Черкасов К.	5
6.	Ислямова Н.	4	21.	Шамсугдинова А.	5
7.	Кадырова А.	4	22.	Шугу Н.	3
8.	Кажарская Е.	3	23.	Алиева У.	3
9.	Карасанова Э.	4	24.	Карпушина М.	3
10.	Керимова Л.	4	25.	Кучерявая А.	4
11.	Колодяжная Е.	2	26.	Петриченко О.	4
12.	Латышева А.	5	27.	Сарибаева Э.	3
13.	Лозовая А.	3	28.	Солтанова Г.	4
14.	Лысенкова Ю.	3	29.	Стукалова А.	4
15.	Маркивская М.	5	30.	Ткаченко А.	4
Средний балл успеваемости					3,7

**УСПЕВАЕМОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПРАКТИЧЕСКОЕ (ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ) ОБУЧЕНИЕ»**

группы ТДО-15 (2015-16 уч. г.)

№ п/п	ФИО студента	Балл успевае мости	№ п/п	ФИО студента	Балл успевае мости
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
.	Асанова А.	3	13.	Мазманова С.	3
2.	Биленко Д.	5	14.	Мокиенко Е.	5
3.	Бойко Н.	2	15.	Моргуненко Н.	4
4.	Волкова В.	5	16.	Музыка Р.	4
5.	Гапонова Е.	3	17.	Пасечник А.	4
6.	Грибанова Н.	5	18.	Покидова С.	4
7.	Давиденко А.	4	19.	Сеитягьяева С.	3
8.	Елесина К.	4	20.	Стребкова А.	5
9.	Корецкая Д.	4	21.	Хаирова Э.	3
10.	Коршунова Е.	5	22.	Чолах Э.	4
11.	Куртсеитова Э.	4	23.	Эреджепова Ф.	3
12.	Кучер А.	5	24.	Кузохова К.	4
Средний балл успеваемости					3,9

**УСПЕВАЕМОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПРАКТИЧЕСКОЕ (ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ) ОБУЧЕНИЕ»**

группы ЗТДО-15 (2016-17 уч. г.)

№ п/п	ФИО студента	Балл успевае- мости	№ п/п	ФИО студента	Балл успевае- мости
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1.	Абдурафиева З.	4	13.	Алексеева В.	3
2.	Билялова С.	5	14.	Ефремова Н.	4
3.	Давиденко А.	5	15.	Лысенкова Ю.	3
4.	Мороз Е.	3	16.	Масаева М.	4
5.	Хаджиева О.	4	17.	Сеитмететова Э.	5
6.	Ащаулова Е.	4	18.	Соколова Е.	3
7.	Карпеева О.	3	19.	Суинова А.	4
8.	Валеева Е.	3	20.	Чмыхало О.	3
9.	Меметова Л.	3	21.	Черногор А.	4
10.	Широкая А.	2	22.	Цыган Н.	3
11.	Фралкова Т.	3	23.	Шугу Н.	3
	Черевко А.	5	24.	Ярмусь Т.	4
Средний балл успеваемости					3,5

**УСПЕВАЕМОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПРАКТИЧЕСКОЕ (ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ) ОБУЧЕНИЕ»**

группы ТДО-16 (2016-17 уч. г.)

№ п/п	ФИО студента	Балл успеваемости	№ п/п	ФИО студента	Балл успеваемости
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1.	Аблаева А.	4	12.	Петрова М.	3
2.	Бидюк А.	5	13.	Помаз М.	3
3.	Виниченко К.	5	14.	Прохоров И.	3
4.	Гиренко А.	3	15.	Пшеничный А.	4
5.	Грушко В.	4	16.	Сейдаметова Ф.	5
6.	Мазниченко С.	4	17.	Сейтали А.	3
7.	Марцовенко С.	3	18.	Усманова А.	4
8.	Меджитова Л.	2	19.	Шабанова К.	3
9.	Миленький Е.	2	20.	Шабанова С.	4
10.	Мустафаева Э.	2	21.	Эмираниева А.	3
11.	Османова Ф.	5	22.	Ягьяева С.	3
Средний балл успеваемости					3,5

**УСПЕВАЕМОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПРАКТИЧЕСКОЕ (ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ) ОБУЧЕНИЕ»**

группы ЗТДО-16 (2016-17 уч. г.)

№ п/п	ФИО студента	Балл успевае мости	№ п/п	ФИО студента	Балл успевае мости
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1.	Абжалилова С.	4	15.	Алиева Р.	2
2.	Аблякимова О.	4	16.	Ганиева М.	5
3.	Вахрушева Г.	3	17.	Диншаева М.	3
4.	Гапонова Е.	2	18.	Кашерная А.	4
5.	Горкун А.	4	19.	Махмедова Э.	5
6.	Дычек В.	4	20.	Санджели А.	5
7.	Керимова С.	4	21.	Сеитосманова Э.	3
8.	Кононова К.	3	22.	Сейдалиева Д.	3
9.	Кунчий А.	4	23.	Сабастьян Т	3
10.	Пателова Н.	4	24.	Савинова О	4
11.	Трищановская А.	2	25.	Темченко В.	4
12.	Турусова А.	5	26.	Тишевская Т	3
13.	Шеманская О.	3	27.	Уланова А	4
14.	Сидоренко А	3	28.	Шматько О	4
Средний балл успеваемости					3,7

**УСПЕВАЕМОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПРАКТИЧЕСКОЕ (ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ) ОБУЧЕНИЕ»**

группы ЗТДО-17 (2017-18 уч. г.)

№ п/п	ФИО студента	Балл успевае мости	№ п/п	ФИО студента	Балл успевае мости
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1.	Аблаева Э.	4	13.	Володько Л.	4
2.	Бурлакова А.	5	14.	Домбровская Т.	3
3.	Евсеева А.	3	15.	Кайдаш В.	3
4.	Кириченко И.	4	16.	Костенко В.	4
5.	Лобанова А.	4	17.	Некрасова Е.	4
6.	Пашкова В.	4	18.	Османова М.	3
7.	Нагребецкая Г.	3	19.	Слонова Д.	4
8.	Сивуха А.	3	20.	Руденко О.	3
9.	Староскольцева Д.	4	21.	Чакал А.	4
10.	Сахно Е.	3	22.	Шестернина А.	3
11.	Феоктистов Д.	3	23.	Шакирова М.	3
12.	Шабанова Л.	3	24.	Ястремская Р.	4
Средний балл успеваемости					3,5

**Диагностирование начального уровня сформированности ППК будущих педагогов профессионального обучения
в условиях производственного обучения**

Анализ определения терминов ручных и машинных работ [182, 68-69]

Термин	Определение термина		Ключевые слова	Интерпретация определения	Область применения
	Определение 1	Определение 2			
1	2	3	4	5	6
<i>РУЧНЫЕ ВИДЫ РАБОТ</i>					
Сметывание	Временное ниточное соединение двух и более деталей или слоёв материала	Временное ниточное соединение двух и более деталей	Временное соединение, детали равные по величине	Временное ниточное соединение двух и более деталей примерно равных по величине	Сметывание плечевых срезов и боковых срезов, сметывание передних и локтевых срезов рукава и т.п.
Вметывание	Временное ниточное соединение деталей по овальному контуру	Временное ниточное соединение деталей по овальному контуру	Временное ниточное соединение, овальный контур	Временное ниточное соединение двух и более деталей по овальному контуру	Вметывание воротника в горловину, рукавов в проймы и т.д.
Выметывание	Временное ниточное закрепление обтачных краёв деталей для сохранения приданной им определенной формы	Временное ниточное закрепление обтачных краёв деталей для сохранения приданной им определенной формы	Временное ниточное закрепление, обтачные края деталей	Временное ниточное закрепление обтачных краёв деталей	Выметывание края борта, воротника и т.п.
<i>МАШИННЫЕ ВИДЫ РАБОТ</i>					
Стачивание	Ниточное соединение при укладывании деталей или слоев материала лицевой стороной внутрь, а срезов или краёв – по одну сторону от строчки	Соединение двух и более деталей на стачивающей машине	Ниточное соединение, детали равные по величине	Ниточное соединение двух и более деталей примерно равных по величине	Стачивание плечевых срезов, стачивание боковых срезов, стачивание передних и локтевых срезов рукава и т.п.

1	2	3	4	5	6
Обтачивание	Ниточное соединение деталей с последующим их вывёртыванием	Соединение двух деталей, в результате вывёртывания которых шов располагается внутри	Ниточное соединение, вывёртывание	Ниточное соединение деталей с последующим их вывёртыванием	Обтачивание воротника, манжеты, края борта и т.п.
Втачивание	Ниточное соединение деталей по овальному контуру	Соединение двух деталей по овальным линиям	Ниточное соединение, овальный контур	Соединение двух и более деталей по овальному контуру	Вытачивание рукавов в проймы, воротника в горловину и т.п.
ВЛАЖНО-ТЕПЛОВЫЕ РАБОТЫ					
Приутюживание	Влажно-тепловая обработка швов, сгибов, вытачек, складок, или обработанных краем с целью утончения их	Уменьшение толщины шва, сгиба или края детали посредством утюжительной обработки	Влажно-тепловая обработка, утончение швов, сгибов, складок и т.п.	Утончение швов, сгибов, складок и т.п. при помощи влажно тепловой обработки	Приутюживание воротника, пояса, манжеты, клапана, низа изделия и т.п.
Сутюживание	Уменьшение линейных размеров детали швейного изделия на отдельных участках посредством влажно-тепловой обработки для придания заданной формы	Уменьшение линейных размеров детали швейного изделия на отдельных участках посредством влажно-тепловой обработки для образования выпуклости на смежном участке	Уменьшение линейных размеров детали, влажно-тепловая обработка	Уменьшение линейных размеров детали при помощи влажно-тепловой обработки	Сутюживание передних и задних частей брюк, посадки в области отката втачного рукава и т.п.
Оттягивание	Увеличение линейных размеров детали швейного изделия на отдельных участках посредством влажно-тепловой обработки для получения заданной формы	Увеличение линейных размеров детали на отдельных участках посредством влажно-тепловой обработки для получения вогнутой линии на смежном участке	Увеличение линейных размеров детали, влажно-тепловая обработка	Увеличение линейных размеров детали при помощи влажно-тепловой обработки	Оттягивание передних срезов верхних и нижних частей рукавов, передних и задних частей брюк и т.п.

ВХОДНОЙ КОНТРОЛЬ.**Задания для самоконтроля с одним вариантом ответа**

(*) – *правильный вариант ответа*

- 1) К ручным операциям относятся:
 - а) сметывание и зашивание;
 - б) притачивание и обмётывание;
 - в) пришивание и подшивание (*).

- 2) При выполнении ручных работ иглу направляют:
 - а) к себе;
 - б) от себя (*);
 - в) влево.

- 3) Как предохранить палец от укола иглой при выполнении ручных работ?
 - а) использовать пяльца;
 - б) использовать напёрсток (*);
 - в) использовать длинную иглу.

- 4) Какие стежки являются ручными?
 - а) петельные и копировальные (*);
 - б) челночные и цепные;
 - в) зигзагообразные и стачные.

- 5) Какие стежки временного назначения используют при обработке швейного изделия?
 - а) смёточные, копировальные (*);
 - б) промёточные, вмёточные;
 - в) стачные, обмёточные.

- б) Выбрать термин к данному определению:
... – временное ниточное соединение мелких деталей с крупными.
 - а) выметывание;
 - б) заметывание;
 - в) приметывание (*).

- 7) Что относится к инструментам для ручных работ?

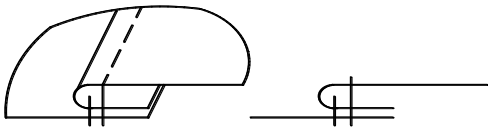
- а) наперсток;
 - б) ножницы (*);
 - в) игла;
 - г) нитки.
- 8) Назначение крестообразных стежков:
- а) для подшивания (*);
 - б) декоративного назначения;
 - в) соединение деталей.
- 9) Назначение прямых стежков:
- а) копирование;
 - б) соединение деталей (*);
 - в) декоративного назначения.
- 10) Выбрать термин к данному определению:
... – закрепление подогнутого края детали, стежками временного назначения.
- а) сметывание;
 - б) заметывание (*);
 - в) зашивание.
- 11) К машинным операциям относятся:
- а) пришивание и прострачивание;
 - б) оттягивание и стачивание;
 - в) притачивание и обтачивание (*).
- 12) Выбрать термин к данному определению
...– раскладывание припуска шва или складки в противоположные стороны и закрепление их в этом положении машинной строчкой:
- а) застрачивание;
 - б) расстрачивание (*);
 - в) разутюживание.
- 13) Стачивание – это ниточное соединение деталей или слоёв материала при наложении их изнаночной стороной на лицевую.
- а) да;
 - б) нет (*).
- 14) Накладной шов относится к краевым?

- а) да;
б) нет (*).

15) Окантовочный шов относится к соединительным?

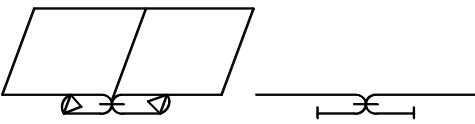
- а) да;
б) нет (*).

16) Указать правильное название представленного шва:



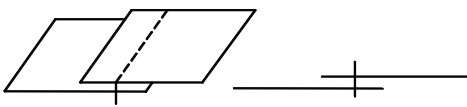
- а) настрочной с закрытыми срезами;
б) стачной взаутюжку;
в) настрочной с открытыми срезами (*).

17) Указать правильное название представленного шва:



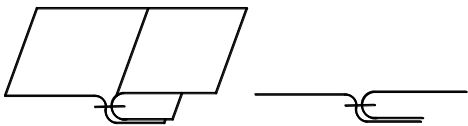
- а) стачной взаутюжку;
б) настрочной с открытыми срезами;
в) стачной вразутюжку с обметанными срезами (*).

18) Указать правильное название представленного шва:



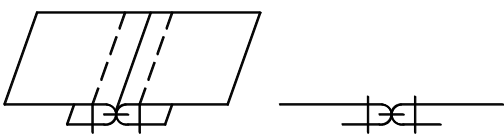
- а) накладной с открытыми срезами (*);
б) накладной с закрытыми срезами;
в) настрочной с открытыми срезами.

19) Указать правильное название представленного шва:



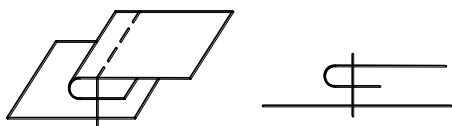
- а) стачной взаутюжку (*);
б) стачной с обметанными срезами вразутюжку;
в) стачной вразутюжку.

20) Указать правильное название представленного шва:



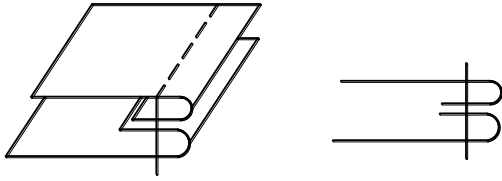
- а) настрочной с открытыми срезами;
б) расстрочной (*);
в) стачной вразутюжку.

21) Указать правильное название представленного шва:



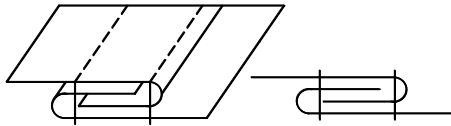
- а) накладной с открытыми срезами;
б) настрочной с закрытыми срезами;
в) накладной с закрытым срезом (*).

22) Указать правильное название представленного шва:



- а) накладной с закрытым срезом;
- б) стачной взаутюжку;
- в) накладной с двумя закрытыми срезами (*).

23) Указать правильное название представленного шва.



- а) в замок (*);
- б) встык;
- в) двойной.

24) Отделочные строчки предназначены для:

- а) отделки деталей (*);
- б) соединения деталей;
- в) для придания формы детали.

25) При пошиве детали располагают справа от лапки машины, а припуск на шов – слева.

- а) да;
- б) нет (*).

26) Какие из ниже перечисленных срезов деталей относятся к рукаву?

- а) срез проймы;
- в) срез оката (*);
- в) срез горловины.

27) Для равномерной сборки необходимо проложить:

- а) одну машинную строчку;
- б) две машинные строчки (*);
- в) три машинные строчки.

28) Из каких деталей состоит клапан?

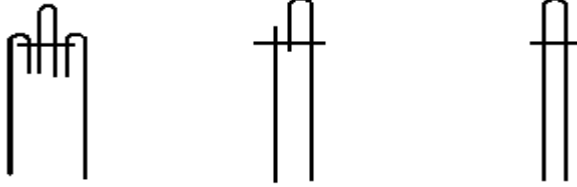
- а) верхний клапан и нижний клапан (*);
- б) внешний клапан и клапан;
- в) клапан и подкладка клапана.

29) Перед обтачиванием воротника выполняют ручную операцию:

- а) вымётывание;

- б) примётывание;
- в) смётывание (*).

30) Какое из предложенных графических изображений соответствует обработке воротника с кантом?



- а) (*)
- б)
- в)

31) Деталь верхней части переда или спинки – это:

- а) манжета;
- б) кокетка (*);
- в) подборт.

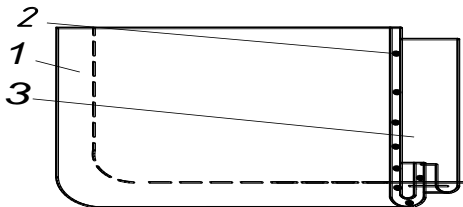
32) Кокетка является...

- а) рельефом;
- б) вытачкой;
- в) конструктивной деталью (*).

33) Определить детали из которых состоит воротник:

- а) верхний и нижний воротники (*);
- б) левый и правый воротники;
- в) внешний и внутренний воротники.

34) Укажите на данном изображении клапана клеевую прокладку:



- а) 1;
- б) 2 (*);
- в) 3.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Рефлексивно-оценочный	СППК 6	Исследовательская	1. Умение составлять технологическую последовательность обработки узлов и изделия.								
			2. Составление итогового отчета за период изучения ручных, машинных, влажно-тепловых работ и поузловой обработке деталей швейных изделий.								
			3. Разработка и презентация проекта на заданную тематику согласно требованиям методических указаний.								
			4. Групповая работа и адекватное принятие профессиональных решений при командном выполнении заданий в ходе активных методов обучения.								
	СППК 7	Рефлексивная	1. Самостоятельный, поэтапный органолептический или измерительный контроль качества выполнения строчек и швов, обрабатываемого узла или изделия в целом.								
			2. Самостоятельное выявление и устранение технологических дефектов поузловой обработки и изготовления швейного изделия.								
			3. Самоконтроль использования швейного и влажно-теплого оборудования, инструментов и приспособлений при выполнении работ, связанных с ними.								
Всего по ППК											

Министерство образования, науки и молодежи Республики Крым
 Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым "Крымский инженерно-педагогический университет"
 Утвержден
 Ученым советом ГБОУ ВО РК "КИПУ"
 " 30 " 06 2014 г.
 Председатель Ученого совета, ректор
 Ф. Якубов

Квалификация: бакалавр

Срок обучения: 4 года

Базовое образование: среднее общее

УЧЕБНЫЙ ПЛАН

подготовки бакалавров

направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)

профиль "Декоративно-прикладное искусство и дизайн"

профилизация "Технология и дизайн одежды"

Форма обучения очная

Вид деятельности: учебно-профессиональная

I. ГРАФИК УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Курс	Сентябрь				Октябрь					Ноябрь					Декабрь					Январь					Февраль					Март					Апрель					Май					Июнь					Июль					Август				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52							
I	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	К	К	С	С	С	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	С	С	С	У	У	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К						
II	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	К	К	С	С	С	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	С	С	С	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К						
III	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	К	К	С	С	С	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	С	С	Тп	Тп	Тп	Тп	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К						
IV	Т	Т	Т	Т	П	П	П	П	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	К	К	С	С	С	Т	Т	Пр	Пр	Пр	Пр	Пр	Т	Т	Т	Т	Т	С	ГЭ	ГЭ	ВП	ВП	З	З	К	К	К	К	К	К	К	К	К							

Условные обозначения: Т – теоретическое обучение; С – экзаменационная сессия; К – каникулы; ГЭ – сдача государственного экзамена; З – защита выпускного квалификационного проекта (работы)
 ВП - выполнение выпускного квалификационного проекта; У - учебная (ознакомительная) практика; Тп - технологическая практика;
 П - педагогическая практика; Пр - преддипломная практика

II. СВОДНЫЕ ДАННЫЕ ПО БЮДЖЕТУ

Курс	ВРЕМЕНИ (недели)						Всего
	Теоретическое обучение	Экзаменационная сессия	Практика	Выполнение дипломного проекта	Государственная итоговая аттестация	Каникулы	
I	34	6	2			10	52
II	35	6				11	52
III	33	5	4			10	52
IV	23	4	8	4	2	11	52
Итого	125	21	14	4	2	42	208

III. ПРАКТИКА

Название практики	Семестр	Недели
Производственная:		
Технологическая	6	4
Педагогическая	7	4
Преддипломная	8	4

IV. ГОСУДАРСТВЕННАЯ АТТЕСТАЦИЯ

Название учебной дисциплины	Форма государственной аттестации (экзамен, дипломный проект (работа))	Семестр
Квалификационный проект	Защита выпускного квалификационного проекта	8

Шифр дисциплины	Название дисциплины	Семестровый контроль		Выполнение	Врач	Труд	Часы						Конт	Ин	Са	Распределение по семестрам (час. в нед.)								Закрепленная кафедра					
		Эк	За				По	Ко	в том числе							I курс	II курс	III курс	IV курс	1	2	3	4	5	6	7	8	Код	Наименование
									ла	ла	пр	се																	
		за	че				ан	ау	кц	бо	ак	ми				17	17	17	18	17	16	13	10	Количество недель в семестре		Код	Наименование		
		ме						нт	ни	то	ти	на																	
			д	е	е	е	е																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26				
Б1	Дисциплины (модули)																												
Б1.Б	Базовая часть																												
Б1.Б.01	История	1				3,0	108	50	34			16	27		31	50								05.5	истории				
Б1.Б.02	Философия	3				3,0	108	50	18			32	27		31			50						05.3	соц.-гум. дисциплин				
Б1.Б.03	Иностранный язык	2	1			4,0	144	84			84		27		33	50	34							05.2/ 05.4	анг. филологии/ немецкой филологии				
Б1.Б.04	Безопасность жизнедеятельности		бд			3,0	108	54	22	4	28				54					54				08.1	биологии, экологии и БЖД				
Б1.Б.05	Физическая культура		1,2			2,0	72	72	26		46				0	36	36							07.3	физ. воспитания				
Б1.Б.06	Общая психология	2				3,0	108	50	18		32		27	20	31		50							08.3	психологии				
Б1.Б.07	Экономическая теория	5				3,0	108	34	14		20		27		47				34					09.3	мировой экономики и экономической теории				
Б1.Б.08	Прикладная экономика		8			2,0	72	36	16		20				36							36		09.3	мировой экономики и экономической теории				
Б1.Б.09	Высшая математика	1,2				11,5	414	172	68		104		54		188	86	86							10.3	математики				
Б1.Б.10	Физика	2	1			7,0	252	136	66	22	48		27		89	50	86							04.6	электромеханики и техн. сварки				
Б1.Б.11	Химия	2				3,5	126	68	34	34			27		31		68							04.2	технологии и проф. пед.				
Б1.Б.12	Информатика	1				4,0	144	52	10	42			27	20	65	52								10.3	математики				
Б1.Б.13	Основы экологии		5			2,0	72	34	14		20				38				34					08.1	биологии, экологии и БЖД				
Б1.Б.14	Возрастная физиология и психофизиология		1			2,0	72	34	18		16				38	34								08.1	биологии, экологии и БЖД				
Б1.Б.15	Введение в профессионально-педагогическую специальность		1			2,0	72	34	20		14				38	34								04.1	технология и дизайн швейных изделий				
Б1.Б.16	Психология профессионального образования	3				4,0	144	52	18		34		27		65			52						08.3	психологии				
Б1.Б.17	Философия и история образования		4			2,0	72	34	16			18			38			34						08.2	педагогика				

Б1.Б.18	Общая и профессиональная педагогика	5				4,0	144	68	34		34		27	20	49					68				04.2	технологии и проф. пед.	
Б1.Б.19	Методика воспитательной работы		6			2,0	72	32	16		16				40					32				04.2	технологии и проф. пед.	
Б1.Б.20	Педагогические технологии	6				3,0	108	54	22		32		27		27				54				04.1	технология и дизайн швейных изделий		
Б1.Б.21	Методика профессионального обучения	8	7	КР(8)		6,0	216	98	44		54		27		91						52	46	04.1	технология и дизайн швейных изделий		
Б1.Б.22	Практическое (производственное) обучение		2д,3д,4д			17,5	630	346			346				284		84	136	126				04.1	технология и дизайн швейных изделий		
	Итого по Б1.Б	14	15	1	0	93,5	3366	1644		528	102	948	66	378		1344	392	444	238	160	136	140	52	82		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Б1.В	Вариативная часть																									
Б1.В.ОД	Обязательные дисциплины																									
Б1.В.ОД.01	Иностранный язык (технический перевод)		5			3,0	108	50	4		46				58					50				05.2/ 05.4	анг. филологии/ немецкой филологии	
Б1.В.ОД.02	Русский язык и культура речи		1			2,0	72	34	14		20				38	34								06.1	русской филологии	
Б1.В.ОД.03	Крымскотатарский язык		2			2,0	72	34			34			20	38		34							06.2	крымскотатарской и турецкого языкознания	
Б1.В.ОД.04	Основы рисунка и композиции	4	3		Г (4)	5,0	180	88	18		70		27		65			34	54					04.1	технологии и дизайна швейных изделий	
Б1.В.ОД.05	Украинский язык		3			2,0	72	34			34				38		34							05.1	украинской филологии	
Б1.В.ОД.06	Основы научных исследований		4			2,0	72	36	14		22				36			36						04.1	технологии и дизайна швейных изделий	
Б1.В.ОД.07	Прикладная физическая культура		1,2,3, 4,5, 6,7д				328	328			328				0	16	16	66	66	66	66	32		07.3	физ. воспитания	
Б1.В.ОД.08	Начертательная геометрия и компьютерная инженерная графика	1	2д		Г(1,2)	6,0	216	86	28		58		27		103	52	34							04.2	технологий и профессиональной педагогике	
Б1.В.ОД.09	Физика и химия полимеров		4			2,0	72	36	12	24					36			36						04.2	технологий и профессиональной педагогике	
Б1.В.ОД.10	Техническая механика	3,4		КП (4)		6,0	216	70	30	8	32		54		92			34	36					04.1	технологии и дизайна швейных изделий	
Б1.В.ОД.11	Материаловедение швейного производства	5,6		КР(6)		7,0	252	122	60	62			54		76				68	54				04.1	технологии и дизайна швейных изделий	
Б1.В.ОД.12	Машины и аппараты швейного производства	4	3			6,0	216	100	46		54		27		89			34	66					04.1	технологии и дизайна швейных изделий	

Б1.В.ОД.13	Основы охраны труда		7			2,0	72	30	14	8	8				42							30		04.3	охраны труда в машиностроении и социальной сфере	
Б1.В.ОД.14	Конструирование одежды	5,6,7		КП(7)		11,0	396	184	90	94			81		131						68	54	62		04.1	технологии и дизайна швейных изделий
Б1.В.ОД.15	Технология швейных изделий	6,7,8	5		РГР(7)	13,0	468	212	90	122			81		175						34	72	52	54	04.1	технологии и дизайна швейных изделий
Б1.В.ОД.16	Компьютерное дизайн-проектирование швейных изделий		7,8		Г (8)	4,0	144	78	18	60					66								42	36	04.1	технологии и дизайна швейных изделий
Б1.В.ОД.17	Художественное проектирование костюма	5	6		Г (6)	5,0	180	88	34		54		27		65						52	36			04.1	технологии и дизайна швейных изделий
Б1.В.ОД.18	Основы дизайна	7				3,0	108	42	20		22		27		39								42		04.1	технологии и дизайна швейных изделий
	Итого по Б1.В.ОД	15	21	3	6	81,0	2916	1324	492	378	454	0	405		1187	86	68	136	228	272	216	228	90			

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Б1.В.ДВ	Дисциплины по выбору																									
Б1.В.ДВ.01	1. История культуры народов Крыма		4			2,0	72	36	14		22				36				36					05.3	соц.-гум. дисциплин	
	2. Нарождение		4			2,0	72	36	14		22				36				36					05.3	соц.-гум. дисциплин	
	3. Адаптационный модуль "Социально-психологическая адаптация"		4			2,0	72	36	14		22				36				36					08.3	психологии	
Б1.В.ДВ.02	1. Религиоведение		4			2,0	72	36	14		22				36				36					05.3	соц.-гум. дисциплин	
	2. История религии		4			2,0	72	36	14		22				36				36					05.3	соц.-гум. дисциплин	
Б1.В.ДВ.03	1. Правоведение		8			2,0	72	36	16			20			36								36	05.3	соц.-гум. дисциплин	
	2. Основы конституционного права		8			2,0	72	36	16			20			36								36	05.3	соц.-гум. дисциплин	
Б1.В.ДВ.04	1. Социология		5			2,0	72	34	14			20			38					34				05.3	соц.-гум. дисциплин	
	2. Человек и общество		5			2,0	72	34	14			20			38					34				05.3	соц.-гум. дисциплин	
Б1.В.ДВ.05	1. История науки и техники		1			1,5	54	34	14		20				20	34									04.3	основы теории в машиностроении и смежных областях
	2. История искусств		1			1,5	54	34	18		16				20	34									04.1	технологии и дизайна швейных изделий
	3. Адаптационный модуль "Самоорганизация учебной деятельности"		1			1,5	54	34	14		20				20	34								08.5	специального (дефектологического) образования	
Б1.В.ДВ.06	1. Математическая статистика		3			2,0	72	34	16	8	10				38				34					10.3	МАТЕМАТИКИ	
	2. Математическая обработка результатов наблюдений		3			2,0	72	34	14		20				38				34					10.3	МАТЕМАТИКИ	
	3. Адаптационный модуль "Межличностные взаимодействия"		3			2,0	72	34	14		20				38				34					08.3	ПСИХОЛОГИИ	
Б1.В.ДВ.07	1. Основы конструкторской подготовки производства		8			1,0	36	18	8	10					18								18	04.1	технологии и дизайна швейных изделий	
	2. Спецкурс "Аналитическая компетентность"		8			1,0	36	18	8		10				18								18	04.1	технологии и дизайна швейных изделий	
Б1.В.ДВ.08	1. Введение в швейное производство	3				3,0	108	34	20		14		27		47				34						04.1	технологии и дизайна швейных изделий
	2. Основы инженерно-педагогического творчества	3				3,0	108	34	20		14		27		47				34						04.1	технологии и дизайна швейных изделий
Б1.В.ДВ.09	1. Метрология, стандартизация и управление качеством	7				3,0	108	30	16		14		27		51							30			04.1	технологии и дизайна швейных изделий
	2. Проектирование одежды для индивидуального заказчика	7				3,0	108	30	16		14		27		51							30			04.1	технологии и дизайна швейных изделий
Б1.В.ДВ.10	1. Проектирование технологических процессов		8		РГР(8)	2,0	72	36	18		18				36								36	04.1	технологии и дизайна швейных изделий	
	2. Автоматизация технологических процессов швейного производства		8			2,0	72	36	18		18				36								36	04.1	технологии и дизайна швейных изделий	
Б1.В.ДВ.11	1. История костюма		3			2,0	72	34	20		14				38				34						04.1	технологии и дизайна швейных изделий
	2. Цветоведение		3			2,0	72	34	16		18				38				34						04.1	технологии и дизайна швейных изделий
Б1.В.ДВ.12	1. Основы прикладной антропологии	4				3,0	108	44	22	22			27		37				44						04.1	технологии и дизайна швейных изделий
	2. Гигиена одежды	4				3,0	108	44	24		20		27		37				44						04.1	технологии и дизайна швейных изделий
Б1.В.ДВ.13	1. Коммуникативные процессы в педагогической деятельности		5			2,0	72	34	10		24				38					34					04.1	технологии и дизайна швейных изделий
	2. Инновации в швейной отрасли		5			2,0	72	34	20		14				38					34					04.1	технологии и дизайна швейных изделий
Б1.В.ДВ.14	1. Мультимедиа-технологии в обучении		7			2,0	72	28	8		20				44							18			04.1	технологии и дизайна швейных изделий
	2. Инновационные технологии в обучении		7			2,0	72	28	8		20				44							18			04.1	технологии и дизайна швейных изделий
Б1.В.ДВ.15	1. Конструктивное моделирование одежды		6			2,0	72	36	16		20				36						36				04.1	технологии и дизайна швейных изделий
	2. Моделирование и макетирование одежды		6			2,0	72	36	16		20				36						36				04.1	технологии и дизайна швейных изделий
Б1.В.ДВ.16	1. Компьютерное конструирование одежды		6			2,0	72	36	10	26					36						36				04.1	технологии и дизайна швейных изделий
	2. Композиционное формообразование		6			2,0	72	36	10		26				36						36				04.1	технологии и дизайна швейных изделий
Б1.В.ДВ.17	1. Дидактика профессионального образования		7			2,0	72	26	16		10				46							26			04.1	технологии и дизайна швейных изделий
	2. Этнопедагогика		7			2,0	72	26	16		10				46							26			04.1	технологии и дизайна швейных изделий
	Итого по Б1.В.ДВ	3	14	0	1	35,5	1278,0	566,0	252	66	208	40	81	0,0	631,0	34,0	0,0	102,0	116,0	68,0	72,0	74,0	90,0			
	Итого Б1.В = (Б1.В.ОД+Б1.В.ДВ)	18	35	3	7	116,5	4194	1890	744	444	662	40	486	0	1818	120	68	238	344	340	288	302	180			
	Итого Б1 = (Б1Б+Б1.В)	32	50	4	7	210,0	7560	3534	1272	546	1610	106	864	0	3162	512	512	476	504	476	428	354	262			

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым "Крымский инженерно-педагогический университет"

План одобрен Ученым советом вуза

Протокол № _____

44.03.04

УЧЕБНЫЙ ПЛАН

подготовки бакалавров

Направление 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)

профиль "Декоративно-прикладное искусство и дизайн"

профилизация "Технология и дизайн одежды"

Кафедра: технологии и дизайна одежды и профессиональной педагогики

Факультет: инженерно-технологический

Виды деят.: учебно-профессиональная

Квалификация: бакалавр
Программа подготовки: академ. бакалавриат
Форма обучения: очная
Срок обучения: 4 г.

Год начала подготовки 2015

Образовательный стандарт 1085
01.10.2015

Утверждаю

Ректор

Якубов Ч.Ф.

20__ г.

Согласовано

Первый проректор

/ Ваниева М./

Начальник УМУ

/ Мерджанова Л.З./

Декан

/ Алиев А.И./

Зав. кафедрой

/ Тархан Л.З./

Руководитель бакалаврской программы

/ Усеинова Л.Ю./

	Индекс	Наименование	Всего часов				Распределение ЗЕТ											
			Факт	По плану	в том числе		Курс 1			Курс 2			Курс 3			Курс 4		
					Контакт. раб. (по учеб. зан.)	СР	Итого	Сем. 1	Сем. 2	Итого	Сем. 1	Сем. 2	Итого	Сем. 1	Сем. 2	Итого	Сем. 1	Сем. 2
15	Б1.Б.1	История	3	108	34	47	3	3										
18	Б1.Б.2	Философия	3	108	52	29				3	3							
21	Б1.Б.3	Иностранный язык	4	144	68	49	4	2	2									
24	Б1.Б.4	Безопасность жизнедеятельности	3	108	36	72							3	3				
27	Б1.Б.5	Физическая культура	2	72	72		2	1	1									
30	Б1.Б.6	Общая психология	3	108	34	47	3		3									
33	Б1.Б.7	Основы экономической теории	3	108	36	45							3	3				
36	Б1.Б.8	Высшая математика	11	396	148	194	11	6	5									
39	Б1.Б.9	Физика	7	252	128	97	7	3	4									
42	Б1.Б.10	Химия	3	108	52	29	3		3									
45	Б1.Б.11	Информатика	4	144	28	89	4	4										
48	Б1.Б.12	Основы экологии	2	72	34	38				2		2						
51	Б1.Б.13	Возрастная физиология и психофизиология	2	72	26	46	2	2										
54	Б1.Б.14	Психология профессионального образования	4	144	44	73				4	4							
57	Б1.Б.15	Философия и история образования	2	72	34	38				2		2						
60	Б1.Б.16	Общая и профессиональная педагогика	3	108	52	29							3	3				
63	Б1.Б.17	Методика воспитательной работы	3	108	34	74							3	3				
66	Б1.Б.18	Педагогические технологии	3	108	48	33							3		3			

69	Б1.Б.19	Методика профессионального обучения	7	252	92	133						3		3	4	4	
72	Б1.Б.20	Практическое (производственное) обучение	18	648	284	364	6		6	12	6	6					
75	Б1.Б.21	Начертательная геометрия и компьютерная инженерная графика	7	252	80	145	7	3	4								
83	Б1.В.ОД.1	Иностранный язык (технический перевод)	2	72	34	38				2		2					
86	Б1.В.ОД.2	Русский язык и культура речи	2	72	34	38	2	2									
89	Б1.В.ОД.3	Крымскотатарский язык	2	72	34	38	2		2								
92	Б1.В.ОД.4	Украинский язык	1	36	18	18				1	1						
95	Б1.В.ОД.5	Основы научных исследований	2	72	34	38				2		2					
98	Б1.В.ОД.6	Основы рисунка и композиции	5	180	96	57				5	2	3					
101	Б1.В.ОД.7	Техническая механика	7	252	78	120				7	3	4					
104	Б1.В.ОД.8	Художественное проектирование костюма	6	216	88	101						6	4	2			
107	Б1.В.ОД.9	Материаловедение швейного производства	8	288	102	132						8	4	4			
110	Б1.В.ОД.10	Проектирование технологических процессов	3	108	44	64									3		3
113	Б1.В.ОД.11	Конструирование одежды	14	504	226	224						7	4	3	7	3	4
116	Б1.В.ОД.12	Технология швейных изделий	14	504	226	197						7	4	3	7	3	4
119	Б1.В.ОД.13	Компьютерное дизайн-проектирование швейных изделий	4	144	60	84									4		4
122	Б1.В.ОД.14	Дидактика профессионального образования	3	108	36	72						3		3			
125	Б1.В.ОД.15	Метрология, стандартизация и управление качеством	3	108	34	47									3	3	
128	Б1.В.ОД.16	Физика и химия полимеров	2	72	34	38				2	2						

135		Элективные курсы по физической культуре		328	328													
140	Б1.В.ДВ.1.1	Введение в профессионально-педагогическую специальность	2	72	22	50	2	2										
143	Б1.В.ДВ.1.2	Адаптационный модуль "Самоорганизация учебной деятельности"	2	72	22	50	2	2										
147	Б1.В.ДВ.2.1	История науки и техники	2	72	24	48	2	2										
150	Б1.В.ДВ.2.2	Адаптационный модуль "Профессиональная адаптация"	2	72	24	48	2	2										
151	Б1.В.ДВ.2.3	История искусств	2	72	24	48	2	2										
155	Б1.В.ДВ.3.1	Математическая статистика	2	72	18	54				2	2							
158	Б1.В.ДВ.3.2	Математическая обработка результатов наблюдений	2	72	18	54				2	2							
159	Б1.В.ДВ.3.3	Адаптационный модуль "Межличностные взаимодействия"	2	72	18	54				2	2							
163	Б1.В.ДВ.4.1	Социология	2	72	28	44							2	2				
166	Б1.В.ДВ.4.2	Человек и общество	2	72	28	44							2	2				
170	Б1.В.ДВ.5.1	Правоведение	2	72	28	44										2	2	
173	Б1.В.ДВ.5.2	Основы конституционного права	2	72	28	44										2	2	
177	Б1.В.ДВ.6.1	Основы дизайна	3	108	42	39										3	3	
180	Б1.В.ДВ.6.2	Дизайн костюма	3	108	42	39										3	3	
184	Б1.В.ДВ.7.1	Введение в швейное производство	3	108	44	37				3	3							
187	Б1.В.ДВ.7.2	Инновации в швейной отрасли	3	108	44	37				3	3							
191	Б1.В.ДВ.8.1	Машины и аппараты швейного производства	5	180	86	67				5	2	3						
194	Б1.В.ДВ.8.2	Автоматизация технологических процессов швейного производства	5	180	86	67				5	2	3						
198	Б1.В.ДВ.9.1	История костюма	2	72	34	38				2	2							

201	Б1.В.ДВ.9.2	Цветоведение	2	72	34	38				2	2						
205	Б1.В.ДВ.10.1	Основы прикладной антропологии	3	108	52	29				3		3					
208	Б1.В.ДВ.10.2	Гигиена одежды	3	108	52	29				3		3					
212	Б1.В.ДВ.11.1	Коммуникативные процессы в педагогической деятельности	3	108	36	72										3	3
215	Б1.В.ДВ.11.2	Основы инженерно-педагогического творчества	3	108	36	72										3	3
219	Б1.В.ДВ.12.1	Мультимедийные технологии в обучении	3	108	40	68										3	3
222	Б1.В.ДВ.12.2	Инновационные технологии в обучении	3	108	40	68										3	3
226	Б1.В.ДВ.13.1	Компьютерное конструирование одежды	3	108	50	58						3		3			
229	Б1.В.ДВ.13.2	Композиционное формообразование	3	108	50	58						3		3			

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым "Крымский инженерно-педагогический университет"

План одобрен Ученым советом вуза

Протокол № 11
28.03.16

УЧЕБНЫЙ ПЛАН

подготовки бакалавров

44.03.04

Направление 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)

профиль "Декоративно-прикладное искусство и дизайн"

профилизация "Технология и дизайн одежды"

Кафедра: технологии и дизайна одежды и профессиональной педагогики
Факультет: инженерно-технологический
Виды деят.: учебно-профессиональная

Квалификация: бакалавр
Программа подготовки: академ. бакалавриат
Форма обучения: заочная
Срок обучения: 5 л.

Год начала подготовки 2016Образовательный стандарт 1085
01.10.2015

Согласовано

Первый проректор

Начальник УМУ

Декан

Зав. кафедрой

Руководитель бакалаврской программы

 / Ваниева М./

 / Мерджанова Л.З./

 / Алиев А.И./

 / Тархан Л.З./

 / Лусейнова Л.Ю./

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым "Крымский инженерно-педагогический университет"

План одобрен Ученым советом вуза

Протокол № 12
от 24.04.2017г.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН

подготовки бакалавров

Утверждаю

Ректор

Якубов И.Ф.

"25" 04 2017 г.

44.03.04

Направление 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)

профиль "Декоративно-прикладное искусство и дизайн"

профилизация "Технология и дизайн одежды"

Кафедра: технологии и дизайна одежды и профессиональной педагогики

Факультет: инженерно-технологический

Виды деят.: учебно-профессиональная

Квалификация: бакалавр

Программа подготовки: академ. бакалавриат

Форма обучения: очная

Срок обучения: 4г

Год начала подготовки 2017

Образовательный стандарт 1085
01.10.2015

Согласовано

Первый проректор

/ Ваниева М./

Начальник УМУ

/ Мерджанова Л.З./

Декан

/ Алиев А.И./

Зав. кафедрой

/ Тархан Л.З./

Руководитель бакалаврской программы

/ Луесинова Л.Ю./

И

История искусств	2	2	72	38,9%	28							2	72	28															
Дисциплины по выбору Б1.В.ДВ.3	2	2	72	38,9%	28							2	72	28															
Математическая статистика	2	2	72	38,9%	28							2	72	28															
Математическая обработка результатов наблюдений	2	2	72	38,9%	28							2	72	28															
Дисциплины по выбору Б1.В.ДВ.4	2	2	72	38,9%	28							2	72	28															
Культура народов и этнических групп Крыма	2	2	72	38,9%	28							2	72	28															
Культурология	2	2	72	38,9%	28							2	72	28															
Дисциплины по выбору Б1.В.ДВ.5	2	2	72	38,9%	28							2	72	28															
Социология	2	2	72	38,9%	28							2	72	28															
Политология	2	2	72	38,9%	28							2	72	28															
Дисциплины по выбору Б1.В.ДВ.6	3	3	108	38,9%	42															3	108	42							
Основы дизайна	3	3	108	38,9%	42															3	108	42							
Дизайн костюма	3	3	108	38,9%	42															3	108	42							
Дисциплины по выбору Б1.В.ДВ.7	3	3	108	40,7%	44							3	108	44															
Введение в швейное производство	3	3	108	40,7%	44							3	108	44															
Инновации в швейной отрасли	3	3	108	40,7%	44							3	108	44															
Дисциплины по выбору Б1.В.ДВ.8	5	5	180	47,8%	86							2	72	34					3	108	52								
Машины и аппараты швейного производства	5	5	180	47,8%	86							2	72	34					3	108	52								
Автоматизация технологических процессов швейного производства	5	5	180	47,8%	86							2	72	34					3	108	52								
Дисциплины по выбору Б1.В.ДВ.9	3	3	108	31,5%	34							3	108	34															
История костюма	3	3	108	31,5%	34							3	108	34															
Цветоведение	3	3	108	31,5%	34							3	108	34															
Дисциплины по выбору Б1.В.ДВ.10	3	3	108	48,1%	52														3	108	52								
Основы прикладной антропологии	3	3	108	48,1%	52														3	108	52								
Гигиена одежды	3	3	108	48,1%	52														3	108	52								
Дисциплины по выбору Б1.В.ДВ.11	3	3	108	33,3%	36																	3	108	36					
Коммуникативные процессы в педагогической деятельности	3	3	108	33,3%	36																	3	108	36					
Основы инженерно-педагогического творчества	3	3	108	33,3%	36																	3	108	36					
Дисциплины по выбору Б1.В.ДВ.12	3	3	108	37,0%	40																	3	108	40					
Мультимедийные технологии в обучении	3	3	108	37,0%	40																	3	108	40					
Инновационные технологии в обучении	3	3	108	37,0%	40																	3	108	40					
Дисциплины по выбору Б1.В.ДВ.13	3	3	108	46,3%	50														3	108	50								
Компьютерное конструирование одежды	3	3	108	46,3%	50														3	108	50								
Композиционное формообразование	3	3	108	46,3%	50														3	108	50								
	109	109	4252		1926	4	144	64	3	174	112	18	714	322	15	606	286	18	714	340	18	712	338	18	648	260	15	540	204
	210	210	7888		3372	30	1080	428	30	1146	522	30	1146	494	27	1038	460	30	1146	498	24	928	434	24	864	332	15	540	204
Блок 2. Практики																													
Вариативная часть																													
Учебная (ознакомительная)	3	3	108																			3	108						