

К 100-ЛЕТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

**ПО
РТ**

№ 1 (40) 2020

ISSN 2307-4264

МОДЕЛИ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ **КОМПЕТЕНЦИИ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

И КВАЛИФИКАЦИИ

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ

**НЕПРЕРЫВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

МЕТОДИКА

РЫНОК ТРУДА **РЕГИОНАЛЬНЫЕ
МОДЕЛИ**

Подписка на журнал «Профессиональное образование и рынок труда»



ОФОРМИТЬ ПОДПИСКУ НА ЖУРНАЛ МОЖНО В ЛЮБОМ РЕГИОНЕ РОССИИ

- во всех отделениях Почты России по каталогу «Пресса России». Подписной индекс: 80983;
- через специализированное подписное агентство «Урал-Пресс», подписной индекс ВН005901 (телефоны региональных представительств смотри на сайте www.ural-press.ru);

Для оформления редакционной подписки пришлите заявку в произвольной форме на адрес: po-rt@bk.ru



ISSN 2307–4264

Свидетельство о регистрации ПИ №ТУ 66–01095 от 27.12. 2012 г. выдано Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Свердловской области

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
И РЫНОК ТРУДА**
№ 1 (40) 2020



УЧРЕДИТЕЛИ:

ГАПОУ СО «Уральский техникум «Рифей»

Ассоциация учреждений по содействию и развитию начального и среднего профессионального образования Свердловской области

Журнал выходит при поддержке Министерства образования и молодежной политики Свердловской области

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Биктуганов Юрий Иванович, кандидат педагогических наук, министр образования и молодежной политики Свердловской области, Екатеринбург

Вертиль Владимир Васильевич, кандидат экономических наук, директор Екатеринбургского экономико-технологического колледжа, Екатеринбург

Гайнеев Эдуард Робертович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий профессионального обучения УГПУ им. И. Н. Ульянова, Ульяновск

Гузнов Борис Николаевич, доктор технических наук, заведующий кафедрой инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, РГППУ, Екатеринбург

Дорожкин Евгений Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, ректор РГППУ, Екатеринбург

Есенина Екатерина Юрьевна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС при Президенте РФ, Москва

Зеер Эвальд Фридрихович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития РГППУ, Екатеринбург

Зуев Валерий Михайлович, доктор экономических наук, профессор, Москва

Кислов Александр Геннадьевич, доктор философских наук, заведующий кафедрой философии, культурологии и искусствоведения РГППУ, Екатеринбург

Коковихин Александр Юрьевич, кандидат экономических наук, доцент, директор Центра менеджмента и информационных технологий УрГЭУ, Екатеринбург

Кязимов Карл Гасанович, доктор педагогических наук, профессор Академии труда и социальных отношений, Москва

Некрасов Сергей Иванович, кандидат педагогических наук, член-корреспондент АПО, директор Каменск-Уральского агропромышленного техникума, Каменск-Уральский

Никитин Михаил Валентинович, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования Института стратегии развития образования РАО, Москва

Олейникова Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра изучения проблем профессионального образования, Москва

Сыманюк Эльвира Эвальдовна, доктор психологических наук, профессор, директор Уральского гуманитарного института, зав. кафедрой общей и социальной психологии УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург

Чапаев Николай Кузьмич, доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования РГППУ, Екатеринбург

Адрес редакции и издателя:

620066, г. Екатеринбург,
ул. Студенческая, д. 4, кв. 16
+7 (343) 268–01–84,
e-mail: po-rt@bk.ru, www.po-rt.ru

Главный редактор: Александр Михайлович Вайнштейн

Зам. главного редактора: Марина Тюлькина

Дизайн, верстка: Олег Клещев

Помощник гл. редактора: Ирина Бандарчукене

Корректор: Марта Шарлай

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальности 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования

Периодичность: 4 номера в год
Тираж 650 экз.
Отпечатано в типографии ООО «АлтерПринт»,
620076, Екатеринбург, пер. Корейский, 6/2
Заказ № 852 от 29 марта 2020 года.
Подписано в печать 29 марта 2020 года.
Выход из печати 31 марта 2020 года.
Цена свободная. 16+

*Электронная версия журнала
размещается в Научной электронной
библиотеке (eLibrary.ru)
и включается в Российский индекс
научного цитирования (РИНЦ)*

Содержание

Тематический номер к 100-летию профессионально-педагогического образования
Научный редактор номера Е. М. Дорожкин

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Блинов В. И., Сазонов Б. А., Куртеева Л. Н. Новая нормативно-правовая модель реализации программ профессионального обучения..... 4

Дорожкин Е. М., Лыжин А. И., Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование на современном этапе: состояние, перспективы 14

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Андрюхина Л. М., Ломовцева Н. В., Садовникова Н. О. Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения 30

Ломовцева Н. В., Зеленев Ю. Н. Готовность преподавателей вуза к использованию электронной информационно-образовательной среды (по материалам исследования) 44

Щербина Е. Ю., Кислов А. Г. К педагогике эпохи цифрового разрыва..... 49

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

Белякова Е. Г. Содержание и формы сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов 60

Заводчиков Д. П., Шаров А. А. Вклад научной школы психологии профессионального развития Э. Ф. Зеера в систему профессионального образования 66

Зеер Э. Ф., Зиннатова М. В., Чуприкова Ю. О. Конфликтующие реальности профессионального развития педагогов в условиях трансформации образовательных организаций 75

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Голубева Т. А., Редина Ю. Н. Компетенции преподавателей в контексте интернационализации профессионального образования..... 85

Копылов С. Н., Тарасюк О. В. Разработка и дидактические условия внедрения корпоративного профессионального стандарта «Мастер-консультант по ремонту автомобилей» 95

Пермякова Т. В., Власова О. И. От бакалавриата к магистратуре: ожидания, планы, предпочтения 101

Тарасова А. Г., Осипова И. В., Шуплецова Е. Ж. О применении метода кейс-стади при подготовке педагога профессионального обучения в области дизайна 110

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ..... 115

ПРИЛОЖЕНИЕ

Программа 2035 развития профессионально-педагогического образования «Профессионально-педагогические кадры России» (проект) 117

Summary 127

Contents

Thematic issue for the 100th anniversary of vocational pedagogical education
 Scienc Editor: Evgeny M. Dorozhkin

THE DEVELOPMENT STRATEGY OF VOCATIONAL TRAINING AND VOCATIONAL TEACHER EDUCATION

Blinov V. I., Sazonov B. A., Kurteeva L. N. New Regulatory Model for Program Implementation Vocational Training 4

Dorozhkin E. M., Lyzhin A. I., Fedorov V. A. Vocational Pedagogical Education at the Present Stage: State, Prospects 14

THEORY AND PRACTICE OF DIGITALIZATION OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Andryukhina L. M., Lomovtseva N. V., Sadovnikova N. O. Digital Didactics Concepts as the Basis for Designing of Advanced Education of Teachers of Vocational Training..... 30

Lomovtseva N. V., Zelenov Y. N. Readiness of University Teachers to Use Electronic Information and Educational Environment (Based on the Research Materials)..... 44

Shcherbina E. Y., Kislov A. G. To the Pedagogy of the Digital Divide 49

PROFESSIONAL DEVELOPMENT, PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Belyakova E. G. Content and Forms of Support for Professional Self-determination of Student Teachers 60

Zavodchikov D. P., Sharov A. A. The Contribution of the Scientific School of Psychology of Professional Development of E. F. Zeer to the System of Professional Education..... 66

Zeer E. F., Zinnatova M. V., Chuprikova J. O. Conflicting Realities of Professional Development of Teachers in the Conditions of Transformation of Educational Organizations..... 75

CURRENT PROBLEMS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Golubeva T. A., Redina Y. N. Teacher’s Competencies in the Context of the Internationalization of Vocational Education and Training..... 85

Kopylov S. N., Tarasyuk O.V. Development and Didactic Conditions for the Implementation of the Corporate Professional Standard “Master-consultant on Car Repair” 95

Permyakova T. V., Vlasova O. I. From a Bachelor’s to Master’s Degree: Expectations, Plans, Preferences 101

Tarasova A. G., Osipova I. V., Shupletsova E. Z. An Innovative Method of Training a Teacher in a Vocational School Using Case Studies 110

ACADEMIC LIFE 115

APPLICATION

PROGRAM 2035 of development of vocational teacher education “Professionals for Russian Vocational Teacher Education” 117

Summary 127

Новая нормативно-правовая модель реализации программ профессионального обучения



БЛИНОВ
Владимир Игоревич,
доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва



САЗОНОВ
Борис Алексеевич,
кандидат технических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва



КУРТЕЕВА
Лариса Надировна,
кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва

Аннотация

В статье рассматривается актуальная задача разработки и использования в российском образовании новой нормативно-правовой модели реализации профессионального обучения, основанной на использовании реестров профессиональных стандартов и независимой оценки квалификаций. Авторами предложены возможные подходы к выработке новой нормативно-правовой модели формирования и реализации образовательных программ профессионального обучения и особенности перехода от действующей модели к перспективной нормативно-правовой

Ключевые слова:

профессиональное обучение, нормативно-правовая модель, профессиональные стандарты, оценка квалификаций, подготовка рабочих кадров

Профессиональное обучение все чаще оказывается в фокусе внимания как работодателей, так и педагогов профессионального образования, поскольку именно оно начинает играть роль важнейшего фактора кадрового обеспечения на уровне квалификаций рабочих. Действительно, статистика свидетельствует, что сегодня на российском рынке труда численность рабочих составляет примерно 38 млн человек [2]. Выпуск рабочих из организаций среднего профессионального образования составляет ежегодно примерно 170 тыс. человек [1], с устойчивой тенденцией к снижению этого числа, — то есть примерно 0,45%. Воспринимать СПО в качестве полноценного источника пополнения кадрового ресурса не приходится.

Современную нормативно-правовую базу реализации действующей системы профессионального обучения определяют следующие документы:

Блинов В. И., Сазонов Б. А., Куртеева Л. Н. Новая нормативно-правовая модель реализации программ профессионального обучения // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 1. — С. 4–13. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10101.

– Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 (с изм. и доп. на 01.05.2019)¹ (далее — Закон);

– Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.04.2013 № 292 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения»²;

– Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 02.07.2013 № 513 «Об утверждении Перечня профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение»³;

– Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12.04.2013 № 148н «Об утверждении уровней квалификаций в целях разработки проектов профессиональных стандартов»⁴;

– Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29.09.2014 № 667н «О реестре профессиональных стандартов (перечне видов профессиональной деятельности)»⁵;

– Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12.12.2016 № 726н «Об утверждении Положения о разработке наименований квалификаций и требований к квалификации, на соответствие которым проводится независимая оценка квалификации»⁶;

– Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19.12.2016 № 758н «Об утверждении Примерного положения о совете по профессиональным квалификациям и Порядка наделения совета по профессиональным квалификациям полномочиями по организации проведения независимой оценки квалификации по определенному виду профессиональной деятельности и прекращения этих полномочий»⁷.

Закон устанавливает общие положения относительно статуса программ профессионального обучения и их реализации в системе образования, относит образовательные программы профессионального обучения к основным образовательным программам (ст. 12, п. 2). Среди программ профессионального обучения Закон выделяет: программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих; программы переподготовки рабочих и служащих; программы повышения квалификации рабочих и служащих (ст. 12, п. 3).

Профессиональное обучение направлено на приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции, в том числе для работы с конкретным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными и иными профессиональными средствами, получение указанными лицами квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования (п. 1, ст. 73).

¹ <https://base.garant.ru/70291362/>

² <https://base.garant.ru/70382976/>

³ <http://ivo.garant.ru/#/document/70433916/paragraph/1:0>

⁴ <https://base.garant.ru/70366852/>

⁵ <https://base.garant.ru/70807194/>

⁶ <http://ivo.garant.ru/#/document/71577678/paragraph/1:0>

⁷ <http://ivo.garant.ru/#/document/71580458/paragraph/1:0>

Под профессиональным обучением по программам профессиональной подготовки по профессиям рабочих и должностям служащих в Законе (п. 2, ст. 73) понимается профессиональное обучение лиц, ранее не имевших профессии рабочего или должности служащего.

Под профессиональным обучением по программам переподготовки рабочих и служащих в Законе (п. 3, ст. 73) понимается профессиональное обучение лиц, уже имеющих профессию рабочего (профессии рабочих) или должность служащего (должности служащих), в целях получения новой профессии рабочего или новой должности служащего с учетом потребностей производства, вида профессиональной деятельности.

Под профессиональным обучением по программам повышения квалификации рабочих и служащих в Законе (п. 4, ст. 73) понимается профессиональное обучение лиц, уже имеющих профессию рабочего (профессии рабочих) или должность служащего (должности служащих) в целях последовательного совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков по имеющейся профессии рабочего или имеющейся должности служащего без повышения образовательного уровня.

В соответствии с п. 5 ст. 12 Закона образовательные программы профессионального обучения разрабатываются и утверждаются самостоятельно организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

В отдельных случаях¹, установленных Законом, другими федеральными законами, заинтересованными ведомствами разрабатываются и утверждаются примерные или типовые программы профессионального обучения (например, в области безопасности на транспорте, авиационной безопасности и в других сферах деятельности). На основе примерных программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, разрабатываются соответствующие программы профессионального обучения (п. 15, ст. 12).

Общие требования к реализации основных профессиональных образовательных программ профессионального обучения:

- могут реализоваться организацией, осуществляющей образовательную деятельность, как самостоятельно, так и посредством сетевых форм их реализации (п. 1, ст. 13);

- могут реализовываться с использованием различных образовательных технологий, в том числе дистанционных образовательных технологий и электронного обучения (п. 2, ст. 13);

- при реализации основных профессиональных образовательных программ профессионального обучения может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий (п. 3, ст. 13);

- для установления трудоемкости освоения основных профессиональных образовательных программ могут применяться зачетные единицы (п. 4, ст. 13). Количество зачетных единиц по основной профес-

¹ Например, типовые программы профессионального обучения в области международных автомобильных перевозок утверждаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере транспорта (п. 9, ст. 73).

сиональной образовательной программе профессионального обучения может устанавливаться организацией, разработавшей образовательную программу (п. 5, ст. 13);

– основные профессиональные образовательные программы профессионального обучения могут предусматривать проведение практики обучающихся (п. 6, ст. 13);

– организация проведения практики, предусмотренной образовательной программой, осуществляется организациями, осуществляющими образовательную деятельность, на основе договоров с организациями, осуществляющими деятельность по образовательной программе соответствующего профиля; практика может быть проведена непосредственно в организации, осуществляющей образовательную деятельность (п. 7, ст. 13).

Обучение по основным профессиональным образовательным программам профессионального обучения с учетом потребностей, возможностей личности и в зависимости от объема обязательных занятий педагогического работника с обучающимися может осуществляться в очной, очно-заочной или заочной форме (п. 2, ст. 17); допускается сочетание различных форм получения образования и форм обучения (п. 4, ст. 17); формы обучения по основным профессиональным образовательным программам профессионального обучения определяются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, самостоятельно, если иное не установлено законодательством Российской Федерации (п. 5, ст. 17).

Профессиональное обучение осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе в учебных центрах на производстве, а также в форме самообразования (п. 6, ст. 73).

Учебные центры могут создаваться в разных организационно-правовых формах, предусмотренных гражданским законодательством для создания юридических лиц, или в качестве структурных подразделений юридических лиц (п. 6, ст. 73).

Важнейшее значение для системы профессионального обучения имеет Перечень профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение, устанавливающий наименования профессий и должностей служащих с указанием присваиваемой по соответствующим профессиям рабочих, должностям служащих квалификации и возможных значений, присваиваемых выпускникам квалификационных разрядов, классов, категорий. Перечень утверждается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования (п. 7, ст. 73).

Содержание и продолжительность профессионального обучения определяется конкретной образовательной программой профессионального обучения, разрабатываемой организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если иное не установлено законодательством Российской Федерации (п. 8, ст. 73).

Профессиональное обучение завершается итоговой аттестацией в форме квалификационного экзамена (п. 1, ст. 74).

Квалификационный экзамен проводится организацией, осуществляющей образовательную деятельность, для определения соответствия полученных знаний, умений и навыков слушателей требованиям программы профессионального обучения и установления на этой основе лицам, прошедшим профессиональное обучение, квалификационных разрядов, классов, категорий по соответствующим профессиям рабочих, должностям служащих (п. 2, ст. 74).

Квалификационный экзамен независимо от вида профессионального обучения включает в себя практическую квалификационную работу и проверку теоретических знаний в пределах квалификационных требований, указанных в квалификационных справочниках, и (или) профессиональных стандартах по соответствующим профессиям рабочих, должностям служащих. К проведению квалификационного экзамена привлекаются представители работодателей, их объединений (п. 3, ст. 74).

Лицам, успешно сдавшим квалификационный экзамен, присваивается разряд или класс, категория по результатам профессионального обучения и выдается свидетельство о профессии рабочего, должности служащего.

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.04.2013 № 292¹ утвердил порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения (далее — Порядок) и ввел его в действие с 1 сентября 2013 года. Порядок в концентрированном виде подтверждает положения Закона, касающиеся организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения и уточняет некоторые из них.

Действующий перечень профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение, утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 02.07.2013 № 513². До введения указанного Перечня действовал перечень профессий профессиональной подготовки, введенный утратившим силу Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.04.2011 № 1440. До 2011 года действовал перечень профессий профессиональной подготовки, утвержденный приказом Минобразования России от 29.10.2001 № 3477. Предшественником последнего перечня был перечень профессий, утвержденный Приказом Госпрофобра СССР от 10.07.1987 № 105.

Принятие и введение в действие с 1 января 2013 года нового Закона дало старт разработке многочисленных нормативных актов, которые должны были привести сложившуюся образовательную практику в соответствие новому закону. Были пересмотрены и утверждены новые Перечни направлений подготовки и специальностей высшего образования, перечни профессий и специальностей СПО. Приказом Минобрнауки Российской Федерации от 02.07.2013 № 513 был утвержден действующий

¹ <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70282976/>

² <https://base.garant.ru/70433916>

Перечень профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение.

В действующий Перечень вернулась графа «Квалификация», в которой для профессий рабочих указаны присваиваемые по результатам профессионального обучения квалификационные разряды (от 1-го до 8-го); для должностей служащих — категории, классы квалификации. Диапазоны назначаемых квалификационных разрядов соответствуют Единому тарифно-квалификационному справочнику работ и профессий рабочих (ЕТКС), утвержденному Постановлением Госкомтруда СССР и Секретариата ВЦСПС от 16.01.85 № 17/2–54¹. Действующий Перечень, по которому осуществляется профессиональное обучение, имеет серьезные недостатки. Используемая в Перечне система кодирования не предусматривает установления связи между профессиями Перечня и профессиями, специальностями, реализуемыми в системе СПО, что затрудняет восприятие комплексов профессий и специальностей СПО и профессий профессионального обучения как связанных элементов системы непрерывного профессионального образования. Уровни квалификаций, назначенные в Перечне отдельным профессиям и должностям служащих, не соответствуют уровням квалификаций, утвержденным Приказом Минтруда России от 12.04.2013 № 148н «Об утверждении уровней квалификаций в целях разработки проектов профессиональных стандартов» и нуждаются в пересмотре.

Действующий Перечень основывается на нормативной базе традиционной сложившейся в России системы квалификаций (ЕКС, ЕТКС). Перечень включает около 5000 рабочих профессий и более 100 должностей служащих, что значительно превышает количество профессиональных стандартов (около 1500), включенных к настоящему времени в Реестр профессиональных стандартов Минтруда России² (далее — Реестр профстандартов), представляющих формирующийся сегмент новой российской системы квалификаций. Расхождение между количеством профессий профессионального обучения (более 5000) и количеством включенных в Реестр профессиональных стандартов является весьма существенным. Актуализация действующего Перечня профессий рабочих, должностей служащих вследствие данного расхождения представляется нецелесообразной.

Для обеспечения актуализации Перечня в перспективе важным является установление соответствия между значениями квалификационных уровней для разработки профессиональных стандартов (1-й — 8-й уровни) и значениями квалификационных разрядов по ЕТКС (1-й — 8-й разряды). Очевидно, что квалификационный уровень токаря 8-го разряда является значительно более высоким, чем уровень 3 по перечню уровней квалификации, установленных Минтрудом России.

В перспективе программы профессионального обучения должны ориентироваться не на подготовку кадров с целью повышения квалификационного разряда, а на освоение предусмотренных профессиональными

¹ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_92907/

² <https://profstandart-rosmintrud.ru/reestr-profstandartov>

стандартами трудовых функций квалификационных уровней 2–4, а также квалификаций, включенных в перечень наименований квалификаций и их характеристик в «Реестр сведений о проведении независимой оценки квалификаций»¹ (далее — Реестр НОК). В характеристиках квалификаций, включенных в Реестр НОК, приведены составы трудовых функций, которые необходимо освоить претендентам на присвоение соответствующей квалификации. Освоившим определенную трудовую функцию по результатам обучения будет возможно присваивать уровень квалификации, к которому отнесена освоенная трудовая функция в профессиональном стандарте.

Таким образом, за основу новых квалификационных уровней подготовки по рабочим профессиям должны будут браться характеристики квалификаций в соответствии с новой формирующейся в России системой квалификаций.

Несоответствие уходящей в прошлое российской системы квалификаций, основанной на ЕТКС, и новой, находящейся в стадии становления российской системы квалификаций, включающей активно пополняемые Реестр профстандартов и Реестр НОК, делает актуальной задачу разработки и использования в российском образовании новой нормативно-правовой модели реализации профессионального обучения, основанной на применении вышеуказанных реестров.

В связи с тем, что основными документами, определяющими состав образовательных программ и содержание подготовки для системы профессионального обучения, в новой нормативно-правовой модели становятся профессиональные стандарты и перечень квалификаций Реестра НОК, целесообразно рассмотреть возможность внесения изменений в терминологию. От термина «профессии рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение», возможно, целесообразно будет перейти к использованию термина «квалификации рабочих и служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение».

В связи с предстоящим постепенным переходом от традиционной системы квалификаций, основанной на ЕКС и ЕТКС, к новой системе квалификаций, необходимо оценить предложения, суть которых сводится к отсутствию необходимости отдельного Перечня или перечня квалификаций, по которым проводится профессиональное обучение, в условиях формирования новой системы квалификаций в Российской Федерации. В перспективе количество профессий, должностей служащих, по которым будет осуществляться профессиональное обучение, может стать несчетным и определяться количеством основных образовательных профессиональных программ, сформированных на базе Реестра профстандартов и Реестра НОК, а также программ, направленных на освоение входящих в профессиональные стандарты отдельных обобщенных трудовых функций и отдельных трудовых функций.

Таким образом, профессиональное обучение может проводиться по освоению любых квалификаций, профессий и должностей служащих,

¹ <https://nok-nark.ru>

основываясь только на профессиональных стандартах и перечне квалификаций, входящем в Реестр НОК. Принятие решения об отказе в перспективе от использования Перечня избавило бы от необходимости введения достаточно громоздкого перечня и внесения в него изменений при каждом добавлении в реестр нового профессионального стандарта.

Перечень является опорным документом действующей нормативно-правовой модели реализации профессионального обучения. Возможный отказ от применения в образовательной практике Перечня ставит ряд вопросов, на которые необходимо ответить, предлагая ту или иную модель новой нормативно-правовой базы реализации профессионального обучения:

– Что будет использоваться в качестве наименования профессии, наименования должности служащего?

– Какая профессия, должность служащего будет записываться в документ о квалификации выпускника системы профессионального обучения?

– Изменяются ли требования к формированию содержания образовательной программы и если изменятся, то как?

– Как будут различаться квалификационные уровни выпускников: по сетке тарифных разрядов и сетке категорий служащих или по уровням квалификаций, установленных Минтрудом России для разработки профессиональных стандартов, и как присваиваемый уровень квалификации будет записываться в документ о квалификации?

– Что будет предметом лицензирования образовательной деятельности организации, реализующей программы профессионального обучения?

По прогнозам специалистов в области регулирования трудовых отношений, в течение ближайших пяти лет ЕКС и ЕТКС утратят свое значение, и основными документами, регулирующими трудовые отношения, станут профессиональные стандарты.

Актуальным инструментом для разработчиков и пользователей профессиональных стандартов является электронный ресурс «Профессиональные стандарты. Программно-аппаратный комплекс»¹, который представляет собой опорный документ системы профессионального обучения. Но актуальным опорным документом действующей нормативно-правовой модели реализации профессионального обучения является Перечень. Прежде чем предположить возможность отказа от его применения в образовательной практике в пользу использования нового опорного инструмента «Национальный реестр профессиональных стандартов», требуется ответить на ряд ранее поставленных вопросов.

Несмотря на то что российское законодательство в настоящее время все еще ориентировано на понятия «профессия», «должность» рабочего, служащего, анализ современных тенденций профессионального обучения показал, что феномены «профессия» или «должность» уже не отражают в достаточной степени конкретные сущности квалификаций на рынке труда. Провайдеры образовательных услуг ориентируются

¹ <http://profstandart.rosmintrud.ru>

на разработку коротких программ, результатом которых является конкретная квалификация или даже трудовая функция, что соответствует интересам современных работодателей.

В качестве опорного документа новой нормативно-правовой модели целесообразно использовать только Реестр профстандартов. Реестр НОК может рассматриваться как вспомогательный инструмент, на который можно ориентироваться при оценке и официальном подтверждении полученных в процессе обучения квалификаций.

Анализ возможности использования Национального реестра профессиональных стандартов в качестве опорного инструмента новой нормативно-правовой модели системы профессионального обучения позволяет сформулировать ряд положений, характеризующих ее современное состояние и перспективы дальнейшего развития.

1. В настоящее время профессиональное обучение реализуется в соответствии с правовыми нормами действующей нормативно-правовой модели (НПМ), опорным документом которой является Перечень, сформированный на основе ЕТКС и ЕКСД. Действующая НПМ не соответствует перспективам развития нормативной базы подготовки и использования кадров квалифицированных рабочих и служащих, основным опорным документом которой становится Реестр профстандартов.

2. Реестр профстандартов, являющийся опорным документом новой НПМ, активно пополняется, но пока не охватывает всех профессий рабочих и должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение. С другой стороны, внедрение новой НПМ становится все более актуальным, а ее опорный документ — Реестр профстандартов — все в большей мере используется при формировании программ профессионального обучения. Этим обуславливается необходимость введения переходного периода, когда в качестве основной будет использоваться новая НПМ реализации программ профессионального обучения. При этом в случаях, когда отсутствуют ПС по некоторым профессиям и должностям служащих, допустимо будет реализовывать профессиональное обучение по нормам действующей НПМ.

3. Ориентируясь на окончательный в перспективе переход на новую НПМ реализации профессионального обучения, целесообразно дать развернутую характеристику новой НПМ и сформулировать предложения по внесению необходимых изменений и дополнений в действующие нормативные правовые документы.

4. Главным отличием новой НПМ реализации профессионального обучения является отказ от обязательного применения Перечня, являющегося опорным документом действующей НПМ. Опорным документом новой НПМ является Реестр профстандартов. В связи с этим необходимо внести изменения в некоторые нормативные правовые документы, регламентирующие деятельность сферы образования.

5. Необходимо дополнить новую НПМ рекомендациями по оформлению документа о квалификации, указав на необходимость включения в него приложения, в котором будут перечисляться освоенные слушателем трудовые и обобщенные трудовые функции и содержаться отметки о сданных квалификационных экзаменах.

6. Действующая НПМ сохраняется и будет продолжать использоваться в тех случаях, когда для реализации определенных программ профессионального обучения в Реестре профстандартов отсутствуют необходимые ПС. По мере пополнения данного реестра все в большей мере будет использоваться новая НПМ, важность же и частота использования действующей НПМ будет снижаться.

7. С переходом к новой НПМ реализации программ профессионального обучения количество реализуемых программ профессионального обучения становится несчетным. На базе одного или нескольких ПС образовательными организациями могут формироваться десятки программ профессионального обучения. Для систематизации программ профессионального обучения и обеспечения возможности статистического учета подготовки кадров в системе профессионального обучения необходимо разработать специальную систему классификации основных профессиональных образовательных программ.

8. Система классификации основных профессиональных образовательных программ должна позволять относить программы к типу «Программы профессионального обучения» и распределять их по областям и видам профессиональной деятельности, по уровням квалификации и по продолжительности обучения. Система классификации должна быть единой для всех основных профессиональных образовательных программ, включая программы профессий и специальностей, реализуемые в системе СПО.

Литература

1. Образование в цифрах: 2019: краткий статистический сборник / сост. Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева и др. — М.: НИУ ВШЭ, 2019. — 96 с.
2. Разумова Т., Черных Е. Взгляд на профессиональное обучение рабочего класса с позиции разных научных школ // Экономист. — 2017. — № 1. — С. 71–84.

Профессионально-педагогическое образование на современном этапе: состояние, перспективы



ДОРОЖКИН
Евгений Михайлович,
доктор педагогических наук, профессор, ректор
Российского государственного профессионально-педагогического университета,
Екатеринбург



ЛЫЖИН
Антон Игоревич,
кандидат педагогических наук, проректор по научной, инновационной политике и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета,
Екатеринбург



ФЕДОРОВ
Владимир
Анатольевич,
доктор педагогических наук, профессор, директор научно-образовательного центра профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета,
Екатеринбург

Аннотация

В статье представлены результаты комплексного исследования научных основ профессионально-педагогического образования как системы подготовки педагогов для профессионально-образовательной сферы. Определены базовые теоретико-методологические положения. Систематизированы организационно-педагогические основы, включающие идеи, принципы, условия функционирования и развития профессионально-педагогического образования

Ключевые слова:

профессионально-педагогическое образование, педагог профессионального обучения, мастер производственного обучения, профессиональное образование, история профессионально-педагогического образования

Для современной России характерны интенсивные качественные изменения, происходящие в новых социальных, политических и экономических условиях. Осуществляемые социально-экономические преобразования во многом зависят от образовательного потенциала общества, что обуславливает поиск новых целевых установок в образовательной политике.

Развитие рынка труда, меняющиеся социально-экономические условия требуют подготовки специалистов, обладающих не только специальными знаниями, но и качествами, обеспечивающими их конкурентоспособность: профессиональной мобильностью, умением быстро переключаться с одного вида труда на другой и совмещать различные трудовые функции. Сказанное в первую очередь относится к системе профессионального образования, формирующей интеллектуальные ресурсы общества и определяющей уровень качества произ-

Дорожкин Е. М., Лыжин А. И., Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование на современном этапе: состояние, перспективы // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 1. — С.14–29. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10102.

водительных сил. Важнейшим при этом является обеспечение образовательных потребностей и социальной защищенности человека путем создания условий для получения им востребованных обществом и производством профессиональных знаний и умений.

Очевидно, что успешность удовлетворения образовательных потребностей во многом определяется персоналом, осуществляющим педагогическую деятельность в учреждениях профессионального образования, — специалистами, способными организовывать и осуществлять необходимую фундаментальную, общетехнологическую и специальную профессиональную подготовку.

Следовательно, преобразования в экономике и профессиональном образовании взаимосвязаны и не могут эффективно осуществляться без развития системы подготовки специалистов для профессионально-образовательной сферы. Задачи подготовки таких специалистов — *педагогов профессионального обучения, прежде всего для профессионального образования, совместно с задачей формирования общественно значимой личности, способной развиваться в процессе своей профессиональной деятельности, призвана решать система профессионально-педагогического образования.*

Происходящие в последнее время динамичные изменения социально-экономических и социально-педагогических условий детерминируют необходимость серьезных перемен в профессионально-педагогическом образовании и его концептуального осмысления.

Уже 100 лет в нашей стране существует государственная система профессионально-педагогического образования¹, функционирование и развитие которой, следует признать, осуществлялось преимущественно на эмпирической основе. Предлагаемые варианты решения проблемы подготовки кадров сводились к следующему:

- привлечение к преподавательской работе специалистов-производственников;
- подготовка педагогов профессионального обучения в индустриально-педагогических техникумах;
- предоставление дополнительного годичного или двухлетнего психолого-педагогического образования для специалистов с высшим отраслевым образованием;
- предоставление дополнительного отраслевого образования специалистам с высшим педагогическим образованием;
- организация моноподготовки в специализированных вузах и на специализированных факультетах, реализуемой по образовательным программам, составленным по аддитивному принципу, с попыткой дать полное традиционное отраслевое и педагогическое образование;
- включение профессионально-педагогического образования в ГОСы традиционного педагогического образования;
- реализация подготовки с обеспечением интегративности психолого-педагогического и отраслевого компонентов подготовки.

¹ 29 января 1920 года декретом правительства РСФСР при Наркомате просвещения Республики был организован Главный комитет по профессиональному образованию (Главпрофобр), в обязанности которого входила организация подготовки профессионально-педагогических кадров [1].

Разнообразие предлагаемых решений обусловлено функциональной и содержательной сложностью данного вида образования, проявляющейся, прежде всего, в двунаправленности подготовки — психолого-педагогической, общей для всех педагогов, и отраслевой, специфичной для каждой отрасли, для которой подготавливается педагог профессионального обучения.

Рассматривая состояние современного профессионального образования, исследователи, как правило, ограничиваются анализом социально-экономических и организационных проблем:

- несоответствие уровня профессионализма педагогов требованиям государства, общества и экономики;
- недостаточность масштабов подготовки педагогов профессионального обучения;
- несовершенство управления качеством профессионально-педагогического образования;
- отсутствие последовательности в государственной политике создания и развития системы профессионально-педагогического образования по ряду непривлекательных для человека, но актуальных для общества профессий ключевых отраслей экономики и соответствующих им профессионально-педагогических разновидностей.

Однако наиболее острая проблема в современной социокультурной ситуации связана с ответом на вопрос: каков вектор развития профессионально-педагогического образования как особой образовательной отрасли, способной удовлетворять возрастающие потребности как личности, так и экономики, государства и общества в динамично изменяющихся социально-экономических и социально-педагогических условиях. Данная проблема является актуальной как в социальном, так и в научном и практическом аспектах. Ее социальная значимость проявляется в зависимости развития общества и экономики от успешности подготовки профессионально-педагогических специалистов, что в значительной мере влияет на кадровый состав персонала, определяющего эффективность производства (материального и нематериального). Актуальность проблемы в научном плане обусловлена потребностью в выделении особой предметной области, не совпадающей, вследствие своей специфики, с областью разработок, посвященных педагогическому или любому другому виду образования, а также в создании теории развития образовательной системы подготовки педагогов профессионального обучения. Ее наличие позволит прогнозировать и проектировать развитие данной образовательной отрасли и обеспечивать ее эффективность и результативность. Практическая ее значимость связана с разработкой системы научно-методического сопровождения профессионально-педагогического образования и его развития.

Комплексный характер проблемы требует объединения сил разных исследователей: педагогов, психологов, философов, социологов, экономистов, специалистов предметных областей.

Эффективное решение данной проблемы требует соответствующего научного обеспечения, которое и стало предметом данного исследования. Однако формат статьи позволяет рассмотреть лишь три его основных момента:

- 1) теоретико-методологические положения, объединяющие знания о роли и месте профессионально-педагогического образования в социуме и системе образования;
- 2) концептуальную организационно-педагогическую модель развития профессионально-педагогического образования;
- 3) пути (или меры) его развития и связанные с этим проблемы.

Особенности развития профессионально-педагогического образования

Развитие системы профессионально-педагогического образования с момента ее создания в 1920 году определялось рядом объективных и субъективных факторов. К объективным относятся потребности общества и экономики, связанные с определенным этапом развития техники и технологий, и потребности в рабочих кадрах, к субъективным — волевые решения государственного управления.

Проведенный анализ качественных изменений в организации и содержании профессионально-педагогического образования, воспринимаемых как реакция на социально-педагогические условия в определенные периоды времени, позволил выделить шесть этапов его развития: 1920–1942 гг. (1-й этап), 1943–1957 гг. (2-й этап), 1958–1978 гг. (3-й этап), 1979–1991 гг. (4-й этап), 1992–2011 гг. (5-й этап), 2012 г. — по настоящее время (продолжающийся 6-й этап)¹.

Следует добавить, что разработку теории развития профессионально-педагогического образования (особенно в 30–40-е годы XX столетия) сдерживала доминирующая идея, суть которой сводилась к отрицанию необходимости (и даже возможности существования) подобного вида образования. Поэтому к педагогической работе привлекались специалисты-производственники без психолого-педагогической подготовки, имеющие только профессиональные знания и производственный опыт. Такой подход исключал возможность существования профессионально-педагогического образования как самостоятельного и, тем более, исключал научное осмысление проблемы, позволяя решать лишь сиюминутные конкретные запросы, диктуемые сложнейшей социально-экономической и социально-политической ситуацией. К сожалению, подобные высказывания приходится слышать и сейчас.

Краткий исторический экскурс необходим для понимания особенностей развития профессионально-педагогического образования:

– Профессиональное образование и определяющее его качество профессионально-педагогическое образование рассматриваются как социально-педагогические детерминанты, задающие вектор и темпы социально-экономического, идейно-политического и культурно-бытового прогресса страны.

– Развитие профессионально-педагогического образования определялось изменениями в системах «общество — производство — профессиональное образование — профессионально-педагогическое образование» именно в такой последовательности.

¹ Границы этапов определены по моментам изменения организационно-педагогических основ системы профессионально-педагогического образования. Такие изменения позволяли преодолевать возникающие проблемы и противоречия профессионально-педагогического образования, обеспечивая его переход на новый уровень [3].

– Возникновение, становление и развитие профессионально-педагогического образования обусловлено прежде всего потребностями системы профессионального образования в педагогах профессионального обучения и развивалось с определенным отставанием от потребностей системы профессионального образования в обучающем персонале.

– Для современного профессионального образования необходим педагог профессионального обучения особого типа – не просто преподаватель-предметник, а специалист с высшим образованием, имеющий отраслевую, психолого-педагогическую и технологическую (производственную) подготовку.

– Ключевая для профессионально-педагогического образования идея интеграции отраслевой и психолого-педагогической подготовки позволяет подготовить профессионально мобильного специалиста.

– Проблемы и противоречия, возникающие на различных этапах развития профессионально-педагогического образования, преодолевались внесением изменений в его организационно-педагогические основы.

Попытки реформирования

В настоящее время профессионально-педагогическое образование является сформировавшейся общественной структурой и играет определенную социальную роль. С одной стороны, оно представлено как взаимосвязь системы образовательных программ и государственных стандартов, а также реализующих их учебных заведений и системы органов управления этим видом образования, с другой — является социально-культурным институтом с присущими ему характерными признаками.

Непосредственной задачей профессионально-педагогического образования является формирование разносторонней и постоянно развивающейся общественно значимой личности, готовой к реализации как дидактических, так и воспитательных функций в сфере профессионального образования.

К функциям, присущим профессионально-педагогическому образованию, нами отнесены:

– экономическая, воздействующая на экономику опосредованно — через подготовку педагогов профессионального обучения, от уровня и качества деятельности которых в значительной мере зависит кадровый состав работников производства;

– социальная, под которой подразумевается прямое и непосредственное воспроизводство слоев профессионально-педагогических работников, и косвенное, опосредованное воспроизводство специалистов с профессиональным образованием — через профессиональное образование;

– культурная, заключающаяся в воспроизводстве и развитии материальной и духовной культуры определенных слоев и групп учащейся и работающей молодежи.

Поскольку развитие системы профессионально-педагогического образования определяется изменениями и потребностями в цепи «государство – производство – профессиональное образование – профес-

сионально-педагогическое образование», будет справедливым отметить, что за последние 15–20 лет в составных частях данной цепи произошли и продолжают происходить значительные трансформации. Например, для всех видов производства (материального и нематериального) характерно активное совершенствование техники и технологий, которое, в свою очередь, вызывает к жизни новые профессии и изменяет существующие. Следствием этого является расхождение потребностей рынка труда и возможностей профессионального образования удовлетворить их, которое находится в прямой зависимости от уровня профессиональной квалификации специалистов профессионального обучения.

Набирает обороты цифровизация, что сопровождается появлением новых цифровых технологий с огромным педагогическим потенциалом. Завершилась активная фаза реорганизации системы высшего образования страны, утверждены и реализуются несколько поколений федеральных государственных образовательных стандартов среднего и высшего профессионально-педагогического образования, которое стало многоуровневым (бакалавриат — магистратура — аспирантура). При этом ориентиром стал еще и профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, наряду с которым на подготовку педагогов профессионального обучения оказывают влияние появившиеся соответствующие стандарты по рабочим профессиям и специальностям специалистов среднего звена. В это же время в ситуации, когда научно-методическая поддержка особенно актуальна, упраздняется эффективно работающее в течение 25 лет Учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому образованию, которое обеспечивало общественно-государственное управление деятельностью и развитием этого вида образования.

В государственной системе профессионального образования, являющейся основным детерминантом развития профессионально-педагогического образования, не стало системы начального профессионального образования. Данное изменение привело к появлению среднего профессионального образования (СПО), в котором выделены уровни подготовки по рабочим профессиям и специалистов среднего звена. Образовательные организации СПО переданы на управление в регионы. Заявлен новый приоритетный проект «Рабочие кадры для передовых технологий», призванный обеспечить подготовку специалистов на уровне, сопоставимом с требованиями мировых стандартов WorldSkills. Проводимая при этом модернизация содержания профессионального образования, внедрение новых педагогических технологий должны быть обеспечены педагогическими кадрами с соответствующим уровнем профессионально-педагогической квалификации.

На фоне значительного роста количества педагогических работников СПО с высшим образованием¹ доля имеющих профессионально-педагогическое образование остается в разы ниже. Среди общего числа задействованных в системе педагогов профессионального обучения около 3/5 приходится на отраслевых специалистов (технологи, инженеры, тех-

¹ К 2019 году количество педагогических работников СПО, имеющих высшее образование, достигло 89,9 % [4].

ники и др.). Соответственно система профессионального образования, с самым нуждающимся в педагогическом (воспитание, обучение, развитие) влиянии контингентом учащихся, имеет самый низкий процент педагогического персонала с профильным образованием по сравнению с остальными образовательными системами (общей, средней и высшей школами). При этом, определяя потребности в педагогах профессионального обучения, мы не учитываем запросы системы подготовки кадров на производстве (внутрифирменную подготовку персонала), которая стала соизмеримой с государственной системой профессионального образования.

Не углубляясь в дальнейшее перечисление происходящих изменений, можно с уверенностью отметить их влияние на ускорение или замедление процесса функционирования и развития профессионально-педагогического образования. Важно помнить, что и сам социально-экономический прогресс в значительной мере зависит от мобильности системы образования, ее возможности быстро адаптироваться и передавать новые знания. В связи с этим возникает ряд противоречий: между достижениями в сфере экономики, политики, культуры и инертностью системы образования, призванной осваивать и распространять эти достижения; демократическими процессами, происходящими в обществе, и авторитарными методами управления образованием; воздействием различных факторов на формирование личности и слабой координацией деятельности образовательных учреждений и социальных институтов; требованиями, предъявляемыми к качеству подготовки кадров, и ее реальным уровнем и т. п.

В свою очередь причиной возникновения внутренних проблем профессионально-педагогического образования являются следующие факторы. Это единственный в стране вид образования, который специально создавался для системы профессионального образования и нацелен на решение ее кадровых вопросов. В связи с этим оно имеет существенную специфику в части целей, содержания и образовательных технологий, ориентирует выпускников не на проектирование и реализацию отдельного учебного предмета (как в традиционном педагогическом образовании), а на проектирование содержания профессионального обучения по целой группе родственных рабочих профессий и специальностей среднего профессионального образования и реализацию педагогического процесса подготовки по ним.

Например, переход на бакалавриат поставил под угрозу реализацию одного из ведущих принципов профессионально-педагогического образования — интеграцию психолого-педагогической, отраслевой (соответствующей видам экономической деятельности) подготовки и производственно-технологического обучения (по конкретной «рабочей» профессии). Реализация данного принципа необходима для качественной подготовки профессионально мобильного в выбранной отрасли педагога профессионального обучения.

Успешность развития образовательной системы зависит от преодоления внешних и внутренних противоречий в их органичном взаимодействии. Однако практика профессионально-педагогического образования

осуществлялась в отсутствие такого взаимодействия, что и определяло развитие данной образовательной системы. Предпринимаемые попытки совершенствования системы профессионально-педагогического образования только за счет ее внутренних возможностей к успеху не привели.

Методология преобразований

Очевидно, что основой предстоящих кадровых преобразований в профессиональном образовании должен стать единый научный фундамент развития профессионально-педагогической образовательной системы, разработка которого ранее осуществлялась в рамках планов и программ РАО, Министерства образования и науки РФ и Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию, а в настоящее время, в соответствии с планом НИР Научного центра РАО, организованного на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Систематизация научного и педагогического опыта становления профессионально-педагогического образования, а также анализ опытно-экспериментальной работы позволили сформулировать основные теоретические положения его развития. Данные положения, определяющие качество современной образовательной системы, разработаны с учетом личностной ориентации профессионально-педагогического образования, в основу которого поставлены гуманизация, демократизация и непрерывность.

Под гуманизацией профессионально-педагогического образования подразумевается смена его технократических целей, подчиняющих человека интересам общества и производства, гуманистическими целями, обеспечивающими профессиональное становление и развитие личности. В основу гуманизации заложены методологические принципы гуманитаризации, фундаментализации и деятельностной направленности.

Принцип гуманитаризации предполагает прежде всего гуманитаризацию содержания профессионально-педагогического образования. В настоящее время такие качества педагога профессионального обучения, как общая и профессиональная культура, убежденность, нравственность, общительность и эмоциональное богатство, активно востребуются педагогической практикой. При этом для последней характерно развитие новых форм и методов обучения и воспитания, значительно опережающих перестройку и обновление содержания профессионально-педагогического образования. Следовательно, при проектировании содержания профессионально-педагогического образования необходимо предусматривать возможности формирования социально и профессионально важных качеств личности-нравственных, эстетических, информационных, технических, правовых, экологической культуры. Перечисленные качества отражают формирование отношения педагога профессионального обучения к себе, другим людям, обществу, производству, природе, государству и т. д.

Принцип фундаментализации регулирует соотношение теоретической, общеобразовательной, общенаучной, общепрофессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения и расширение

профиля их профессиональной и технологической подготовки. Реализация данного принципа связана с отбором содержания по каждому виду подготовки и его структурированием для осуществления образовательного процесса по ступеням профессионально-педагогического образования.

Базисом научно обоснованного содержания подготовки профессионально-педагогических работников является Федеральный государственный образовательный стандарт. При его разработке необходимо учитывать отмеченную выше специфику профессионально-педагогического образования как самостоятельного вида с особой социальной ориентировкой.

В целом подготовка специалистов в системе профессионально-педагогического образования состоит в формировании обобщенных способов выполнения профессиональной деятельности с приоритетом не знаний как таковых, а компетенций по решению профессиональных задач. Каждая такая компетенция является комплексом знаний, навыков и свойств личности, позволяющих успешно выполнять профессиональную деятельность. Таким образом, эффективное формирование содержания профессионально-педагогического образования на уровне учебного плана или учебного материала конкретного занятия представляется невозможным без задействования процессов интеграции психолого-педагогических, отраслевых и производственно-технологических знаний. Это и отражает структура циклов дисциплин. В содержании циклов необходимо предусматривать их направленность на формирование готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности, а следовательно, раскрывать и обеспечивать взаимосвязь и взаимодействие законов педагогики и законов производства. При этом предметными знаниями становятся отраслевые как носители законов развивающего производства, а педагогические знания являются методологическими, обеспечивающими применение производственной подготовки специалиста в его практической деятельности.

Направленность подготовки в представленной структуре содержания профессионально-педагогического образования служит основой выделения условий реализации принципа его фундаментализации. Они сводятся к усилению общеобразовательного и теоретического профессионального фундамента, политехнизации подготовки, расширению функционального профиля, переходу на подготовку по профессиям широкого профиля, развитию научного потенциала системы, обеспечению методологической подготовки и трансформации системы профессионально-педагогического образования в направлении высшего образования.

Развивая идею гуманизации, принцип деятельностной направленности позволяет обеспечивать формирование способностей педагога профессионального обучения к активной профессионально-педагогической деятельности во всех ее формах. Значение знаний как важнейшей цели образования не отменяется, но они становятся одним из компонентов, обеспечивающих формирование деятельности. Эффективность выполнения будущей работы определяется опытом продуктивной деятельности, приобретенным специалистом за время обучения. Поэтому

образовательный процесс необходимо ориентировать на подготовку педагога профессионального обучения к выполнению реальной профессионально-педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая деятельность является интегративной. В зависимости от целей и объектов, на которые она направлена, ее можно представить как совокупность конкретных видов деятельности: профориентации и профадаптации учащихся профессионального образования; диагностики их профессиональной подготовленности, воспитанности и психического развития; проектирования учебно-воспитательного процесса; его дидактического и методического оснащения; инженерно-технологической деятельности; осуществления учебно-воспитательного и учебно-производственного процессов и т. д.

Перечисленные виды деятельности направлены на решение профессионально-педагогических задач. Их особенностью является вариативность, обусловленная многозначностью педагогических ситуаций и индивидуально-типологическими особенностями учащихся и самих педагогов профессионального обучения. При этом решение педагогической задачи сводится к выбору оптимального варианта ответа на основе теоретических знаний и практического опыта педагога профессионального обучения.

С учетом отмеченной специфики профессионально-педагогической деятельности условия реализации принципа деятельностной направленности при подготовке педагогов профессионального обучения предполагают: построение системы знаний, определяющих профессионально-педагогическую деятельность направленность, и расширение их применения в практической деятельности студентов в процессе обучения с учетом потребности и ценностных ориентаций каждого обучающегося; формирование умений творческой профессиональной деятельности.

Данные условия определяют необходимость развития теоретического и практического обучения с углублением их взаимосвязи и вовлечением студента в профессиональные и профессионально значимые виды деятельности (учебное проектирование, педагогические и производственные практики, работа в мастерских и т. п.). При этом применяемые образовательные технологии учитывают специфику профессионально-педагогического образования. При сохранении лекционных и лабораторно-практических занятий приоритет отдается использованию современных активных и деятельностно ориентированных технологий во всех видах учебных занятий, включая итоговую аттестацию. Динамика характера учебной деятельности от репродуктивно-поискового до творчески создающего позволяет студенту изменить свой статус: будучи вначале объектом воспитания, он становится субъектом профессиональной деятельности.

Демократизация профессионально-педагогического образования преследует цель перехода от единообразной, жестко централизованной системы организации обучения к созданию условий, позволяющих каждому образовательному учреждению, преподавателю и студенту наиболее полно раскрыть свои возможности и способности, участвовать

в принятии решений и выборе профессионально-образовательной траектории. Целесообразно выделить два принципа, развивающих данную идею. Это принцип самоорганизации образовательной деятельности, определяющий внутреннее управление в учебном заведении, и принцип общественно-государственного управления, подразумевающий внешнее по отношению к профессионально-педагогическому образовательному учреждению влияние и управление.

Условием реализации принципа самоорганизации образовательной деятельности профессионально-педагогического образовательного учреждения является развитие самоуправления, самообразования и самообучения субъектов образовательного процесса всех уровней.

Принцип общественно-государственного управления реализуется в условиях, отражающих, в зависимости от механизмов управления, следующие три аспекта: появление разнообразных механизмов финансирования; расширение механизмов общественного управления; введение механизмов управления качеством.

Непрерывность профессионально-педагогического образования предполагает создание условий для совершенствования каждого человека на протяжении всей жизни, обеспечения опережающего уровня его развития по отношению к уровню развития профессионального образования и производства. Она конкретизируется в следующих принципах: соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования основным стадиям профессионального становления личности педагога профессионального обучения; преемственности образовательных программ; разнообразия образовательных структур; развертывания опережающего профессионально-педагогического образования.

Для реализации принципа соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования основным стадиям профессионального становления личности педагога профессионального обучения (данное профессиональное становление подробно исследовано Э.Ф. Зеером [2]) необходимы определенные условия. Первое из них сводится к формированию и реализации содержания образования в виде отдельных основных профессионально-образовательных программ разного уровня и ступеней. Каждая из них представляет собой образовательную подсистему со своей спецификой и целями, одновременно обеспечивающую реализацию общей цели — развитие человека.

В этом случае сохранение автономии каждой подсистемы чрезвычайно важно, поскольку обеспечивает мобильность, гибкость всей системы и создает предпосылки для свободного выбора личностью направления своего дальнейшего профессионального развития в системе профессионально-педагогического образования.

Второе условие реализации принципа соответствия касается дополнительного содержания образования и сводится к введению образовательных программ доподготовки и переподготовки специалистов для конкретной профессионально-педагогической деятельности. При этом профессиональное образование продолжается в пределах одного образовательного уровня.

Еще одним условием реализации принципа соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования основным стадиям профессионального становления личности педагога профессионального обучения является создание технологий соотнесения содержания образовательных программ разных профилей, уровней и ступеней. Выполнение данного условия обеспечит интегрирование содержания образования при подготовке педагогов профессионального обучения из специалистов, имеющих базовое среднее (в том числе профессионально-педагогическое) или высшее профессиональное образование в разнообразных образовательных отраслях. Его реализация позволит подготавливать специалистов профессионального обучения из лиц, приходящих из других народнохозяйственных сфер с изменением профиля профессиональной деятельности. Кроме того, так создаются благоприятные условия для повышения профессионально-педагогического образовательного уровня у работников с базовым профессионально-педагогическим образованием (например, обучение, реализуемое в системе «профессионально-педагогический колледж (техникум) – профессионально-педагогический вуз»).

Условием реализации принципа преемственности, развивающего идею непрерывности профессионально-педагогического образования, является сквозная стандартизация его профессиональных образовательных программ. Соблюдение данного условия обеспечивает нормативную основу для естественного совмещения разноуровневых программ подготовки педагогов профессионального обучения при последовательных переходах обучающихся от одной из них к другой и сокращения времени обучения.

Принцип разнообразия образовательных структур системы непрерывного профессионально-педагогического образования обеспечивает развитие образовательных учреждений за счет разработки разнообразных по организации содержания программ подготовки педагогов профессионального обучения. Условиями реализации данного принципа являются: развитие многоуровневой структуры системы профессионально-педагогического образования, характеризуемой соотношением: одно образовательное учреждение — один уровень образовательных программ; развитие интегративных профессионально-педагогических образовательных организаций с соотношением: одно образовательное учреждение — несколько многоуровневых, многопрофильных, многофункциональных образовательных программ.

Первое условие связано с организацией многоуровневой структуры (индустриально-педагогический колледж, профессионально-педагогический вуз, профессионально-педагогические факультеты педагогических, технических и сельскохозяйственных вузов и т. д.). Второе предполагает интегрирование образовательных учреждений разного уровня. Например, профессионально-педагогический университет может включать в свою структуру образовательные организации профессионального образования. Данные сочетания разноуровневых образовательных организаций позволят реализовывать многоструктурные образовательные программы профессионально-педагогического образования, разви-

вать аспирантуру и докторантуру, расширять количество направлений и профилей, вести подготовку по другим, дополнительным направлениям и т. д.

Принцип развертывания опережающего профессионально-педагогического образования касается всех стадий профессионального становления личности. В подготовке к профессионально-педагогической деятельности им необходимо руководствоваться при формировании готовности человека к собственному профессиональному саморазвитию.

Для каждого уровня профессионально-педагогического образования и различных видов его дополнительного образования характерно наличие определенного ядра знаний, его достаточного минимума, определяемого соответствующими стандартами. В соответствии с этим выдвигается одно из условий реализации принципа опережающего профессионально-педагогического образования — обеспечение постоянно-го прироста и развития данного ядра знаний.

Второе условие реализации принципа опережения определяется как развитие умений пользоваться знаниями в инновационном режиме, формирование желаний, способностей и возможностей педагога профессионального обучения их обновлять и наращивать путем самообразования, стремления к пока не востребованному, опережающему знанию. Эти качества будут более интенсивными и результативными, если все этапы профессионально-педагогического образования будут направлены на активизацию профессионального самоопределения человека и его адаптацию к изменяющимся условиям.

Таким образом, рассмотренные идеи и принципы профессионально-педагогического образования и условия их реализации составляют комплексную характеристику его основных сторон и аспектов. Подобное научное осмысление позволяет усовершенствовать концепцию профессионально-педагогического образования и представляет интерес для формирования государственной политики Российской Федерации в области его развития, а кроме того, является методологической основой планирования и проведения исследований по проблемам развития профессионально-педагогического образования и реализации полученных результатов в практике образования.

В то же время любая инновационная деятельность практиков профессионально-педагогического образования может быть четко идентифицирована и соотнесена с моделью, дополняя и детализируя организационно-педагогические основы профессионально-педагогического образования.

Выводы и рекомендации

В завершении сделаем некоторые предварительные заключения и рекомендации по развитию профессионально-педагогического образования.

1. С учетом современных представлений о структуре профессионального образования для системного построения целостной теории профессионально-педагогического образования необходимо отказаться от ограничения его предметной области подготовкой педагогических ка-

дров только для профессионального образования, поскольку при таком подходе остается вне поля зрения не только педагогическая подготовка преподавателей вузов, но и существенно ограничивается возможность выявления общих закономерностей теории профессионально-педагогического образования.

2. Поскольку профессионально-педагогическая деятельность относится к числу бипрофессиональных и имеет две явно выраженные и относительно обособленные составляющие — отраслевую технико-технологическую и психолого-педагогическую, то для теории содержания профессионально-педагогического образования принципиальное значение имеет положение о недопустимости утверждения приоритетности отраслевого или педагогического компонентов в содержании профессионально-педагогического образования. Каждая из этих сторон профессионально-педагогической деятельности в силу своей безусловной функциональной обязательности не может быть первичной (доминантной) либо вторичной. В содержании профессионально-педагогического образования они должны рассматриваться только сбалансированно, включая их общие и специфические составляющие.

В структуре содержания профессионально-педагогического образования можно выделить базовые компоненты, инвариантные по отношению к подготовке педагогов для всех ступеней профессионального и высшего образования, а также его отраслевых специализаций (агроинженерия, энергетика, машиностроение, экономика и т. д.).

Содержательное наполнение каждого инвариантно-базового структурного элемента — свое для каждого из уровней профессионально-педагогической квалификации, поскольку учитывает специфику содержания профессионально-педагогической деятельности в соответствующей предметной области (профессиональное и высшее образование), тем самым обеспечивается поуровневая (в смысле уровней профессионально-педагогической квалификации) вариативность содержания профессионально-педагогического образования.

3. До сих пор в теории профессионально-педагогического образования нет полной ясности относительно того, сколько времени необходимо затратить на подготовку педагога профессионального обучения, поскольку в отличие от монопрофессиональных специальностей (инженер, агроном, экономист и т. п.) содержание деятельности педагога профессионального обучения имеет бипрофессиональную направленность. Такой специалист должен иметь соответствующую подготовку как в предметной области профессиональной деятельности, так и в области педагогики профессионального обучения, то есть речь идет о необходимости более широкой подготовки, а следовательно, и более длительном в сравнении с подготовкой монопрофессиональных специалистов обучении в вузе. В данном контексте можно рассматривать и вариант интернатуры.

4. Традиционные формы подготовки могут и должны быть усовершенствованы и дополнены:

– годичной формой подготовки по аддитивной схеме (на базе высшего отраслевого образования), которая должна быть восстановлена для преподавателей профессионального образования. Данная форма явля-

ется закономерной базовой (а не дополнительной) в системе подготовки педагогов профессионального обучения;

– очно-заочно-вечерней безотрывной формой организации обучения, которая отвечает современным требованиям многоуровневости и гибкости образования, высокотехнологичности и комплексного использования дидактических средств и информационных технологий;

– формой педагогической подготовки в виде дополнительного (к технологическому отраслевому) образования в вузовских (межвузовских) центрах безотрывной подготовки, если организационно-педагогические условия обучения в них (адекватное задачам содержание обучения, гибкость учебного процесса, учитывающего особенности контингента обучаемых и др.) будут обеспечивать базовую педагогическую подготовку.

5. Необходимо обеспечить взаимодействие организаций, координирующих различные ступени профессионально-педагогического образования для упорядочения из конструктивного сотрудничества, рассмотреть возможность создания Ассоциации образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогов профессионального обучения.

6. В связи с развитием профессионально-педагогического образования обостряются проблемы подготовки педагогических кадров для самой системы профессионально-педагогического образования.

Приведенное расширенное полнокомпонентное представление профессионально-педагогического образования соответствует принципу функциональной полноты системы, что является необходимым условием для определения общих закономерностей ее строения и функционирования. Для эффективного достижения, вытекающих из цели и задач, результатов функционирования системы профессионально-педагогического образования целесообразна деятельность по следующим направлениям:

– создание законодательной, методологической и организационной базы совершенствования системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров;

– создание механизма нормативно-правового регулирования для формирования системы социально-экономической защищенности профессионально-педагогических кадров;

– создание устойчивого спроса на высококвалифицированные профессионально-педагогические кадры на рынке труда, создание механизмов повышения престижа профессионально-педагогического труда;

– завоевание рынка профессионально-педагогического труда (подготовка кадров для профессиональных образовательных организаций, корпоративных образовательных центров, межшкольных учебно-производственных комбинатов, центров профориентации и пр.) выпускниками направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» путем расширения спектра отраслевых разновидностей профессионально-педагогического образования;

– приоритетное развитие и совершенствование подготовки квалифицированных профессионально-педагогических кадров через специали-

зированные разноуровневые и рационально размещенные профессионально-педагогические образовательные организации, объединенные в систему профессионально-педагогического образования;

– обеспечение доподготовки практических профессионально-педагогических работников и других специалистов, не имеющих базового педагогического или отраслевого образования, для частичного решения кадровых проблем профессионального образования.

Литература

1. Декрет Совета Народных Комиссаров. Об организации Главного Комитета Профессионально-технического образования // Собрание узаконений и распоряжений Правительства за 1920 г. Управление делами Совнаркома СССР. — М., 1943. — С. 61 [Электронный ресурс] // Исторические материалы. URL: <http://istmat.info/node/40948> (дата обращения: 15.01.2020).

2. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. — Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1988. — 120 с.

3. Федоров В. А., Третьякова Н.В. Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация // Образование и наука. — 2017. — Т. 19. — № 3. — С. 93–119.

4. Характеристика системы СПО в Российской Федерации [Электронный ресурс] // МИРЭА — Главный информационно-вычислительный центр. URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=spe> (дата обращения: 24.02.2020).

Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения



АНДРЮХИНА
Людмила Михайловна,
профессор, доктор фило-
софских наук, профессор
кафедры профессио-
нальной педагогики
и психологии Российского
государственного профес-
сионально-педагогиче-
ского университета,
Екатеринбург



ЛОМОВЦЕВА
Наталья Викторовна,
кандидат педагогических
наук, доцент, директор
Института непрерывного
образования Российского
государственного про-
фессионально-педагоги-
ческого университета,
Екатеринбург



САДОВНИКОВА
Надежда Олеговна,
кандидат психологических
наук, доцент, заведующая
кафедрой профессио-
нальной педагогики
и психологии Российского
государственного профес-
сионально-педагогиче-
ского университета,
Екатеринбург

Аннотация

В статье анализируется процесс цифровизации профессионального образования. Представлены основные модели цифровых компетенций, позволяющие описать профессионально-педагогическую деятельность в условиях цифровой трансформации образования. Выделены основные методологические подходы, в рамках которых наиболее активно идут процессы концептуализации и формируются собственные концепты цифрового образования. Представлен основной результат проведенного анализа — формирование дидактической рамки концептов опережающего цифрового образования педагогов

Ключевые слова:

цифровая трансформация образования, цифровая дидактика, педагог профессионального обучения, модели цифровых компетенций, методологические подходы, концепты цифрового образования, опережающее образование

Конкурентные преимущества той или иной страны на мировом рынке определяются сегодня тем, насколько успешно осуществляются в ней процессы цифровой трансформации экономики. По различным системам расчета индекса цифровой готовности Россия занимает далеко не ведущие позиции. Согласно последней версии международного индекса сетевой готовности, представленной в докладе Всемирного экономического форума «Глобальные информационные технологии» за 2016 год, Россия занимает 41-е место по готовности к цифровой экономике. По международному индексу I-DESI Россия в развитии цифровой экономики отстает от Европейского союза, Австралии и Канады, но опережает Китай, Турцию, Бразилию и Мексику [2; 3].

Андрюхина Л. М., Ломовцева Н. В., Садовникова Н. О. Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 1. — С. 30–43. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10103.

По итогам различных аналитических исследований в качестве главных препятствий цифровой трансформации были названы недостаточные компетенции и навыки (64,1% опрошенных), нехватка квалифицированных кадров (60,9%) [6], низкий уровень развития человеческого капитала [4].

В принятой Правительством РФ программе «Цифровая экономика» подчеркивается, что «численность подготовки кадров и соответствие образовательных программ нуждам цифровой экономики недостаточны» [2, с. 6], в связи с чем поставлены следующие задачи: создание ключевых условий для подготовки кадров цифровой экономики; совершенствование системы образования, которая должна обеспечивать цифровую экономику компетентными кадрами; формирование рынка труда, который должен опираться на требования цифровой экономики; создание системы мотивации по освоению необходимых компетенций и участию кадров в развитии цифровой экономики России [2]. Как подчеркивает Л. В. Шмелькова, вице-президент Института мобильных образовательных систем, «среди профессионалов цифровой экономики особую роль приобретают педагогические работники, непосредственно обеспечивающие весь процесс формирования общества цифровой экономики, реализацию модели цифровой компетентности и сами ею обладающие» [45, с. 4].

Значимая роль в процессе цифровизации профессионального образования отводится педагогу профессионального обучения, выступающему главным субъектом процесса подготовки кадров для цифровой экономики.

При этом необходимо подчеркнуть, что процессы цифровой трансформации охватывают разные области жизнедеятельности, в том числе образование. Цифровая трансформация образования идет настолько быстро (постоянное обновление и расширение спектра цифровых технологий, применяемых в образовании, появление новых цифровых обучающих платформ, изменение содержания понятий), что имеющиеся у педагогов профессионального обучения компетенции зачастую не отвечают требованиям изменяющейся цифровой реальности. Как следствие, возникает необходимость не только перестройки формальной системы подготовки педагогов профессионального обучения, но и существенного изменения содержания и форматов неформального непрерывного образования с целью обеспечения их опережающего характера.

Поскольку система опережающего образования педагогов должна отвечать перспективным требованиям экономики к человеку как субъекту труда, то ее формирование невозможно без опоры на прогнозное моделирование, а в недалекой перспективе должно опираться на предиктивную аналитику и создание предиктивных моделей, в том числе на основе технологий обработки больших данных [42].

В настоящее время в рамках развития цифровой экономики разработаны различные модели цифровых компетенций. Остановимся на тех из них, которые либо непосредственно характеризуют деятельность педагога, либо наиболее предпочтительны и начинают все более широко использоваться в образовании.



Источник: https://ec.europa.eu/digital-programme/sites/default/files/digcompedu_overview_-_english.pdf

Рис. 1. Европейская рамка цифровой компетенции для преподавателей [14]



¹⁴ Chetty K., Wenwei L., Josie J., Shenglin B. Bridging The Digital Divide: Measuring Digital Literacy, 2017.

Рис. 2. Модель цифровой грамотности [4]

DigCompEdu: Европейская модель цифровых компетенций для образования

В 2017 году была разработана первая Европейская рамка цифровой компетенции для преподавателей (DigCompEdu) (рис. 1).

Цель рамки DigCompEdu — отразить и описать характерные для педагогических работников цифровые компетенции. Она охватывает 22 компетенции, распределенные на шесть сфер, и предусматривает шестигранную (A1–C1) модель продвижения, призванную помочь преподавателям в оценке и развитии собственной цифровой компетенции [14].

Модель цифровой грамотности, предложенная в рамках Саммита G20 (2017)

Данная модель базируется на оценке индикаторов информационной, компьютерной, коммуникативной грамотности, медиаграмотности и отношения к технологиям [50] (рис. 2).

Каждый из перечисленных индикаторов оценивается в трех аспектах: когнитивном (знания), техническом (навыки) и этическом (установки).

Когнитивный аспект характеризует то, как человек оценивает и создает информацию, критически подходит к работе с ней, компьютером, медиа, как он коммуницирует с другими пользователями и как относится к технологиям.

Технический аспект отражает умение найти нужную информацию, медиаматериал, а также понимание того, как работают цифровые устройства и новые технологии.

Этический аспект оценивает установки людей на следование общепринятым нормам при использовании инструментов цифровой среды, например, понимание необходимости проверять достоверность информации и ее источников, соблюдение норм общения в сети и т. д.

Преимущество данного подхода видится в том, что индикаторы измерения цифровой грамотности сформулированы на основе анализа объективных потребностей в ней экономики. В рамках этого подхода на основе больших данных и технологий машинного обучения изучаются вакансии и типологизируются требования работодателей к цифровым навыкам и знаниям кандидатов (demand-side analysis) [4].

Целевая модель компетенций 2025

В 2017 году было проведено исследование The Boston Consulting Group (BCG) «Россия 2025: от кадров к талантам» по изучению проблемы рынка труда и конкурентоспособности России, где был определен набор ключевых универсальных компетенций, без освоения которых невозможно прийти к эффективности в XXI веке. В результате данного исследования была предложена «Целевая модель компетенций 2025» на базе консенсус-мнения экспертов и анализа подходов Библиотеки компетенций Lominger, Сбербанка, RosExpert/Korn Ferry, НИУ ВШЭ, WorldSkills Russia и Global Education Futures.

В этой модели выделены три укрупненные группы навыков (когнитивные, социально-поведенческие и информационные), в рамках каждой из которых перечисляются конкретные компетенции с их последующей детализацией. Так, к когнитивным навыкам отнесены: саморазвитие (включающее самосознание, обучаемость, восприятие критики и обратную связь, любознательность), организованность (организация своей деятельности и управление ресурсами), управленческие навыки (умение расставлять приоритеты, постановка задач, формирование команд, развитие и мотивирование других, делегирование), а также достижение результатов, решение нестандартных задач и адаптивность. В группу социально-поведенческих навыков включены коммуникация, межличностные навыки и межкультурные взаимодействия. Группа цифровых навыков объединяет управление информацией и создание систем.

В эту модель, помимо сугубо технических навыков работы с цифровыми устройствами, перечнем которых было ограничено большинство первоначально формировавшихся моделей цифровой компетентности, включаются когнитивные и социально-поведенческие компетенции, направленные на обеспечение комфортного существования, эффективную коммуникацию и саморазвитие человека в цифровой среде [26].

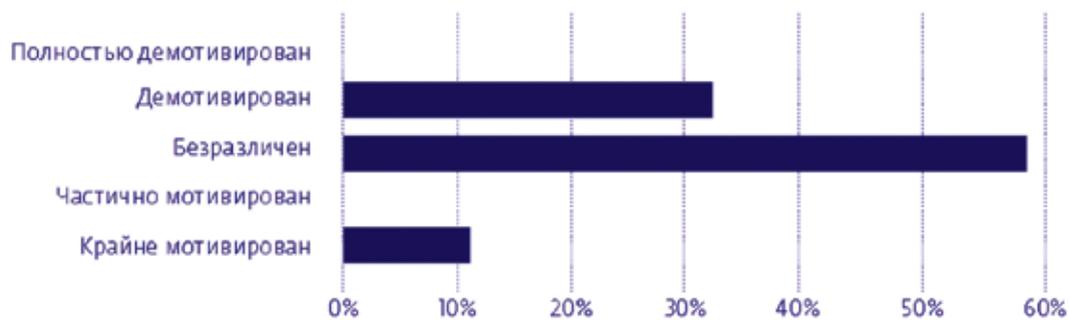
Представленные модели цифровых компетенций основаны на прогнозно-моделирующем подходе, что, в свою очередь, является необходимым условием проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения. Вместе с тем данный подход не дает достаточных оснований для организации самого процесса образования.

Знание структуры цифровой грамотности и требований к развитию цифровых компетенций не может само по себе служить преодолению многих затруднений и барьеров, препятствующих их освоению. В многочисленных исследованиях среди вызовов развитию цифровой грамотности и цифровых навыков чаще всего выделяют: низкий уровень мотивации [26]; характер организационной культуры, далеко не всегда ориентированной на изменения и поддерживающей их [16]; разного рода барьеры, мифы, укорененные в сознании педагогов и циркулирующие в профессиональной педагогической среде [37]; отсутствие в образовательных организациях адекватной стратегии цифровой трансформации [6]; отсутствие общего единого понимания, что представляет собой цифровая трансформация профессионального образования; недостаточный уровень развитости дидактики и инфраструктуры цифрового образования и др.

В педагогической среде часто превалирует дистанцирование от решения вопросов цифровизации образования и даже сопротивление введению новых технологий из-за того что в понимании работников это связывается с перспективами потери работы в будущем. Даже в корпоративном секторе, не смотря на то что процессы цифровизации производства разворачиваются быстрее, чем в образовании, складывается ситуация, когда большинство работников безразлично или демотивировано к прохождению обучения цифровым навыкам (рис. 3).

В декабре 2019 года ФИРО РАНХиГС был проведен опрос среди преподавателей и специалистов управления среднего профессионального образования и высшего образования для выявления проблем, касающихся цифровизации образовательного процесса. Согласно результатам опроса к таким проблемам относятся: мотивационно-психологическая неготовность педагогических кадров к цифровой трансформации образовательного процесса (51%); дефицит научно-методического и организационно-методического обеспечения, отсутствие методических рекомендаций (49%); отсутствие общего единого понимания, что представляет собой цифровая трансформация профессионального образования (46%); содержательно-деятельностная неподготовленность педагогических кадров к новым профессиональным ролям, функциям и задачам в контексте цифровизации образовательного процесса (41%); недостаточная мотивация педагогов ПОО к цифровизации (36%). Также был отмечен ряд факторов организационного и финансового обеспечения процесса цифровизации [34].

Все это говорит о том, что, помимо формирования моделей цифровых компетенций, в число приоритетных задач выходят ценностно-смысловая концептуализация цифровой трансформации образования, системно-деятельностное дидактическое конструирование, выработка моделей



Источник: KPMG — "Corporate Digital Learning", 2015

Рис. 3. Уровень мотивации персонала для обучения цифровым навыкам в корпоративном секторе [26]

мотивации педагогических работников на основе личностно-ориентированного подхода, переход от несистемных нововведений к выстраиванию экосистемы цифрового образования.

Опережающий характер образования педагогов профессионального обучения определяется не только совершенствованием рамок цифровых компетенций, но и проектированием рамки смысловых концептов цифровой трансформации как основания опережающего обучения.

Согласно определению Н. Ф. Алефиренко, концепт — это «мыслительный образ достаточно широкого структурного диапазона: по горизонтальной оси — от обобщенных наглядных образов до логических понятий; по оси вертикальной — от поверхностных до глубинных слоев кодирования смысла с разной степенью его эксплицирования» [5, с. 9]. В составе «слоистой» структуры концепта выделяют также ценностную составляющую, таким образом перенося типологию ценностей на типологию концептов.

Процесс внедрения цифровых технологий в практику образования во многом идет стихийно и опережает развитие концептуального осмысления происходящей цифровой трансформации. В начале XXI века превалировали работы, в которых акцент делался на анализе открывающихся перспектив использования цифровых технологий в образовании, а в практике образования шел процесс спонтанного внедрения цифровых технологий, формирования локального дидактического опыта их применения и даже стихийного возникновения дидактико-технологических практик и парадигм (И. В. Роберт). Это привело к ситуации «расфокусированного многообразия» и даже подчас к потере собственно педагогических смыслообразующих оснований в использовании цифровых инструментов. Понимание того, что цифровая трансформация не может быть сведена к потоку спонтанных единичных нововведений и что она обуславливает изменение всех сторон, контекстов и условий образовательного процесса приводит к необходимости выработки системного теоретико-методоло-

гического, концептуального ее видения. Первые концепты начинают складываться в области дидактики, так как, прежде всего, необходима выработка понимания деятельностных оснований цифровой трансформации образования и поиск ответа на вопрос, как должна измениться профессиональная педагогическая деятельность в условиях цифровой образовательной среды. В числе приоритетных задач — формирование дидактики цифровой эпохи (И. В. Роберт), или «цифровой дидактики» (В. И. Блинов), целостного концептуального социокультурного осмысления сложившейся ситуации (А. М. Кондаков). Как считает В. И. Блинов, «необходим конструктивный подход, основанный на построении новой отрасли педагогической науки — цифровой дидактики» [12, с. 28].

Кроме того, лавинообразный рост объема зарубежных и российских исследований по вопросам цифровизации образования, а следовательно, и растущее многообразие позиций и подходов не только не снимает с повестки задачу поиска концептуальных интегративных оснований, но актуализирует ее.

Не претендуя на полноту и завершенность анализа, выделим основные области активной концептуализации понимания цифровой трансформации образования, в каждой из которых формируются свои концепты, но которые можно объединить в одну дидактическую рамку, так как общим для них выступает концепт-понятие «методологический подход».

Историко-трансформационный подход (А. М. Прохоров, Л. Г. Коник, Д. А. Антонова, Е. В. Оспенникова, Е. В. Спириг и др.)

Концепт «цифровая трансформация образования», формируемый в рамках этого подхода, важен для понимания в целом сути цифровизации, цифровой трансформации экономики и образования, исторических этапов в эволюции представлений в этой области.

Под «цифровой трансформацией» первоначально понимался переход от аналоговых данных к цифровым — то, что сегодня принято называть цифровизацией, или цифровой трансформацией в узком смысле слова. К 2020 году, как считают специалисты [27; 28], доля аналоговых данных приблизится к нулю, то есть процесс цифровизации в узком значении слова завершится. Однако относительно понимания цифровой трансформации и этапов ее эволюции в широком смысле слова существуют различные точки зрения. «В то время как одни исследователи говорят о том, что цифровая трансформация происходит с момента возникновения цифровых технологий и, следовательно, внедрение любой цифровой технологии — будь то новый веб-сайт или ERP-система — это очередной шаг на пути цифровой трансформации, другие утверждают, что цифровая трансформация — это новый тренд, и связывают его с определенным набором новых технологий» [27, с. 19]. Существует мнение, что появление третьей платформы (облака, мобильность, соцсети, «большие данные») — это именно тот рубеж, который и обозначает цифровую трансформацию. Так, по мнению приверженцев данной точки зрения [53], все предыдущие технологии лишь готовили цифровую трансформацию. Оцифровка была «прокладыванием пути» для будущей трансформации.

Первые два подготовительных этапа цифровой трансформации системы образования в историческом контексте ее развития, как правило, обозначаются как этапы компьютеризации и информатизации. Эти названия достаточно условны и отражают лишь преобладающие процессы, свойственные каждому этапу. Реализованные в эти периоды задачи составили основу для перехода к третьему этапу цифровой трансформации образования, начало которого в России заявлено на федеральном уровне в 2016 году в связи с запуском нового приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (2016–2021 гг.) [10, с. 13].

Трансфер-интегративный подход (М. В. Ковальчук, И. В. Роберт, М. А. Чошанов и др.)

Концепты: «знание цифровой эпохи», «трансфер-интегративные области знания», «конвергентное знание». Согласно этому подходу информационные (цифровые) технологии приводят к формированию новых трансфер-интегративных областей научного знания и педагогической практики, которые непосредственно влияют на становление дидактики цифровой эпохи [30]. Как считает академик РАО И. В. Роберт, информатизация образования на современном этапе своего развития — это трансфер-интегративная область, возникающая в процессе переноса (трансфера) «научных идей или научных проблем в другую научную область, в которой в связи с этим зарождается (образуется) новая, доселе не существующая научно-практическая зона» [30, с. 20]. При этом одновременно происходит их интеграция в рамках возникшей новой трансфер-зоны.

В этой связи М. А. Чошанов, например, считает, что новая дидактика формируется на платформе интеграции инженерных и педагогических наук [42; 43]. Новые области формируются как в рамках естественных и технических наук, так и в рамках социальных и гуманитарных наук. Так, например, идет активное становление цифровой гуманитаристики [18; 47]. По мнению же директора НИЦ «Курчатовский институт» М. В. Ковальчука, «информационные технологии стали принципиально новыми с методологической точки зрения. Они не добавились еще одним звеном к существующему ряду дисциплин, а объединили их, став их общей методологической базой» [21].

В российской «Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года» подчеркивается, что «в целях развития перспективных методов искусственного интеллекта приоритетное значение приобретает конвергентное знание, обеспечиваемое в том числе за счет интеграции математического, естественнонаучного и социально-гуманитарного образования» [1, с. 18].

Проектно-моделирующий подход

Данный подход характерен для нормативных и программных документов, аналитических исследований прогностического характера. Концепты: «модель цифровых компетенций», «модель цифровой зрелости организации». В центре внимания — моделирование будущего состояния профессиональной сферы [11], ключевых компетенций будущего, моделей компетенций, которые будут востребованы от специалистов, работников различных сфер в цифровую эпоху [4; 6; 26; 38–41; 45].

Деятельностно-технологический подход (В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев, Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко, А. Ю. Уваров, Л. Ризотто и др.)

Концепт: «педагогические/образовательные технологии цифрового образования». Раскрывая сущность этого подхода, В. И. Блинов подчеркивает, что цифровая дидактика должна строиться как теория с принципиальным акцентом не на содержание и не на результаты образования, а на технологии обучения [1]. При этом он отмечает, что лишь появление общедоступных цифровых технологий с их образовательным потенциалом позволяет на новой основе воскресить идею «педагогической технологии». Педагогически-творческое проектирование технологий обучения на основе открывающихся возможностей использования новых цифровых инструментов признается главным направлением развития цифровой дидактики [13; 24; 37; 54].

Контекстно-средовой подход (А. А. Вербицкий, А. М. Кондаков, С. Ф. Сергеев, И. Н. Розина, Х. Личман и др.)

Концепты: «образовательный контекст», «цифровая образовательная среда», «экосистема цифровой экономики», «экосистема цифрового образования». Сторонники этого подхода главным в цифровой трансформации считают развитие и педагогическое моделирование контекстов обучения, иммерсивных сред, собственно цифровой образовательной среды, образовательных платформ, выстраивание на педагогических основаниях сетевой коммуникации, раскрытие образовательного потенциала всего комплекса цифровых средств обучения [7; 8; 15; 22; 25; 31–33; 44; 54]. Для подготовки и опережающего обучения педагогов профессионального образования особенно значимо знание процессов цифровой трансформации производства и экономики в целом, уровня цифровой зрелости производственных организаций и организаций сферы услуг, отношения социального партнерства с представителями высокотехнологичных секторов экономики [41].

Культурно-антропологический подход (К. Зиерер, Э. Ф. Зеер, Л. М. Андрюхина, С. А. Днепров, Н. Ю. Игнатова, В. В. Сериков, М. Шпицер, Н. Карр и др.)

Концепты: «человек цифровой эпохи», «личностное профессиональное развитие». Наиболее емко суть этого подхода выразил немецкий исследователь К. Зиерер: главным фокусом ответственности образования всегда было развитие человека. Человек в педагогике — это одновременно и начальная точка отсчета, и конечный результат. Данный подход должен быть применен и к цифровизации образования. Цифровые технологии не могут стать заменой педагогической составляющей образовательного процесса. Более того, цифровизация должна быть подчинена педагогике [57]. В зарубежных исследованиях сейчас все больше делается акцент на последствиях и рисках цифровизации для человека, а также на готовности педагогов сохранить и приумножить гуманистический потенциал образования в условиях цифровой среды [29; 36; 39; 46; 49; 51; 52; 56]. В исследованиях российских авторов проблемы цифровизации обучения также обсуждаются в социокультурном, личностно-развивающем, антропологическом и ценностном измерениях [9; 17; 19; 20; 23; 35;



Рис. 4. Дидактическая рамка концептов цифрового опережающего образования педагогов

48]. В педагогической теории необходима разработка теоретико-методологических оснований, обеспечивающих гармонизацию психолого-педагогического сопровождения процесса становления личности в условиях цифровой среды как неповторимой индивидуальности, развития ее духовности, творческого потенциала, с одной стороны, и становление личности специалиста, педагога-профессионала как активного участника процессов, predeterminedенных социальными и технологическими переменами постиндустриализма, — с другой.

Описанные области концептуализации и формируемые в них концепты могут быть представлены в виде дидактической рамки концептов цифрового опережающего образования педагогов (рис. 4).

Главным фактором развития процесса концептуализации выступает постоянный научный поиск в единстве с креативными/инновационными образовательными практиками. Приведенные области концептуализации влияют на формирование содержания и дидактических моделей профессионального образования, отбор соответствующих им цифровых дидактических инструментов. Им отводится основополагающая роль в выявлении психолого-педагогических, организационно-педагогических, материально-технических и иных условий создания и реализации перспективных моделей и форматов обучения в цифровой среде профессионального образования и, как следствие, — на проектирование современной цифровой образовательной среды в целом и опережающего образования педагогов профессионального обучения.

Литература

1. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 [Электронный ресурс] // Гарант.ру: информационно-правовой портал URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72738946> (дата обращения: 10.01.20).

2. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р [Электронный ресурс] // Гарант.ру: информационно-правовой портал URL: <https://base.garant.ru/71734878> (дата обращения: 10.01.20).

3. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 [Электронный ресурс] // Гарант.ру: информационно-правовой портал URL: <https://goo-gl.ru/5Zqx> (дата обращения: 10.0120).

4. Аймалетдинов Т. А., Баймуратова Л. Р., Зайцева О. А., Имаева Г. Р., Спиридонова Л. В. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Аналитический центр НАФИ. — М.: Изд-во НАФИ, 2019. — 88 с.

5. Алефиренко Н. Ф. Проблемы вербализации концепта: теоретическое исследование. — Волгоград: Перемена, — 2003. — 97 с.

6. Аналитический отчет «Цифровая трансформация в России 2018». КМДА // Информационно-аналитический журнал «Университетская книга», окт. 2018 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unkniga.ru/news/8912-analit-otchet-kmda-tsifr-transformaciya.html> (дата обращения: 10.01.20).

7. Андрияшина Л. М. Технологии телеприсутствия — новая антропологическая платформа развития образования // Образование и наука. — 2014. — № 8 (117). — С. 49–67.

8. Андрияшина Л. М. Технологии телеприсутствия — новая креативная платформа развития образования // Фундаментальные исследования. — 2013. — № 10 (12). — С. 2754–2759 [Электронный ресурс]. URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10002134 (дата обращения: 10.01.20).

9. Андрияшина Л. М., Венков С. С., Днепров С. А., Устьянцева О. М. Перспективные компетенции педагогов СПО как условие готовности к синхронному и опережающему образованию // Научно-методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования: сб. науч. тр. — Екатеринбург, 2017. — С. 78–102.

10. Антонова Д. А., Оспенникова Е. В., Спиринов Е. В. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. Информационные компьютерные технологии в образовании. — 2018. — Вып. 14. — С. 5–36 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-sistemy-obrazovaniya-proektirovanie-resursov-dlya-sovremennoy-tsifrovoy-uchebnoy-sredy-kak-odno-iz-ee/viewer> (дата обращения: 10.01.20).

11. Атлас новых профессий. — 2-я ред. — М.: Сколково, 2015. — 287 с.

12. Блинов В. И. Цифровая дидактика: модный тренд или новая наука? // Профессиональное образование. Столица. — 2019. — № 3. — С. 28.

13. Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. — М.: Перо, 2019. — 97 с.

14. Брольпито А. Цифровые навыки и компетенция, цифровое и онлайн обучение. — Турин: Европейский фонд образования, 2019. — 81 с.

15. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. — 75 с.

16. Гилева Т. А. Компетенции и навыки цифровой экономики: разработка программы развития персонала // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Сер. Экономика. — 2019. — № 2 (28). — С. 22–35.

17. Гнатышина Е. В., Саламатов А. А. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 8. — С. 19–24.

18. Digital Humanities: гуманитарные науки в цифровую эпоху / Под ред. Г. В. Можяевой. — Томск: Изд-во Томского ун-та, 2016. — 120 с.

19. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование: монография. — Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006. — 169 с.

20. Игнатова Н. Ю. Образование в цифровую эпоху: монография. — Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ, 2017. — 128 с.

21. Ковальчук М. В. Конвергенция наук и технологий — прорыв в будущее // Российские нанотехнологии. — 2011. — № 1–2. — С. 13–23.

22. Кондаков А. М. Цифровое образование: матрица возможностей [Электронный ресурс] // МЭО АСИ. URL: <https://mob-edu.ru/seminar-cifrovoe-obrazovanie-matrica-vozmozhnostej-v-sarove/> (дата обращения: 10.01.20).

23. Морозов А. В. Изменение менталитета субъектов образовательного процесса в условиях цифровизации образования: материалы XIV Международ. науч. конф. «Социально-психологические проблемы ментальности», Смоленск, 15–16 ноября 2018 г. — Смоленск, СмолГУ, 2018. — С. 65–73.

24. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 8. — С. 107–113.

25. Носкова Т. Н. Вызовы века: педагогика сетевой среды. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — 111 с.

26. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики: аналитический отчет к III Международной конференции «Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки», Корпоративный университет Сбербанка. — М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. — 122 с.

27. Прохоров А. М., Коник Л. Г. Цифровая трансформация. Анализ, тренды, мировой опыт. — М.: ООО «АльянсПринт», 2019. — 368 с.

28. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект», Москва, 26–27 сентября 2019 г. / Отв. ред. И. В. Дворецкая. — М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. — 155 с.

29. Пэлфри Дж. Дети цифровой эры. — М.: Эксмо, 2011. — 368 с.
30. Роберт И. В. Дидактика эпохи цифровых информационных технологий // Профессиональное образование. Столица. — 2019. — № 3. — С. 16–26.
31. Розина И. Н. Теория и практика обучения педагогической коммуникации в образовательной информационно-коммуникационной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2005. — 49 с.
32. Сергеев А. Н. Подготовка будущих учителей информатики к профессиональной деятельности в сетевых сообществах Интернета: дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2010. — 359 с.
33. Сергеев С. Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды. — М.: Народное образование, 2009. — 432 с.
34. Сергеев И. С. Подведение итогов работы сети экспериментальных площадок «Цифровая дидактика» в 2019 году и планирование мероприятий на первый квартал 2020 года [Электронный ресурс] // РАНХиГС. Федеральный институт развития образования. URL: <https://firo.ranepa.ru/meropriyatiya/veb-meropriyatiya/689-veb-cifrov-didaktica-jan2020> (дата обращения: 10.01.20).
35. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: монография. — Волгоград: Перемена, 1994. — 150 с.
36. Смолл Г. Мозг онлайн: человек в эпоху интернета. М.: КоЛибри; Азбука-Аттикус. — 2011. — 420 с.
37. Уваров А. Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. — М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2018. — 168 с.
38. Фруммин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2018. — 28 с.
39. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование. Компетенции, необходимые для успеха. М.: Точка, 2018. — 234 с.
40. Фиофанова О. А. Управление на основании данных в сфере образования // Народное образование. — 2019. — № 4. — С. 16–26.
41. Цифровое производство: методы, экосистемы, технологии: рабочий доклад департамента корпоративного обучения Московской школы управления СКОЛКОВО. — М., 2019. — С. 163.
42. Чошанов М. А. Эволюция взгляда на дидактику: настало ли время для новой дидактики // Дидактика профессиональной школы. — Казань, 2013. — С. 17–29.
43. Чошанов М. А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. — 2013. — Вып. 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/e-didaktika-novyy-vzglyad-na-teoriyu-obucheniya-v-epohu-tsifrovyyh-tehnologiy> (дата обращения: 10.01.20).
44. Шарова Н. Н. Структура коммуникационной компетенции студентов педагогического вуза в условиях сетевой образовательной среды // Известия российского государственного педагогического универси-

тета им. А. И. Герцена. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — № 162. — С. 200–204.

45. Шмелькова Л. В. Кадры для цифровой экономики: взгляд в будущее // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. — 2016. — № 8 (30). — С. 1–4.

46. Шпицер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. — М.: АСТ, 2014. — 288 с.

47. Эпштейн М. Н. Будущее гуманитарных наук. Техногуманизм, креаторика, эротология, электронная филология и другие науки XXI века. — М.: РИПОЛ Классик, 2019. — 200 с.

48. Ячина Н. П., Фернандес О. Г. Развитие цифровой компетентности педагога в образовательном пространстве вуза // Вестник ВГУ. — 2018. — № 1. — С. 134–138.

49. Carr N. Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains // The Atlantic, July 1, 2000. Available from: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/> (дата обращения: 09.08.19).

50. Chetty K., Wenwei L., Josie J., Shenglin B. Bridging The Digital Divide. — Measuring Digital Literacy, 2017.

51. Fishman B., Dede C., Means B. Teaching and technology: New tools for new times // Handbook of Research on Teaching / H. Gitomer, C. A. Bell (eds.). Fifth Edition. — AERA, 2016. — Ch. 21.

52. Foresight Education: Values, Models and Technologies of Didactic Communication of the XXI Century / Ed. by M. R. Arpentieva, etc. — Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2018. — 560 p.

53. Gruman G. What digital transformation really means. Available from: <https://www.infoworld.com/article/3080644/it-management/what-digital-transformation-reallymeans.html> (дата обращения: 09.01.20).

54. Lichtman H. S. What is Telepresence? // TelepresenceOptions, Spring, 2011. Available from: <http://telepresenceoptions.com/magazine/subscribe.php> (дата обращения: 09.01.20).

55. Rizzotto L. The future of education: How A.I. and Immersive Tech will reshape learning forever. — 2017. Available from: http://gdac.uqam.ca/inf7470/IAetEducation/The%20Future%20of%20Education_%20How%20A.I.%20and%20Immersive%20Tech%20Will%20Reshape%20Learning%20Forever.pdf (дата обращения: 09.01.20).

56. Storytelling and Education in the Digital Age: Experiences and Criticisms / Matteo Stocchetti. PL Academic Research, 2016. — 192 p.

57. Zierer K. Putting Learning Before Technology: The Possibilities and Limits of Digitalization. — New York: Routledge, 2019. — 120 p.

Готовность преподавателей вуза к использованию электронной информационно-образовательной среды (по материалам исследования)



ЛОМОВЦЕВА
Наталья Викторовна,
кандидат педагогических наук,
доцент, директор Института непрерывного образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург



ЗЕЛЕНОВ
Юрий Николаевич,
доктор педагогических наук,
заместитель министра образования и молодежной политики Свердловской области, Екатеринбург

Аннотация

В статье рассмотрен опыт организации и функционирования электронной информационно-образовательной среды в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (г. Екатеринбург). Представлены результаты исследования о готовности преподавателей вуза к работе в электронной информационно-образовательной среде

Ключевые слова:

электронная информационно-образовательная среда, цифровизация, цифровое образование, электронные образовательные ресурсы, информационно-коммуникационные технологии

Цифровизация всех сфер жизни — реальность наших дней. Проблема внедрения ее в образование является предметом активного обсуждения. Для организации образовательного процесса в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) по направлениям подготовки бакалавриата, магистратуры и научных кадров высшей квалификации предъявляется требование, что «обучение на протяжении всего периода должно быть сопровождено доступом в электронную информационно-образовательную среду организации» [1]. Как следствие, сегодня наиболее востребованы научно-педагогические работники, обладающие соответствующими квалификациями. Не в последнюю очередь это касается системы профессионально-педагогического образования [4].

Информационно-образовательная среда (ИОС) вуза и ее современная модификация — электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) исследованы довольно подробно [8]. Приведем лишь некоторые, наиболее емкие, определения: информационно-образовательная среда вуза — это «особая совокупность условий, обеспечивающих использование ком-

Ломовцева Н. В., Зеленев Ю. Н. Готовность преподавателей вуза к использованию электронной информационно-образовательной среды (по материалам исследования) // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 1. — С. 44–48. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10104.

плекса технических, программных и программно-аппаратных средств ИКТ для организации информационной деятельности и взаимодействия всех участников учебного процесса и функционирования информационных процессов, происходящих в вузе» [6]; «информационно-образовательная среда — это система информационной, учебно-методической и технической подсистем, обеспечивающих учебный процесс, а также его участников» [5]. В действующем ГОСТе, устанавливающем общие требования к электронным образовательным ресурсам, информационно-образовательная среда определяется как «система инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий» [2]. Тем не менее потребность в уточнении этих понятий ИОС, и прежде всего ЭИОС, остается.

В Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ) под электронной информационно-образовательной средой понимается комплекс программно-технических средств, предназначенный для осуществления информационного обеспечения образовательного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий [7].

Цель функционирования ЭИОС РГППУ — обеспечение возможности удаленного интерактивного доступа к информационным системам и электронным образовательным ресурсам за счет применения информационно-коммуникационных технологий и средств телекоммуникации.

Основное назначение ЭИОС РГППУ¹ — обеспечение информационной открытости РГППУ в соответствии с требованиями действующего законодательства Российской Федерации в сфере образования; в организации образовательной деятельности по реализуемым образовательным программам, а также в обеспечении доступа обучающихся, научно-педагогических работников (НПР), других работников РГППУ вне зависимости от места их нахождения к компонентам ЭИОС посредством использования ИКТ и сервисов.

К пользователям ЭИОС относятся обучающиеся, НПР и иные категории работников РГППУ. Для доступа пользователей к компонентам ЭИОС предусмотрена единая система аутентификации на основе разграничительной политики доступа и парольной авторизации [7].

Таким образом, ЭИОС вуза является необходимым условием для цифрового открытого пространства, которое обеспечивает доступом обучающихся, НПР и сотрудников вне зависимости от места их нахождения ко всем цифровым ресурсам РГППУ. ЭИОС вуза должна помогать непосредственному гармоничному взаимодействию и преподавателя со средой, и среды с обучающимися, в которой используются новейшие услуги по обеспечению мобильности, гибкости всех субъектов образовательного процесса. Для активного использования ЭИОС как цифрового открытого пространства необходимо осуществлять регулярную и непрерывную подготовку преподавателей вуза по изучению всех возможностей данной среды посредством персонализированных консультаций.

¹ <http://eios.rsvpu.ru>

Для определения необходимой подготовки преподавателей вуза к использованию ЭИОС в РГППУ было проведено исследование, результаты которого дали возможность определить начальный уровень готовности преподавателей вуза, а также необходимые организационно-педагогические условия для реализации успешности данной подготовки. В рамках исследования в 2017–2018 годах было проведено анкетирование слушателей программы повышения квалификации для научно-педагогических работников РГППУ. В качестве респондентов было опрошено 139 преподавателей РГППУ¹.

Вопросы анкеты были сгруппированы в три раздела.

Первый раздел «Электронная информационно-образовательная среда» содержал вопросы, связанные с пониманием сущности ЭИОС в целом, ее компонентов и их использования на практике.

Подавляющее большинство респондентов (94,9%) дали положительный ответ на вопрос «Знакомо ли Вам понятие „Электронная информационно-образовательная среда“?», 97,4% из них подтвердили использование компонентов ЭИОС для организации учебного процесса. При этом 84,6% респондентов используют ЭИОС для наполнения учебно-методическими материалами дисциплин, 76,9% используют содержащиеся в базе ЭИОС «Тесты» для контроля знаний студентов, 25,6% используют LMS Moodle, 89,7% используют ЭИОС для заполнения рейтинга НПР. Однако ответы на вопрос «В достаточной ли степени Вы освоили технологию работы с используемыми Вами компонентами электронной информационно-образовательной среды?» распределились следующим образом: 58,8% респондентов выбрали ответ «Да, но дополнительно хотелось бы освоить работу некоторых инструментов», и лишь меньшая часть (43,6%) предпочла ответ «Да, мне хватает навыков для успешной работы».

Показательными с точки зрения готовности использовать в своей деятельности ЭИОС оказались ответы на вопрос «Облегчают ли инструменты электронной информационно-образовательной среды вашу педагогическую деятельность?». Меньше половины (46,2% респондента) выбрали однозначно положительный ответ «Да, облегчают. Все ресурсы можно разместить в одном месте и осуществить прием работ обучающихся», 43,6% отметили, что предлагаемые ЭИОС инструменты лишь частично облегчают их педагогическую деятельность, а 10,2% уверены, что инструменты ЭИОС увеличивают объем выполняемой работы.

Немногим более половины респондентов (51,3%) отметили, что их «требования к компонентам электронной информационно-образовательной среды вуза совпадают с действительностью», а 48,7% предпочли ответ «Совпадают частично».

На вопрос «Считаете ли Вы необходимым использование компонентов электронной информационно-образовательной среды вуза в образовательном процессе?» 100% респондентов ответили положительно.

¹ Результаты исследования частично были использованы при написании магистерской работы М. И. Чукалкиной «Подготовка научно-педагогических работников вуза к использованию компонентов электронной информационно-образовательной среды вуза», выполненной под руководством одного из авторов данной статьи [3].

Результаты опроса по первому разделу позволяют сделать во многом ожидаемый, но более детализированный вывод, что в целом преподаватели положительно настроены к использованию ЭИОС в своей педагогической деятельности.

Вопросы, объединенные во второй раздел «Электронные образовательные ресурсы (ЭОР)», задавались с целью выяснить, насколько респонденты ориентируются в электронно-образовательных ресурсах и используют ли их в своей деятельности.

Как и следовало ожидать, понятие «электронные образовательные ресурсы» знакомо подавляющему большинству, причем 92,3% респондентов ответили положительно на вопрос «Используете ли Вы электронные образовательные ресурсы в своей педагогической практике?».

На вопрос «Какие электронные образовательные ресурсы Вы используете в своей педагогической практике?» подавляющее большинство респондентов выбрали два варианта ответов: «презентационные материалы» (76,9%) и «системы контроля знаний» (66,7%).

Вопрос «Каким способом Вы распространяете электронные образовательные ресурсы?» показал, что только 69,2% респондентов размещают ЭОР в ЭИОС РГППУ, 66,7% используют дополнительно электронную почту, а некоторые этим ограничиваются.

Третий раздел анкеты «Дистанционные образовательные технологии (ДОТ)» содержал соответствующие его названию вопросы, позволяющие выяснить, как понимают респонденты цели внедрения ДОТ в образовательный процесс, что относят к их преимуществам, что сдерживает использование ДОТов.

Обнаружилось: несмотря на то что 82,7% респондентов знакомо понятие «онлайн-курс», только 13,5% принимали участие в разработке онлайн-курсов. Обнадёживает лишь то, что на вопрос «Присутствует ли у Вас интерес к разработке онлайн-курсов?» 34,6% респондентов ответили «Да» и 50% респондентов — «Скорее да, чем нет».

Результаты проведенного исследования показали достаточно высокий уровень готовности преподавателей вуза к использованию ЭИОС, их «включенность» в процесс использования ЭИОС и наполнения ее цифровым методическим контентом, а также позволили скорректировать модель подготовки научно-педагогических работников к использованию ЭИОС вуза, реализуемую в РГППУ.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: справ.-правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220229/ (дата обращения: 02.12.2019).

2. ГОСТ Р 53620–2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения // Кодекс: [сайт] URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200082196> (дата обращения: 02.12.2019).

3. Заречнева К. М., Чукалкина М. И., Ломовцева Н. В. К вопросу о подготовке преподавателей вуза к использованию электронной информационно-образовательной среды вуза // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: сб. материалов XI Межд. науч.-практ. конф. «Новые информационные технологии в образовании и науке. НИТО-2018» (Екатеринбург, 26 февраля — 2 марта 2018 г.). — Екатеринбург: РГППУ, 2018. — С. 69–75.

4. Зеер Э. Ф., Дорожкин Е. М. Основные тенденции обновления профессионального образования в постиндустриальном обществе // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: сб. материалов Всерос. (с межд. участием) науч.-практ. конф. — Екатеринбург: РГППУ, 2019. — С. 167–171.

5. Квач Т. Г. О роли преподавателя в реализации информационно образовательной среды в учебном процессе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. — 2014. — № 1(16).

6. Ломовцева Н. В., Чубаркова Е. В., Карасик А. А. Организация учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий: учеб. пособие для преподавателей. — Екатеринбург: РГППУ, 2011. — 79 с.

7. Ломовцева, Н. В., Ченушкина С.В., Заречнева К.М Электронная информационно-образовательная среда вуза // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: сб. материалов 24-й Межд. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 23–24 апреля 2019 г.). — Екатеринбург: РГППУ, 2019. — С. 229–232.

8. Ушакова О. В., Ломовцева Н. В. Основные проблемы изучения электронной информационно-образовательной среды вуза: опыт анализа научной литературы // Непрерывное образование: теория и практика реализации: сб. материалов II Межд. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 22 января 2019 г.). — Екатеринбург: РГППУ, 2019. — С. 156–160.

К педагогике эпохи цифрового разрыва



ЩЕРБИНА

Елена Юрьевна,

кандидат экономических наук, проректор по образованию

Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург



КИСЛОВ

Александр Геннадьевич,

доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, культурологии и искусствоведения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

Аннотация

Авторы, следуя содержанию текстов М. К. Петрова, предлагают методологическую основу осмысления современных процессов в культуре, образовании, профессиональном самоопределении, вызванных взрывным развитием технологий, прежде всего цифровых. Цифровой разрыв поколений очевиден, но, по мнению авторов статьи, он не делает систему образования фатально избыточной, если актуализирует социокультурный и экзистенциальный потенциал педагогов, что требует и научно-педагогической рефлексии относительно вызовов эпохи

Ключевые слова:

педагогика, цифровое образование, цифровой барьер, профессиональное образование, профессиональное самоопределение, социокультурный потенциал педагога, разрыв поколений

В наши дни не только российские педагоги, а все человечество оказалось в ситуации «стратегической растерянности» [16].

Растерянность, правда, случалась и раньше. Но все же не со всем человечеством сразу. Система образования, которая в первую очередь призвана адаптировать каждого человека к жизни, также пребывает в состоянии «стратегической растерянности», пытаясь найти педагогические ответы на современные вызовы. Попытки обнадеживают. Но пока — не результаты этих попыток. Попробуем взглянуть на ситуацию спокойнее.

Большинство нынешних педагогов долгие годы жили с ощущением, что мир более или менее понятен и достаточно стабилен. Получив профессию преподавателя (школы, колледжа или вуза), нужно было лишь периодически уточнять детали своего предмета, проходя повышение квалификации, и обмениваться с коллегами методическим опытом. Общество менялось медленно, и люди успевали понять и принять эти изменения. Теперь же мы живем в мире, который описывается как нестабильный (volatile), неопределенный (uncertain), сложный

Щербина Е. Ю., Кислов А. Г. К педагогике эпохи цифрового разрыва // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 1. — С. 49–59. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10105.

(complex) и неоднозначный (ambiguous) — VUCA-мир. Будущее в нем наступает быстрее, чем мы успеваем приспособиться к настоящему. И ответы на вызовы стремительно и «по всем фронтам» жизни вторгающегося в настоящее будущего в значительной мере лежат в сфере, пусть и «стратегически растерянного», но образования: нужно как-то научиться жить и работать в ситуации тотальной неопределенности и постоянных изменений. Причем научиться не столько ученикам, сколько педагогам — научиться учить в такой ситуации.

В этом особенность нашей эпохи. Эпоха, конечно, пройдет, как и любая другая. И как все и всегда в жизни, важно, *как она пройдет, как мы ее пройдем, и где окажутся те, кто будут после нас*. Окажутся, в том числе и благодаря нам, благодаря той педагогике, с помощью которой мы строили отношения, самих себя и учеников, влияя, в конечном счете, на обустройство всего мира людей. Значит, не обойтись без философского переосмысления педагогики в контексте современной эпохи VUCA с ее самым ярким проявлением — «цифровым разрывом» поколений [4; 7; 9; 17; 18; 32; 33; 35], что потребует обращения к истокам, основоположениям педагогики, образования, науки.

М. К. Петров (1923–1987), не слишком известный даже в кругах гуманитариев [29], размышляя несколько десятилетий назад о причинах появления и путях становления европейской науки и построенного на научных основах образования [21–28], особый акцент сделал на понятиях, которые вряд ли потеряют свою актуальность. Они не им придуманы, но довольно основательно продуманы, и, как часто бывает в гуманитаристике, результаты его интеллектуальных усилий мало-помалу входят в признаваемый научным сообществом теоретический инструментарий¹.

Первое понятие — *фрагментация (и соответствующая ей упаковка) знаний* и всего значимого для определенной культуры содержания. Важны и способы фрагментирования, то есть разбивки, сегментации этого содержания, и способы его упаковки² и сохранения, и способы выражения (тут в дело вступают знаки, языки) и трансляции, а еще и (для тех культур, где она есть) — способы трансмутации (обновления) знаний, культуры в целом. Трансмутации — совсем не для каждой культуры обязательное занятие и совсем не фатальные процессы: сотни тысяч лет человечество ими не было озабочено, а если и было, то разве что во имя пресечения таковых, и это обеспечивало стабильность, консервацию, воспроизводство наработанного определенной культурой, но ни в коем случае не его обновление. Табуирование обновлений, то глухое, то яростное сопротивление им, вязкая инерция старого, традиционно гораздо характернее для культуры, особенно если смотреть на нее ретроспективно. И до сих пор есть островки откровенного пресечения трансмутации знаний, развития культуры. До сих пор существуют континенты (не совпадающие с географическими) неоткровенного, то стыд-

¹ См. прежде всего авторов, объединяемых журналом «Политическая концептология: журнал междисциплинарных исследований». URL: <https://politconcept.sfedu.ru/>.

² По мнению Д. Барксдейла, бывшего генерального директора Netscape, «есть только два способа заработать деньги: упаковка и распаковка» [38].

ливого, то невнятного, а при этом нередко и вдохновенного пресечения обновления знаний, представлений о мире и человеке, всего культурного содержания.

Тем не менее в истории Европы, начиная с эллинов, случился прорыв, временами затухавший, но вновь и вновь возрождавшийся: на остатках руинированной мифологии возникла наука, поначалу преимущественно как теоретическое (созерцательное, умозрительное, но рефлексивное и самокритичное) отношение людей к миру и самим себе, поначалу в форме отвлеченного от повседневности философствования, а потом и как подкрепленное опытным, а то и экспериментальным вторжением в действительность — как природную, так и социальную, в меж- и даже внутриличностную. Но это вторжение все равно задавалось теоретическими предположениями [12]. Теория стала новым (появившимся после мифа) способом упаковки и трансляции, а еще и трансмутации (чего нет в мифе) знания, а вслед за ним и всей культуры.

Теория позволила знанию стать компактным и емким — предельно обобщенным, а потому мобильным и адаптивным, в том числе к практическим запросам. Отвлеченная теория смогла стать конвертируемой в самую обыденную практику, а ее преподавание новым поколениям оформилось в специальный социальный институт, именуемый университетом (высшей школой), распространившимся по всем странам мира поверх не только их религиозных, но и экономических и политических различий.

Второе важное для М. К. Петрова понятие — *пределы индивидуальной ментальной вместимости*: сколь бы компактным ни был способ теоретической упаковки, но возможности всякого индивида впитывать, удерживать в памяти и переосмысливать знания, ограничены — и психически, и физически (физиологически). Во все времена знания, культурную память приходится приспособлять под неизбежную ограниченность индивидов, пока индивиды играют хоть какую-то роль в существовании социума, пока им нет убедительной альтернативы (например, в виде искусственного интеллекта, вера в возможность которого активно обсуждается в наши дни). И неизбежным способом такого приспособления к ограниченности индивидов является соответствующая ей (а не искусственному интеллекту) фрагментация знаний, памяти, культурного наследия. И это задача во многом педагогическая. Дидактические единицы — продукт такой индивидосоразмерной фрагментации.

Но одним лишь сообразованием с возможностями индивидов дело не заканчивается. Культура вмещает в них себя, а не что-то другое. Транслирует через них — себя. И трансмутирует через индивидов, через их активность, в том числе творческую, тоже она — определенная культура. Потому способы фрагментации определяются еще и ею же, ее особенностями, или, согласно М. К. Петрову, лежащим в основе определенного типа культуры *социокодом* (по аналогии с генетическим кодом в живом мире) — третьим понятием, на которое мы обращаем внимание читателя. От социокода тоже, наряду с границами ментальной вместимости индивидов, зависит не только то, как фрагментируется и реплицируется знание, все содержательное богатство культуры. Он задает фрагмента-

цию и репликацию не только знаний, но и типов деятельности, прежде всего, профессиональной, которыми занимаются индивиды, принадлежащие данной культуре, и комплекса институтов коммуникаций между ними, в том числе образовательных институтов. И сами содержание и формы образования сильно детерминированы социокодом культуры, которая образованием транслируется и обновляется, и внутри которой оно осуществляется. Этот же концептуальный посыл в последние десятилетия развернут в меметику [30] как попытку придать более четкие черты семиотике культуры, расширив при этом ее предмет тем, что предшествует всяким культурным значениям и знакам как способам эти значения нести, транслировать, соотносить друг с другом.

М. К. Петров предполагал, что во второй половине XX столетия недолго остается до массового осознания человечеством острой потребности в обновлении, дополнении ставшего за полторы тысячи лет привычным теоретического способа упаковки, трансляции и трансмутации знаний, всей культуры. Он совсем не настаивал на том, что теория — это окончательный, «высший» способ. И некоторые признаки новых способов он краем глаза, будучи фактически в ссылке, без доступа ко многим источникам информации, мог наблюдать в 70–80-е годы XX века. Сегодня мы массово наблюдаем активное оформление этого нового способа (способов?), в чем-то неожиданно напоминающего мифологический (параллели древнеегипетской клинописи, пиктографики и иконографики с иконографикой компьютерной), в чем-то отрывающийся от всех предыдущих способов, нередко вызывающий не только недоверие, но осуждение, и, тем не менее, все более активно используемый преимущественно представителями молодых поколений.

Социокультурная трансмутация напрямую касается индивидов, вторгается некоторыми из них, вторгается в отношения почти между всеми ними. Интенсивные трансмутации проявляются не только установлением дополнительных возможностей выстраивания взаимосвязей (мобильные телефоны, электронная почта, мессенджеры и т. д.), но и значительными разрывами между людьми, особенно в коммуницировании между группами с различными интересами (эти группы все больше замыкаются на себя, игнорируя коммуникацию с представителями других групп) и, конечно, в отношениях между поколениями. Довольно драматичны они тогда, когда касаются близких людей, прежде всего детей и их родителей. Свои драмы разыгрываются и в отношениях между учениками и педагогами, когда последние не поспевают за языком, способами, стилистикой и содержанием коммуницирования своих подопечных, не ориентируясь во многих новшествах, интересных ученикам, обретая порой образ комичного, жалкого и часто лишь ритуально приставленно к ученикам содержательно избыточного персонажа.

Попытки организации массового забега педагогов с целью догнать новое не бессмысленны. Кое-что удастся в этом нелегком для педагогов и организаторов забегов деле. Но пресловутая ментальная вместимость неизбежно демонстрирует свои пределы не только на уровне индивидов, но еще и системно, и повсеместно. Этот забег очень часто — на истощение, и нередко он заканчивается трагически, прежде всего для отдельных

индивидов и тех, кому эти индивиды дороги. Потому немало голосов против него, тем более что предприимчивые люди и в этой сфере находят немало способов сделать деньги, и, как водится, не только чистыми способами [41].

Но «крот истории» продолжает свое дело и, прежде чем добраться до стадии фарса, хладнокровно проходит через стадию трагедии, упоывая на возможности искусственного интеллекта, медленно, но верно заменяющего индивидов с их границами ментальной вместимости. Нам выпало не просто наблюдать, но участвовать в этой драме на грани трагедии, которая, возможно, еще вся впереди, и размышлять о способах, не обязательно препятствующих упомянутому забегу, а, возможно, дополняющих и тем смягчающих его последствия, в том числе для нас и для детей. Размышлять о полезных последствиях происходящей трансмутации культуры, носителями которой мы являемся, внутри которой (одновременно, тоже на разрыв, глобализирующей и локализирующей) живем, понимая, что при всех попытках перепуганных консерваторов спрятаться в прошлом «мировой технический прогресс неостановим, именно научное и технологическое развитие решало и будет решать большинство социальных проблем человечества, и только образование, построенное на принципах научного мировоззрения, способно дать возможность обучающемуся шагать в ногу со временем» [1, с. 17]. Педагогов это обязывает не отставать от научного и технического прогресса.

Им, не принадлежащим к поколению Z [39]¹, но участвующим в изнуряющем забеге за его возможностями и особенностями, конечно, не стоит стремиться стать частью этого поколения. Бежать за новым поколением приходится, но это не должен быть бег до изнеможения. Нужно выстраивать такие хронотопы [11; 36; 40] взаимодействия с детьми, с обучающимися, которые минимизируют трагичные и комичные эффекты уже фатального «цифрового разрыва» между поколениями, а также актуализируют возможности, порой не замечаемые, особенно учениками, которыми обладают люди старшего поколения, в частности педагоги.

Разрыв, различия [8] — не обязательно повод для изоляции поколений друг от друга. Возможна коммуникация, которая вобрала бы в себя не различия, а именно разрывы, пустоты, которые необязательно нужно стремиться заполнить своими представлениями о должном и прекрасном. У поколения Z все равно останутся ниши, в которых они будут общаться друг с другом, обходясь без взрослых, без их помощи и без их беспомощности. Приходится принять, что там они будут искать, пробовать, создавать странные для нас модели отношений, поведения, импровизируя, ошибаясь и порой очень больно ушибаясь. Но мы им не поможем в этом случае: у нас тоже нет проверенных оптимальных моделей для этих ниш. Мы в них еще более новички, чем они, к тому же но-

¹ Вот как описывает поколение Z американский детский психолог Ш. Постник-Гудвин: «Они предпочитают текстовое общение разговору. Они общаются в сети — часто с друзьями, с которыми никогда не виделись. Они редко бывают на улице, если только родители не организуют их досуг. Они не представляют себе жизни без мобильных телефонов. Они никогда не видели мира, в котором не было высоких технологий или терроризма. Компьютеры они предпочитают книгам и во всем стремятся к немедленным результатам. Они выросли в эпоху экономической депрессии, и от них всеми ожидается лишь одно — быть успешными. Большинство из них очень быстро взрослеют, видя себя значительно старше своих лет» [31].

вички, обремененные неподходящими для новых социокультурных ниш стереотипами — иногда очень цепкими и неуместными, но очень дорогими нам. Все чаще в нашем арсенале социокультурных приобретений вообще нет никаких подходящих для новых ситуаций моделей отношений и поведения. Во многих случаях мы можем дать своим детям и ученикам лишь одно — человеческое тепло, сочувствие, выражение радости за их победы. А еще — пытаться участвовать в их поисках, причем даже не на равных. Нужно признать, что технически наши попытки часто будут примитивны на фоне их — детей и учеников — цифровой и прочей технической и технологической оснащенности, компетентности.

Но зато мы оснащены нашим социокультурным и экзистенциальным опытом, в некоторых отношениях гораздо большим, чем их опыт, который вряд ли нужно, да и не удастся им навязывать. С ним можно дружить и открыто соотносить те результаты, которые дети, ученики получают в сферах, где ориентируются быстрее и глубже нас. Соотносить, обсуждать, быть им собеседниками, иногда даже соучастниками — заботливыми, любящими, помогающими им быть самостоятельными и ответственными за те решения, которые они все равно вынуждены принимать сами. Потому что мы не можем дать им совет. Потому что запрет — это не совет, а поощрение к сокрытию поступков, которые им придется совершать. Они ведь живые. И продолжают жить. И (пока?) не искусственный интеллект принимает за них их решения. Пока они — субъектны.

Но субъектны и мы — взрослые. И мы можем помочь им, и себе, и самой культуре выстроить такое взаимодействие поколений, которое сообразно не только и не столько уходящему в прошлое, каким бы дорогим оно для нас ни было. И при этом — остающееся человеческим, живым, интеллектуальным, а не искусственно-интеллектуальным. У искусственного интеллекта другие возможности, другие задачи и другие границы возможностей, а потому — применимости. Мы эти границы пока в основном лишь предполагаем. Чаще — гадаем о них. При этом бережное и уважительное отношение к новому — не оно ли поможет встречному бережному и уважительному отношению детей к тому, что дорого нам?! А дороги нам прежде всего они — дети! [13] И через наше бережное и уважительное отношение к новому дети получают уроки и опыт бережного и уважительного отношения и к себе, и друг к другу, и к нам — еще не ушедшим от них. И, будем надеяться, кое-что ценное оставляющим им после себя.

Для этого нам придется принять многое в их языках, стилистике, способах трансляции и содержании того, что ими транслируется — друг другу и нам. Иногда просто для того, чтобы не потерять с ними связь: простой контакт, живой, ранимый, естественный. И придется вводить это в учебный процесс, отталкиваться от него, использовать его и развивать. И, конечно же, дело не ограничивается сферами семьи и образования. М. К. Петров и начинает-то не с них, а с разнообразных типов деятельности, необходимых человеческим сообществам для их выживания и воспроизводства. Деятельность фрагментируется так же, как и знания, как культурная память. И способы фрагментации, упаковки типов деятельности под индивидуальные возможности — не менее нетривиальная

задача, чем фрагментация, упаковка, трансляция и трансмутация знаний, решаемая разными культурами по-разному. Сегодня мы оказались в ситуации необходимости искать ответ на вопрос, которого раньше не было. Это вопрос о том, как отвечать на вызов дестабилизации мира профессий, их привычной классификации, содержания и востребованности. Мы попадаем в мир роста неопределенности профессий, занятий человека в целом. От осуждающего ярлыка «летун» мы быстро перешли к одобрительному «мобильность». И молодые поколения не просто готовы к мобильности, они относятся к ней даже без эмоций — как к само собой разумеющемуся обстоятельству жизни, собственной и чужой. А вот относительно степени обеспечения их успешности образовательными организациями у них все больше оснований для сомнений. И прежде всего это относится к профессиональным образовательным организациям. И еще больше к тем, где предлагаются основные профессиональные образовательные программы, потому что они все еще сконструированы так, будто обучающиеся получают профессию раз и на всю жизнь. Они готовят преимущественно, а чаще исключительно — к одной определенной профессии, в лучшем случае с робким заходом на территорию профессий смежных. Хотя сегодня во многих случаях уже бесполезно даже профориентировать, поскольку новые профессии появляются раньше, чем абитуриент становится выпускником. Значит, нужно ориентировать и к инструментам преадаптации [3] к новому, новым, еще не возникшим, но возможным профессиям.

Потому сегодня, особенно «в процессе цифровой трансформации образовательные организации начинают превращаться в цифровые предприятия со своими цифровыми экосистемами, в которых так же, как на любом производстве, должны быть в команде цифровые инженеры или инженеры образования... Обобщение различных источников, описывающих функции педагога, которые будут востребованы в ближайшем будущем, позволяет говорить о возрастающей инженерной их составляющей. Это, во-первых, проектный¹ характер педагогической деятельности... Во-вторых, это функции навигации в цифровой образовательной среде... В-третьих, это функция образовательного форсайта, поиска и конструирования перспективных и опережающих моделей образования» [2, с. 19]. Так что вслед за генной инженерией мы наблюдаем становление и инженерии педагогической, точнее, трансформацию в нее уже привычной инженерной педагогики — весьма существенную трансформацию, ориентированную не только на моно-, но и на мульти- [37] и транспрофессионализм [14].

Традиционная этика профессионализма и соответствующая ей педагогика осуждают верхоглядство, дилетантизм [19]. Профессионализм для традиции — это глубина овладения и ответственность за результаты. Сегодня этого недостаточно. А образовательные организации пока не нашли чем системно и уверенно дополнить традиционный взгляд на профессионализм. Поэтому современным обучающимся приходится уповать на себя, на самообразование [16] и на дополнительное професси-

¹ То есть «ориентированный на последовательную реализацию относительно автономных комплексных (социально-производственно-личностно-развивающих) задач» [5, с. 15].

ональное образование, на длинные, а чаще короткие программы, не просто углубляющие и расширяющие полученное при освоении основных программ. Все больше и чаще приходится обращаться к программам, предполагающим разрыв с основным, базовым, профессиональным образованием, с имеющимся профессионализмом, предполагающим формирование альтернативного профессионализма — не только инструментарием, технологиями, но и иным методологически, на уровне подходов, ценностей, авторитетов и прочих ориентиров. По этой же логике в основные образовательные программы высшего образования встраиваются майноры, предполагающие не просто содержательный, но и методологический разрыв внутри единой программы, «подвешивающие сознание» (В. С. Библер) обучающихся и этим преадаптирующих их к непредсказуемым обстоятельствам в будущем.

И новые поколения адаптивнее, преадаптивнее к этим разрывам. Они адаптивнее и к разрывам с нами — старшими поколениями. Потому мы можем рассчитывать на то, что наше робкое, часто неумелое движение к ним навстречу (в их мир, в их культуру) получит не только их добрый отклик и понимание, но и их поддержку — как доброжелательного порыва одной из групп, находящихся в отрыве от других и в разрыве с другими. Каковых, вообще-то, много. Но это не повод непременно к войне с ними. Принять, понять различия и разрывы, вобрать их в себя и общаться вопреки им — старшие могут поучиться этому у младших, оставаясь значимыми, дорогими и полезными для них. Корректировка основных образовательных программ — тоже необходимая с нашей стороны мера по установлению, сохранению и развитию мира [15] — с разрывами в отношениях, но при этом без войны, а значит, с сохранением шансов на восстановление диалога, отношений, которые, какими бы они ни были, обречены нести в себе не только вероятные разрывы, но уже случившиеся. Порой со всей их болью.

Картина мира как некоей сплошности, континуальности, цепкой цельности уходит [10]. Приходит другая картина — мира дискретного, негарантированного, требующего усилий, контроля, мониторинга и мужества перед лицом не только разрывов, но и провалов. Это и картина мира неизбежных обновлений, трансмутаций, причем разнонаправленных и разновариантных. Потому что только различия уберегают от всеохватывающей ошибки — от того, что все, как один, пойдут одной неверной дорогой. Мечта наставить и направить всех на якобы единственно истинный путь будет сопровождать нас. Но право на ошибку, его соблюдение, признание — надежнее самообольщения «обладателей» истины. Искания на разных путях делают гораздо более вероятным шанс не всем упорствовать в ошибке. Не о том ли сказано: «В доме Отца Моего обителей много» (Ин. 14.2)?

Эпоха разрыва поколений, в которой мы живем, уйдет, как всякая другая. Но не уйдут разрывы. Люди научатся жить с ними, принимать их. Так что, точнее говоря, наша эпоха — это эпоха не разрывов (они — дело обыкновенное), а осознания их обыкновенности. Пока осознания мучительного. Система профессионального образования должна стать готовой массово обучать людей под задачи не только стабильного на-

стоящего (которого уже нет), но и неожиданного будущего (принятия которого старшими поколениями пока часто нет). Образование в ожидании такого будущего, готовности к нему — это тот сектор социальной жизни, который не будет, не может сокращаться, а будет расти, но, конечно, тоже турбулентно изменяясь. И все равно он останется сферой творческого общения человека с человеком, общения разных, в том числе «разорванных» поколений. Нам надо привыкнуть «апгрейдить» себя, свои качества, научиться это делать спокойно, деловито и эффективно, чтобы быть способными жить и работать в этом сложном, и нами тоже творящими его сложном мире [6; 34]. И не так страшны станут разрывы, как их порой малюют. Педагогика — как прикладная философия (С. И. Гессен) — справится, если научно осмыслит разрывность нашей эпохи и поможет практически совладать с ней, прежде всего самим педагогам, остающимся необходимыми помощниками своим обучающимся на разных этапах их жизни, в том числе профессиональной.

Литература

1. Анахов С. В. О принципах научного мировоззрения в образовательной политике // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 24-й Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 23–24 апреля 2019 г.) / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2019. — С. 15–17.
2. Андриухина Л. М. Образовательный инжиниринг в контексте цифровизации // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 24-й Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 23–24 апреля 2019 г.) / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2019. — С. 17–22.
3. Асмолов А. Г. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. — 2017. — № 4. — С. 3–26.
4. Балмаева С. Д., Шлегель Е. В. Культурные навыки российского «поколения Z» // Ярославский педагогический вестник. — 2019. — № 4 (109). — С. 219–224.
5. Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. — М.: Перо, 2017. — 71 с.
6. Вербицкая Н. О., Калугина Т. Г., Стаин Д. А. Национальная система квалификаций России: квалификационно-ориентированные экспертные цифровые технологии. — Екатеринбург: Изд-во УГЛТУ, 2019. — 235 с.
7. Голубинская А. В. К вопросу о поколенной модели Хоува-Штрауса // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2016. — № 1. — С. 98–101.
8. Делез Ж. Различие и повторение. — СПб.: Петрополис, 1998. — 384 с.
9. Зайцева Н. А. Теория поколений: мы разные или одинаковые? // Российские регионы: взгляд в будущее. — 2015. — № 2 (2). — С. 220–236.
10. Кислов А. Г. Детская болезнь цельного знания // Эпистемы: материалы межвуз. семинара: альманах. — Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998. — С. 38–40.

11. Кислов А. Г., Астратова Г. В., Копченев А. А., Пачикова Л. П. и др. Интеллектуальные услуги в информационном обществе / Под ред. Г. В. Астратовой, А. А. Копченова. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. агроинж. академии, 2009. — 260 с.
12. Кислов А. Г. Между фактами и концептами: нелинейные траектории научного поиска. — Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2019. — 140 с.
13. Кислов А. Г. Оправдание детства: от нравов к праву. — Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2002. — 165 с.
14. Кислов А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию // Образование и наука. — 2018. — № 1 (20). — С. 54–74.
15. Кислов А. Г. Цель социального образования в концепции О. Розенштока-Хюсси // Образование и наука. Известия УрО РАО. — 2004. — № 6 (30). — С. 82–89.
16. Лукша П. О. Самообразование — спасательный круг в эпоху стратегической растерянности [Электронный ресурс] // Officelife. URL: <https://tinyurl.com/t9vsgzb> (дата обращения: 16.01.20).
17. Максимова О. А. «Цифровое» поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве // Вестник Челябинск. гос. ун-та. — 2013. — № 22 (313). — С. 6–10.
18. Мирошкина М. Р. Интерпретации теории поколений в контексте российского образования // Ярославский педагогический вестник. — 2017. — № 6. — С. 30–35.
19. Некрасов С. И., Некрасова Ю. А., Захарченко Л. В. Отказ от системы профессиональной классификации в аграрной сфере: иллюзия или реальная действительность? // Профессиональное образование в современном мире. — 2017. — Т. 7. — № 3. — С. 1224–1233.
20. Петров М. К. Искусство и наука. Пираты Эгейского моря и личность. — М.: РОССПЭН, 1995. — 140 с.
21. Петров М. К. Историко-философские исследования личность — М.: РОССПЭН, 1996. — 512 с.
22. Петров М. К. История европейской культурной традиции и ее проблемы. — М.: РОССПЭН, 2004. — 775 с.
23. Петров М. К. История институтов науки. — Ростов н/Д.: Изд-во Южного федерального ун-та, 2017. — 404 с.
24. Петров М. К. Пентеконтера. В первом классе европейской школы мысли // Вопросы истории естествознания и техники. — 1987. — № 3. — С. 100–109.
25. Петров М. К. Самосознание и научное творчество. — Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 1992. — 272 с.
26. Петров М. К. Социально-культурные основания развития современной науки. — М.: Наука, 1992. — 232 с.
27. Петров М. К. Философские проблемы «науки о науке». Предмет социологии науки. — М.: РОССПЭН, 2006. — 221 с.
28. Петров М. К. Язык. Знак. Культура. — М.: Наука, 1991. — 328 с.
29. Петров Михаил Константинович (1924–1987) [Электронный ресурс] // Южный федеральный университет. Зональная научная библиотека им. Ю. А. Жданова. URL: <https://library.sfedu.ru/exhibition/121> (дата обращения: 16.01.2020).

30. Савицкая Т. Е. Интернет-мемы как феномен массовой культуры // *Культура в современном мире*. — 2013. — № 3 [Электронный ресурс]. URL: http://infoculture.rsl.ru/donArch/home/KVM_archive/articles/2013/03/2013-03_r_kvms3.pdf. (дата обращения: 12.01.2020).

31. Сапа А. В. Поколение Z — поколение ФГОС // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2014. — № 2. — С. 24–30.

32. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире [Электронный ресурс] // *cyberpsy*. URL: <http://cyberpsy.ru/articles/soldatova-cifrovaya-socializaciya-v-kulturnoistoricheskoy-paradigme> (дата обращения: 11.01.2020).

33. Стрельникова Л. Цифровое поколение и цифровое слабоумие [Электронный ресурс] // *Азбука здоровья*. URL: <https://azbyka.ru/zdorovie/l-strelnikova-cifrovoye-pokolenie-i-cifrovoye-slaboumie> (дата обращения: 11.01.2020).

34. Щербина Е. Ю., Шмурыгина О. В., Уткина О. В. Алгоритм цифровой трансформации процесса профессионально-педагогического образования // *Профессиональное образование и рынок труда*. — 2019. — № 4. — С. 22–32.

35. Юрчак А. Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение. — М.: Новое литературное обозрение, 2016. — 664 с.

36. Dorozhkin E. M. Philosophical analysis of information and communication environment / Evgeniy M. Dorozhkin, Alexander G. Kislov, Natalia I. Kiseleva, Elena L. Ryazanova, Alexander A. Galushkin, Julia Koinova-Zoellne // *European Journal of Science and Theology*. — December, 2018. — Vol. 14. — №. 6. — P. 115–124. Available from: http://www.ejst.tuiasi.ro/Files/73/12_Kiseleva%20et%20al.pdf (дата обращения: 11.02.2020).

37. Dorozhkin E. M., Shcherbina E. Y., Kislov A. G., Olkhovikov K. M. The premises of heterogeneity for professional training in present and future // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. — Vol. XLIII. 18th PCSF 2018 Professional Culture of the Specialist of the Future. — № 49. — Pp. 456–464. Available from: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.49> (дата обращения: 11.01.2020).

38. Gift N. Exploiting The Unbundling Of Education [Электронный ресурс] // *Forbes*. — 2019, Dec 26. Available from: <https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2019/12/26/exploiting-the-unbundling-of-education/#5f218d7d692b> (дата обращения: 11.01.2020).

39. Howe N., W. Strauss Millennials rising: The next great generation. — N. Y.: Vintage Books, 2000. — 432 p.

40. Kislov A. G. New Values as the Basis for Innovation / Alexander G. Kislov, Anna S. Zotova, Valentina V. Mantulenko, Natalia I. Kraskova, Zuzana Rowland // *International Journal of Economic Perspectives*. — 2016. — Vol. 10. — Issue 3. — Pp. 94–100.

41. Watters A. The Stories We Were Told about Education Technology // *Hack Education: The History of the Future of Education Technology on 23 Dec 2019*. Available from: <http://hackeducation.com/2019/12/23/top-ed-tech-stories> (дата обращения: 21.01.2020).

Содержание и формы сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов*



БЕЛЯКОВА

Евгения Гелиевна,
доктор педагогических наук,
доцент, профессор кафедры
общей и социальной педагоги-
ки Тюменского государствен-
ного университета,
Тюмень

Аннотация

С опорой на авторскую концепцию смысловых механизмов профессионального самоопределения в статье раскрыты содержание и формы сопровождения данного процесса в условиях вузовской подготовки педагога. Определены способы интеграции сопровождения в учебные и внеучебные виды деятельности студентов, в процесс прохождения практики, показаны возможности современных информационно-коммуникационных технологий для поддержки профессионального самоопределения студентов. Обозначены требования к деятельности преподавателя-коуча, осуществляющего сопровождение профессиональной самоидентификации студентов-педагогов

Ключевые слова:

педагогическое образование, подготовка педагогов, профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность, преподаватель-коуч, педагогическое сопровождение, индивидуальная образовательная траектория

Период студенчества представляет собой один из ключевых этапов вхождения в будущую профессию, а сопровождение профессионального самоопределения студентов является необходимой составляющей образовательного процесса. В то же время сравнительно немногие исследования акцентируют в профессиональном самоопределении личности его внутреннюю, индивидуально-смысловую составляющую, значимость переживания аутентичного профессионально-ориентированного опыта и становления идентичности как условия осмысленного выбора и дальнейшего саморазвития в профессии. Следует также отметить, что в условиях постиндустриального общества и индивидуализации образования профессиональное самоопределение студентов приобретает выражено «экзистенциальный», смысловой характер, предполагая качественно новый уровень и содержание субъектной активности личности в профорientационном поле.

Целью данной статьи является обоснование содержания и форм профессионального самоопределения студентов-педагогов на основе авторской концепции смысловых механизмов профессионального самоопределения.

Разработка содержания и конкретных форм сопровождения профессионального самоопределения студентов требует понимания того, какие психолого-педагогические механизмы будут задействованы в данном процессе. Категория смысла в контексте проблем личностного и профессионального самоопределения была актуализирована в уже ставших классическими работах Е. А. Климова, Н. С. Пряжниковой, М. Р. Гинзбурга, Д. А. Леонтьева. В современных условиях смысловые аспекты профессионального самоопределения приобретают особую актуальность. Как отмечают И. С. Сергеев, Н. Ф. Родичев, М. А. Сикорская-Деканова, постиндустриальный тип профессионального самоопределения характеризуется тем, что «содержанием профессионального самоопределения становится система смыслов, выступающих внутренней движущей си-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 18-013-00106.

лой человека в его профессиональной деятельности» [5, с. 42]. В условиях индивидуализации высшего образования смыслообразующие характеристики индивидуальных образовательных траекторий связываются с необходимостью осмысленных выборов и проектирования студентами персонального образовательного маршрута (Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова, Е. В. Лебедева) [3].

В зарубежных исследованиях смысловые механизмы профессионального самоопределения изучаются в рамках феноменологического подхода, акцентирующего роль самоосмысления профессионального становления и формирования идентичности в профессии через нарративные и дискурсивные практики [6–8]. Ведущими новообразованиями профессионального развития и самоопределения выступают образ «я-профессионал», переживание аутентичного опыта профессиональной деятельности, целостность самовосприятия пути становления в профессии. Данный подход нашел применение в программах поддержки профессионального развития педагога в таких странах, как США, Австралия, Китай (Гонконг), Великобритания, Латвия, Финляндия, Швеция, Нидерланды при изучении профессионального становления педагога на разных его этапах и охватывает такие категории, как студенты профильных колледжей, педагогических вузов и университетов, практиканты-стажеры, молодые педагоги, педагоги со стажем. Анализ проанализированных нами программ позволяет выделить значимые факторы формирования профессиональной идентичности педагога: опыт самостоятельной педагогической деятельности, самооффективность, рефлексивное отношение к профессиональному росту, поддержка педагогического сообщества, диалогическая среда, осведомленность в современных инновационных разработках и тенденциях развития сферы образования, знание объективных требований к педагогической деятельности.

Вместе с тем перечисленные выше идеи и подходы нуждаются в разработке способов их интеграции в образовательный процесс высшей школы, и настоящая статья представляет результаты такого исследования.

Для определения содержания и форм сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов использованы авторская концепция смысловых механизмов [1] и модель сопровождения профессионального самоопределения студентов — будущих педагогов [2]. Мы основывались на идее о том, что ведущими смысловыми механизмами профессионального самоопределения студентов выступают проектирование профессионального будущего и рефлексивное осмысление опыта, полученного в ходе реализации проекта своего профессионального саморазвития. Сопровождение должно обеспечить реализацию целостного цикла процесса порождения личностного смысла профессии через взаимосвязанные виды активности: проектирование профессионального будущего, реализацию проекта в реальной деятельности и рефлексивное осмысление полученного опыта. Цель сопровождения состоит в создании условий для становления студентов как осмысленных субъектов профессионального пути через освоение культурных практик конструирования профессиональной идентичности,

которые реализуются через нарративные и дискурсивные методы. Этапы сопровождения включают смыслоориентацию, суть которой состоит в освоении ценностно-смысловых основ педагогической деятельности, смыслоцелесолагание, реализующееся через проектирование процесса профессионального саморазвития, организационно-деятельностный этап, на котором происходит планирование способов реализации своего проекта в реальной деятельности, деятельностный этап, обеспечивающий погружение в квазипрофессиональный и профессиональный контексты и приобретение опыта решения педагогических задач, этап рефлексии, на котором освоенный опыт становится предметом осмысления, благодаря чему он «встраивается» в формирующуюся профессиональную идентичность студентов. Становление профессиональной идентичности студентов-педагогов рассматривалось как основной результат сопровождения и ведущий критерий профессионального самоопределения (Ю. П. Поваренков) [4].

Предложенная нами модель сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов прошла апробацию в ходе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась в течение января — октября 2019 года на базе Тюменского государственного университета. В исследовании приняли участие бакалавры младших курсов, магистранты педагогических направлений и преподаватели Института психологии и педагогики. Этапы сопровождения, их содержание и методическое обеспечение, формы реализации, ожидаемые результаты и способы поддержки процесса сопровождения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий отражены в таблице.

В ходе апробации модели сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов выявлены требования к деятельности преподавателя, организующего данный процесс. От преподавателя ожидаются диалогичность в общении, отсутствие формализованного педагогического взаимодействия, индивидуальный подход, доверительность общения, установка на продуктивную совместную работу. Определены ведущие задачи преподавателя: мотивирование студентов на профессиональное саморазвитие и фасилитацию данного процесса, готовность выстраивать «поддерживающие отношения». Также установлено, что специфика сопровождения профессионального самоопределения как смыслового процесса требует от преподавателя дополнительных компетенций. К ним относятся способности выполнять функции консультанта не только по профессионально-педагогическим проблемам, но и в случае затруднений, связанных с личностно-профессиональным ростом, а также выступать в качестве специалиста по управлению проектом, что позволяет осуществлять организацию идентификационной активности студентов. В связи с этим мы посчитали необходимым ввести термин «преподаватель-коуч», чтобы подчеркнуть особенности деятельности преподавателя в предлагаемом варианте сопровождения.

Как показало исследование, взаимосвязанные этапы сопровождения могут быть реализованы в процессе вузовской подготовки педагога,

Содержание сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов и формы его реализации

1. Смыслоориентационный этап	
Содержание	Погружение студентов в пространство гуманитарных смыслов педагогической деятельности, их осмысление и понимание, помощь в ориентации в смыслах и содержании педагогической деятельности, требованиях к педагогическому профессионализму, поддержка конструирования эталонного образа профессионализма
Методики	Интерпретация педагогических текстов, анализ профессиональных биографий, анализ педагогического опыта
Формы	Учебные курсы: «Введение в специальность», «Великие педагогические тексты», тренинг личностно-профессионального роста Внеучебные мероприятия: «Педагогические чтения», мастер-классы, экскурсии, посещение уроков и внеучебных мероприятий, творческие лаборатории с участием педагогов-практиков, наблюдение на конкурсах педагогического мастерства, общение с наставниками и преподавателями, ознакомление с инновационным педагогическим опытом
Результат	Ориентация в гуманитарно-смысловой основе педагогической деятельности, становление ценностно-смысловой педагогической позиции, конструирование студентами субъективного эталонного образа профессионала
ИКТ-поддержка	Доступ к онлайн-контенту, блоггинг
2. Этап смыслоцелепологания	
Содержание	Активизация деятельности по созданию проекта своего профессионального будущего, конструированию нарративной идентичности (актуальной и потенциальной)
Методики	Нарративные методики, профессиональное автобиографирование (эссе «Мое профессиональное будущее»), LifeLineo (Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова), методика самофутурирования (Н. С. Глуханюк), методика проектирования траектории личностно-профессионального роста
Формы	Индивидуальные сессии с преподавателями-коучами, тренинг личностно-профессионального роста
Результат	Проектирование своего профессионального пути через конструирование потенциальной идентичности (каким бы хотел стать в профессиональном будущем), значимых событий в своем профессиональном будущем
ИКТ-поддержка	Блоггинг, тематические форумы
3. Организационно-деятельностный этап	
Содержание	Планирование способов реализации проекта становления как будущего профессионала в образовательном процессе вуза с учетом имеющихся в нем возможностей и ресурсов
Методики	Технологии управления проектами, тайм-менеджмент, методики «Мотивационное письмо» и «Персональный план профессионального развития», консультирование при выборе профессиональных проб
Формы	Индивидуальные сессии с преподавателями-коучами, консультации, тьюторское сопровождение
Результат	План достижения спроектированной профессиональной идентичности, индивидуальная дорожная карта
ИКТ-поддержка	Цифровой органайзер, методика Scrum+Kanban, платформа Trello (мобильное приложение и web-версия)
4. Деятельностный этап	
Содержание	Реализация идентичности в пространстве реальной деятельности, накопление практического опыта
Методики	Квазипрофессиональные и профессиональные пробы, микропреподавание, имитационные методы, сбор материала для портфолио персональных достижений, консультации
Формы	Учебные занятия, внеучебные педагогические проекты, практика
Результат	Переживание самоэффективности в конкретных видах педагогической деятельности, рефлексия соотношения целей и достигнутых результатов саморазвития, выявление области некомпетентности для постановки новых задач
ИКТ-поддержка	Цифровой рефлексивный дневник, цифровой органайзер, методика Scrum+Kanban, платформа Trello (мобильное приложение и web-версия), вебинары, онлайн-консультирование
5. Рефлексивный этап	
Содержание	Осмысление опыта педагогической деятельности в контексте актуальных задач, рефлексия идентичности в контексте профессионального пути
Методики	Педагогическая супервизия, мини-конкурсы, решение кейсов, нарративные, рефлексивные, дискурсивные методики, профессиональное автобиографирование
Формы	Учебные занятия, творческие конкурсы, раздел отчета о прохождении практики, тренинг личностно-профессионального роста
Результат	Становление целостной картины профессионального пути
ИКТ-поддержка	Цифровой сторителлинг (TILDA, iSpring, Placestories, StoryBird, Slidestory, <i>Timeline JS</i> , <i>Satori</i> , StoryMap JS и др.), блоггинг, тематические форумы, NET-сообщества педагогов
6. Новое смыслоцелепологание	
Содержание	Уточнение, корректировка проекта профессионального будущего, новое целепологание
Методики	Нарративные и дискурсивные методики
Формы	Индивидуальные сессии с преподавателями-коучами, тренинг личностно-профессионального роста
Результат	Обновленная потенциальная идентичность, актуализация потребности в ее деятельностной реализации
ИКТ-поддержка	Блоггинг, тематические форумы

интегрированы в него через учебные и внеучебные формы, систему практик, при условии их обогащения смыслообразующими методиками и обеспечения цикличности проектирования — практикования — рефлексии. Отметим также, что использование в работе со студентами нарративных и рефлексивных методик требует развития у них соответствующих компетенций.

В ходе опытно-экспериментальной работы выявлены возможности современных информационно-коммуникационных технологий (блоггинг, сторителлинг и др.) для стимулирования смыслообразования и поддержки процесса профессиональной самоидентификации студентов, что обеспечивается их диалогичностью, условиями для разворачивания нарративной активности и профессионально-педагогического дискурса, стимулирования направленной рефлексии педагогического опыта, оперативной обратной связи и психологической поддержки.

Необходимым элементом предложенного варианта сопровождения выступает мониторинг, разработанный в соответствии с исходными теоретическими позициями и нацеленный на отслеживание изменений в сформированности основных компонентов профессионального самоопределения студентов-педагогов¹. Диагностический комплекс включает методики, позволяющие оценить динамику профессиональной идентичности (опросник А. А. Озеринной), уровень профессиональной самооценки (авторский вариант семантического дифференциала), изменения в дескрипторах, отражающих реализацию смысловых механизмов профессионального самоопределения, выявленных на основе контент-анализа сочинений «Мое профессиональное будущее».

На основе концепции смысловых механизмов определены содержание и оптимальные формы сопровождения профессионального самоопределения, органично вписывающиеся в процесс вузовской подготовки педагогов. Акцентированы смысловые основания профессионального самоопределения студентов, обеспечивающие осмысленный выбор траектории профессионального пути. В связи с особым содержанием сопровождения охарактеризованы условия, требующиеся для реализации заложенных в него механизмов смыслообразования. Ключевую роль мы отводим преподавателю-коучу, выполняющему несколько взаимосвязанных функций во взаимодействии со студентами.

Результаты исследования будут полезны в условиях индивидуализации образования для развития у студентов способности проектировать свой профессиональный путь, воплощать свой проект в реальность и осмысливать новый опыт, что способствует становлению их профессиональной идентичности. Перечисленные экзистенциальные компетенции являются универсальными и будут обеспечивать самодетерминацию развития не только в период вузовского обучения, но и на последующих этапах личностного и профессионального становления.

¹ Результаты апробации представленной модели сопровождения профессионального самоопределения будут отражены в специальной публикации, поскольку содержат большой массив данных и требуют детального анализа. Тем не менее предварительно отметим, что результаты мониторинга позволяют сделать вывод о соответствии положительной динамики показателей профессиональной идентичности содержанию предложенного варианта сопровождения профессионального самоопределения студентов, то есть о его результативности.

Литература

1. Белякова Е. Г. Проблема моделирования процесса формирования профессиональной идентичности студентов — будущих педагогов с позиций ценностно-смыслового подхода // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 5. — С. 68–73.

2. Белякова Е. Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов — будущих педагогов: ценностно-смысловой подход // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2018. — № 4 (58). — С. 64–72.

3. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Зиннатова М. В., Лебедева Е. В. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования // Научный диалог. — 2017. — № 1. — С. 266–279.

4. Поваренков Ю. П. Психологическая структура субъекта профессионального пути // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2008. — Т. 1. — № 2. — С. 9–16.

5. Сергеев И. С., Родичев Н. Ф., Сикорская-Деканова М. А. Профессиональное самоопределение и его сопровождение в постиндустриальном мире: попытка прогноза // Профессиональное образование и рынок труда. — 2018. — № 4. — С. 39–50.

6. Amott P. Identification — a process of self-knowing realised within narrative practices for teacher educators during times of transition // Professional Development in Education. — 2018. — Vol. 44. — № 4. — Pp. 476–491. Available from: <http://doi:10.1080/19415257.2017.1381638> (дата обращения — 03.02. 20).

7. Izadinia M. A review of research on student teachers' professional identity // British Educational Research Journal. — 2013. — Vol. 39. — № 4. — Pp. 694–713. Available from: <http://doi:10.1080/01411926.2012.679614> (дата обращения: 03.02. 20).

8. Kelchtermans G. Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection // Teachers and Teaching. — 2009. — № 15. — Pp. 257–272. Available from: <http://doi:10.1080/13540600902875332> (дата обращения: 03.02. 20).

Вклад научной школы психологии профессионального развития Э. Ф. Зеера в систему профессионального образования



ЗАВОДЧИКОВ
Дмитрий Павлович,
кандидат педагогических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург



ШАРОВ
Антон Александрович,
старший преподаватель кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

Аннотация

В статье кратко рассматривается становление научной школы психологии профессионального развития Э. Ф. Зеера. Выделены основные этапы развития научной школы на основе ключевых идей о процессе профессионального развития, обозначены основные концептуальные положения профессионального становления личности, актуальные направления исследований

Ключевые слова:

научная школа психологии профессионального развития, научная школа, профессиональное становление, профессиональное развитие, профессионально обусловленная структура личности, профессионально-образовательное пространство, система профессионального образования, субъект, трансфессии, транспрофессионализм

Эвальд Фридрихович Зеер, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, является основателем научной школы, исследующей целостный и непрерывный процесс становления личности в профессионально-образовательном пространстве в единстве его психологических и педагогических составляющих. Уникальность подхода школы заключается в том, что профессиональное становление рассматривается системно и непрерывно с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной биографии, вписано в широкий профессионально-образовательный, технологический и социальный контекст, в рамках которого предлагается парадигма личностно развивающего и трансфессионального образования, разрабатывается концепция развивающего и развивающегося профессионально-образовательного пространства.

Заводчиков Д. П., Шаров А. А. Вклад научной школы психологии профессионального развития Э. Ф. Зеера в систему профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 1. — С. 66–74. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10107.

В развитии любой научной школы принято выделять периоды или этапы, тесно связанные с личностным, научным и профессиональным становлением ее основателя, но и сама научная школа вырастает в контексте решения социальных и научных проблем в определенном историческом периоде. Рассмотрим кратко становление школы психологии профессионального развития в общеисторическом и конкретно-историческом контексте.

Становление профессионального образования как в мире, так и в России обусловлено конкретными историческими предпосылками, но в целом детерминировано разделением и усложнением трудовой деятельности и самого общества в контексте экономических и иных взаимоотношений. В течение длительного периода потребности общества удовлетворялись ремесленным трудом, в котором практика воспроизводства и обновления технологий и производительной силы была необходимой и достаточной. Ключевой поворот в формировании массовой систематической подготовки производительных сил был заложен процессами разделения труда на функциональном и операциональном уровне вследствие изменения и роста общественных потребностей. Именно это разделение создает сначала мануфактуру, а затем и промышленное производство. Таким образом, общественные задачи всеобщей грамотности и системы массовой подготовки квалифицированных производственных кадров начинают целенаправленно решаться только в XVII–XIX веках, а в начале XX века становятся для развивающегося и развитого государства насущной необходимостью.

Первый нарком просвещения Анатолий Васильевич Луначарский, говоря об острой потребности страны в специалистах, отмечал: «Количество инженеров у нас ничтожно, и не на всех можно притом полагаться. Количество людей со средним техническим образованием до отчаяния недостаточно...» Поэтому неудивительно, что в 2020 году в России, с ее историческими особенностями, будет отмечаться всего лишь 100-летие системы профессионального образования. Именно в 1920 году, 29 июля, вступил в силу Декрет об учебной профтехнической повинности, с помощью которого молодое правительство хотело ликвидировать не только общую, но и техническую безграмотность населения. Согласно этому декрету все рабочие от 10 до 40 лет были обязаны учиться. Проблемы подготовки кадров для обучения решались в рамках создания системы профтехучилищ, техникумов и массовой системы наставничества, что позволило подготовить мощный инженерно-технический и квалифицированный рабочий корпус к решению задач в военное время. После Великой Отечественной войны создание мощной государственной инфраструктуры и потребность в повышении обороноспособности потребовали массовой подготовки высококвалифицированных научно подготовленных кадров, интеллектуальной элиты — инженеров-конструкторов. Таким образом, к 80-м годам XX века система профессионального образования прошла большой путь: появились научные центры исследования профессиональной деятельности, развивались формы, технологии и методы профессиональной подготовки разного уровня и направления. Однако массовая подготовка инженерных и рабочих

кадров для всех отраслей промышленности требовала методологически и практически нового подхода к совмещению педагогического и профессионально-технического знания для формирования преподавательского корпуса всей системы профессионально-технического образования. Именно поэтому, на основании Постановления Совета Министров СССР от 2 июня 1978 года, в городе Свердловске (ныне Екатеринбург) был создан и 1 сентября 1979 года открыт первый в стране инженерно-педагогический институт для подготовки педагогических кадров системы начального, среднего и высшего профессионального образования. Ректором Свердловского инженерно-педагогического института был назначен Василий Васильевич Блюхер, кандидат технических наук, профессор. Открытие инженерно-педагогического института и вообще данного вида профессиональной подготовки стало для своего времени инновационным решением, поскольку до этого кадры для системы профессионального образования готовились вне тесного синтеза технического, педагогического и психологического подходов.

В этом контексте обнаружилась та научная проблема, которая стала основной для Эвальда Фридриховича Зеера и его коллег по кафедре. В 1982 году его пригласили заведовать кафедрой психологии Свердловского инженерно-педагогического института. Деятельность и личность инженера-педагога, качественные и количественные изменения в процессе его профессионального развития стали предметом психологического изучения в новой области образования. Результатом этого этапа жизни научной школы стала концепция профессионального становления личности инженера-педагога, рассматривающая на фоне процессов развития и возрастных особенностей субъектов профессионального образования психологические закономерности становления личности в ходе профессионального обучения, воспитания и развития, а также выполнения профессиональной деятельности.

Профессиональное сообщество проявило интерес к новой теме и отметило достижения: в 1985 году Э.Ф.Зеер был отмечен знаком «Отличник профтехобразования СССР». Динамичное развитие инженерно-педагогического образования, научное осмысление процессов и закономерностей взаимодействия личности и профессии, профессиональная активность и энергия позволили Э.Ф.Зееру в 1989 году защитить докторскую диссертацию по психологии на тему «Психология профессионального становления инженера-педагога», а через год, в 1990-м, стать профессором. Таким образом, основные академические и профессионально-квалификационные достижения, на которые ориентируется работник высшего образования из числа профессорско-преподавательского состава, а именно степень доктора и звание профессора, были достигнуты Э.Ф.Зеером накануне тяжелого социально-психологического испытания для общества в целом и системы профессионально-технического образования в частности — распада СССР.

Времена изменений — это и времена возможностей. То, что профессорско-преподавательский коллектив кафедры не просто сохранился, но и расширился, продолжил научную работу, свидетельствует о научном, эвристическом потенциале идей и организационных способностях

основателя. Именно с этого момента, как нам кажется, начинается этап реальной институционализации научной школы Эвальда Фридриховича Зеера.

Во-первых, в декабре 1993 года решением коллегий Госкомвуза и Минобразования России, приказом Министра образования России институт был преобразован в Уральский государственный профессионально-педагогический университет (УГППУ), а учебно-методическое объединение по инженерно-педагогическим специальностям было реорганизовано в учебно-методическое объединение высших и средних учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию (УМО по ППО). В том же году, в переходный момент от института к университету, благодаря идеям и активности Э.Ф.Зеера и усилиям его коллег, в УГППУ начинается подготовка психологов по образцу учебного плана подготовки Московского государственного университета, а кафедра психологии становится выпускающей. Эвальд Фридрихович неоднократно отмечал, что неоценимую помощь и поддержку в этом оказал доктор психологических наук, профессор, ведущий методолог обновления теории и практики профессиональной подготовки психологических кадров СССР и России, первый президент заново основанного в 1994 году Российского психологического общества Евгений Александрович Климов.

Во-вторых, научные интересы обогащаются представлениями зарубежных систем профессиональной подготовки, в частности — дуальной системы подготовки рабочих в Германии [5]. Понятия зарубежной и отечественной профессиональной педагогики осмысляются психологически, эмпирически исследуются и транслируются в научных публикациях. Эвальд Фридрихович одним из первых начал говорить о компетентностном подходе в отечественной системе образования [4]. Профессиональное признание ученого подтверждается международной премией «За интеграцию систем образования Европы» (1994), а также отечественной наградой — медалью К.Д.Ушинского (1995). Данная работа была продолжена в 2000 году рамках научного сопровождения совместного российско-германского проекта «Возрождение ремесел через профессиональное образование».

В-третьих, задел, созданный в ходе исследований личности инженера-педагога и его профессионального становления, позволил развернуть концептуальные представления о профессиональном становлении личности, обосновать и включить эту концепцию на основе интеграции знаний из общей, педагогической психологии, психологии личности, возрастной психологии и психологии развития, а также психологии труда в новую научную и прикладную отрасль психологического знания — психологию профессионального образования [8]. Сегодня можно сказать, что эта область институционализировалась [7].

В это время была разработана периодизация профессионального становления, концептуально основанная на качественных изменениях личности в процессе выбора профессии, профессионального образования, подготовки и выполнения профессиональной деятельности. Целостный процесс профессионального становления с методологических позиций

отечественной психологии разбивается на стадии, переход между которыми сопровождается нормативными кризисами профессионального становления. Кризисы профессионального становления как непродолжительные по времени периоды кардинальной перестройки личности, изменения вектора ее профессионального развития становятся предметом самостоятельного исследования в научной школе наряду с негативными и деструктивными тенденциями профессионального становления — деструкциями и деформациями профессионального развития. Таким образом, темп и траектория профессионального становления в концепции приобретают вариативность и определяются тремя группами факторов: возрастными, индивидуально-психологическими и уровнем освоения профессиональной деятельности [9]. Кроме этого, в рамках концепции признанной и устоявшейся становится модель профессионально обусловленной структуры личности специалиста, основанная на представлении о структуре личности К. К. Платонова. Согласно этой модели в структуре личности выделяются четыре подструктуры: профессиональная направленность как системообразующий фактор, характеризующийся системой доминирующих потребностей, мотивов и ценностей в профессиональной сфере; профессиональная компетентность, под которой понимается совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности; система профессионально важных качеств как система психологических качеств личности, определяющих продуктивность деятельности, при этом, несмотря на их многофункциональность, каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств; профессионально значимые психофизиологические свойства, развитие которых происходит в ходе освоения деятельности, профессионализируясь, часть их приобретают самостоятельное значение, другие определяют развитие профессионально важных качеств. Данная модель послужила основой для разработки схемы профессиографического анализа, анализа требований профессии к человеку, личностно ориентированного подхода к подготовке специалистов.

В целом детальное изучение процесса профессионального становления и негативных тенденций профессионального развития позволило адаптировать концептуальные положения под решение масштабной прикладной задачи — построения целостной системы психологического сопровождения специалиста на протяжении всей профессиональной жизни.

На этом же этапе произошло смещение направления и фокуса исследований с личности как определенной закономерно изменяющейся под влиянием освоения и выполнения профессиональной деятельности структуры на субъектный подход, в котором личность понимается как субъект жизнедеятельности. Таким образом, в процессах профессионального становления на первый план постепенно выдвигается становление личности как субъекта жизни и профессиональной деятельности, способность быть субъектом своего профессионального развития в условиях социальной неопределенности, самостоятельно выявлять и находить решения социально и профессионально значимых проблем [10]. Поэтому темп и траектория становления детерминируются не только

биологическими и социальными факторами, случайными обстоятельствами, жизненно важными событиями и профессионально обусловленными инцидентами, но и собственной активностью личности в изменчивых социально-профессиональных условиях. При этом продуктивное профессиональное становление личности, по мнению Э.Ф.Зеера, происходит при непрерывном профессиональном образовании — формировании образа личности, адекватного постоянному меняющемуся, динамичному миру профессий, содержанию профессионального труда и социально-экономическим условиям. Отсюда, из психологического содержания, оправдана тесная взаимосвязь профессионального труда, профессии и профессионального образования. На разных стадиях профессионального становления личности Э.Ф.Зеер выделяет психологически обусловленные проблемные образовательные ситуации, что позволило конкретизировать модель психолого-педагогического сопровождения профессионального становления. Таким образом, согласно концепции Э.Ф.Зеера, все психологически обусловленные проблемы профессионального образования объединяются вокруг целостного процесса профессионального становления личности [1].

На этом этапе, когда концепция достаточно четко оформилась, становится ясно, что процесс профессионального становления и система профессиональной подготовки изменяются вследствие глобального качественного преобразования общества и процессов труда в контексте перехода от индустриального уклада к постиндустриальному. Общество, социально-экономические отношения и разделение труда являются не просто фоном, определяющим становление личности, ее развитие и проявление субъектности в профессиональной сфере, но и мощным фактором качественных сдвигов в профессионально обусловленной структуре личности. Мир профессий существенно преобразился: он стал более динамичным, неопределенным, непредсказуемым вследствие масштабного по размерам, быстрого по социально-историческому темпу и нелокального по последствиям процесса исчезновения, трансформации и возникновения профессий. В таких условиях будущее, в том числе профессиональное, становится неопределенным, слабо прогнозируемым, а процесс профессионального становления, хотя и не утрачивает логики количественного и качественного изменения человека как личности и субъекта на пути продвижения к вершинам освоения профессиональной деятельности, но становится чрезвычайно динамичным и многовекторным. Понятие «профессия» во многом утрачивает свое первоначальное значение именно как область общественного разделения труда, существенной характеристикой которого является системная определенность, конкретные формы и виды действий (деятельности), их конечный результат. Постепенно в профессиональном образовании утверждается термин «трансфессия» как вид трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям. Теоретической основой трансфессий выступает многомерность, разнонаправленность проявления свойств, качеств и способностей человека в профессиональной сфере, предполагающая трансдисциплинарный синтез знаний

из разных наук: естественных, технических, социально-гуманитарных и философских. Прикладной аспект трансфессий выражается в интеграции обобщенных групп компетенций, обозначаемых в современных публикациях, посвященных анализу требований профессиональной деятельности к современному специалисту, как «хард», «софт» и «диджитал» скиллз. Реальная квалификация современного специалиста в описанных условиях становится динамической, качественно изменчивой, связанной со способностью не только приобретать профессиональный и социальный опыт, но и отказываться от предшествующего, проявлять мобильность, осознанно формировать траектории профессионального становления и образования на основе видения и прогнозирования будущего, в том числе профессионального [2].

Таким образом, трансфессии имеют сетевую структуру, более соответствующую реальным неравномерным, гетерохронным процессам освоения социокультурного опыта, в том числе профессионального, в ходе онтогенетического развития человека, обладают универсальной квалификационной характеристикой вследствие использования конвергентных технологий из разных областей профессиональной деятельности для решения конкретных профессиональных задач. Тематическим ядром трансфессий выступает особая интегративная профессионально-личностная характеристика — транспрофессионализм как способность человека к выполнению широкого радиуса специализированных видов деятельности [11]. Отсюда логично вытекает назревшая потребность индивидуализации траекторий профессионального развития и профессионального образования, к чему система профессиональной подготовки потенциально готова. Содержание, структура, функции, а также психолого-педагогические (социально-гуманитарные) технологии развития этой интегральной способности специалистов в системе непрерывного образования являются на сегодняшний день основной темой исследований в научной школе психологии профессионального развития Э. Ф. Зеера [11–13].

О профессиональном признании заслуг Эвальда Фридриховича свидетельствуют академические достижения: ученая степень доктора психологических наук (1989), профессора (1990), члена-корреспондента РАО (2001). Правительственные, ведомственные награды и награды научных организаций, полученные в процессе многолетнего труда (общий стаж работы составляет 58 лет, стаж работы в образовании — 52 года, стаж работы в Российском государственном профессионально-педагогическом университете — 35 лет), также являются свидетельством вклада в науку и признанием научной школы. Из них государственные награды РФ: звание «Отличник народного просвещения» (1975), «Отличник профтехобразования СССР» (1985), медаль К. Д. Ушинского (1995), звание «Заслуженный деятель науки РФ» (1996), премия Правительства РФ в области образования (2007), орден Почета (2009), звание «Почетный работник сферы образования Российской Федерации» (2017). Награды Российской академии наук, международных научных организаций: международная премия «За интеграцию систем образования Европы» (1994), золотая медаль Российской академии образования «За достижения в науке» (2013), золотая медаль Российской академии образования «За до-

стижения в науке» (2018). Ведомственные награды и знаки отличия: премия губернатора Свердловской области в номинации «Профессор года» по психолого-педагогическим наукам (2010; 2014).

Безусловно, публикационная активность автора научной школы отражает ее становление. Всего опубликовано более 350 работ, в том числе 13 монографий, 17 учебных пособий, 26 научно-методических пособий, 6 сборников трудов по итогам конференций, 226 статей в журналах, в том числе в рецензируемых ВАК и зарубежных изданиях. Научная продуктивность Эвальда Фридриховича подтверждается высоким индексом Хирша по публикациям РИНЦ — 34 (по данным elibrary, 2019). По данным журнала «Народное образование» Э. Ф. Зеер входит в ТОП-100 наиболее цитируемых педагогов России (8-е место). Статус и эффективность научной школы подтверждается также защищенными под руководством Э. Ф. Зеера диссертациями — 7 докторских и свыше 50 кандидатских диссертаций по актуальным проблемам психологии и педагогики профессионального образования.

В рамках статьи не были названы имена последователей научной школы, их слишком много, но мы уверены, что все выпускники, ученики, последователи и коллеги присоединятся к пожеланию в адрес Эвальда Фридриховича: долгих лет продуктивной научной деятельности и дальнейшего развития его научной школы!

Литература

1. Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) // Образование и наука. — 2014. — № 9 (118). — С. 4–20.
2. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Зиннатова М. В., Лебедева Е. В. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования // Научный диалог. — 2017. — № 1. — С. 266–279.
3. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Шаров А. А. Исследование факторов транспрофессионализма у инженерно-технических работников // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 2. — С. 27–34.
4. Зеер Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука. — 1999. — № 3. — С. 90.
5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования в ФРГ // Педагогика. — 1993. — № 4. — С. 106–110.
6. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. — 2014. — № 3. — С. 27.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. — М.: Юрайт, 2019. — 395 с.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования — новая отрасль прикладной психологии // Образование и наука. — 1999. — № 2. — С. 105.
9. Зеер Э. Ф. Психология профессий. — М.: Академический Проект, 2015. — 336 с.

10. Зеер Э.Ф. Профессиональное самоопределение человека: смена парадигмы в профориентационной деятельности // Профессиональное образование и рынок труда. — 2014. — № 1. — С. 36–37.

11. Зеер Э. Ф Транспрофессионализм как предиктор адаптации к профессиональному будущему личности // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: сб. материалов 23-й Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 г). — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. — С. 375–378.

12. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. — 2017. — № 19 (8). — С. 9–28.

13. Зеер Э. Ф., Третьякова В. С., Мирошниченко В.И. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования // Образование и наука. — 2019. — № 21 (6). — С. 93–121.

Конфликтующие реальности профессионального развития педагогов в условиях трансформации образовательных организаций*



ЗЕЕР

Эвальд Фридрихович, доктор психологических наук, профессор Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург



ЗИННАТОВА

Мария Владимировна, кандидат психологических наук, доцент Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург



ЧУПРИКОВА

Юлия Олеговна, НОЦ инноваций в профессиональном образовании Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

Аннотация

В статье рассматриваются конфликтующие реальности профессионального развития педагогов системы СПО, формирующиеся под влиянием процесса трансформационной реорганизации образовательных организаций. Представлены результаты эмпирического исследования, убедительно демонстрирующие недостаточное действие совладающих механизмов у преподавателей присоединенных организаций. Даются рекомендации по обеспечению субъектного совладания педагогов с конфликтующими реальностями в условиях трансформации образовательных организаций

Ключевые слова:

конфликтующие реальности, педагог среднего профессионального образования, профессиональное развитие педагогов, реорганизация профессиональных организаций, субъектное совладание

Рождаясь, каждый человек становится мишенью для воздействия различных объективных обстоятельств и субъективных представлений, смыслов. Первые становятся источником для формирования в мире человека конфликтующих реальностей. Вторые способны порождать внутриличностные конфликты, комплексы, зависимости.

Конфликтующие реальности стали предметом исследований Е. А. Климова [7], а затем Э. Ф. Зеера [5]. Данный феномен до сих пор недостаточно изучен в психологической науке и требует более глубокого теоретического и эмпирического рассмотрения.

На основании анализа научных подходов Э. Ф. Зеера и Е. А. Климова мы предлагаем понимать конфликтующие

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта 18-013-01147 «Социально-гуманитарная парадигма формирования транспрофессионализма субъектов социэкономических профессий».

реальности как систему объективно существующих ситуаций, преломляющихся в психике и отражающихся в ценностях, представлениях, поведении личности [6]. Конфликтующие реальности порождаются обществом, политикой, экономикой, то есть всем тем, что объективно окружает человека. Любой человек в процессе жизнедеятельности подвержен влиянию конфликтующих реальностей. При этом они начинают воздействовать на внутренний мир человека и ведут его либо к развитию, либо к деградации.

Возникающие противоречия между субъектностью личности и конфликтующими реальностями порождают кризисные моменты в жизни человека, которые, в свою очередь, приводят к разрушению или созиданию.

Следование человека тому или иному пути в процессе жизненно-го самоопределения в условиях конфликтующих реальностей зависит от различных факторов: индивидуальных особенностей, семейного воспитания, социального окружения, характеристик профессиональной деятельности. В «процессе переживания конфликтующих реальностей происходят изменения в самосознании человека, которые затрагивают мотивационно-потребностную, операциональную либо смысловую стороны его жизнедеятельности» [5, с. 78].

В научной литературе выделяется три вида конфликтующих реальностей:

- социальные (обусловлены социальными процессами, функционированием общества);
- духовно-нравственные (обусловлены трансформацией духовных ценностей и нравственных принципов в коллективном и индивидуальном сознании);
- профессиональные (вызваны объективными и субъективными противоречиями профессионального развития личности и трансформацией мира профессий) [5].

Рассмотрим некоторые условия формирования конфликтующих реальностей.

1. Социальные условия

Социальная реальность представлена объективно существующими социальными процессами и явлениями. Современный российский социум обладает достаточно высокой степенью потенциальной конфликтности: повышение пенсионного возраста, неудовлетворительная политическая ситуация, протестные настроения, недостаточный уровень жизни большинства россиян влекут за собой нарастание недовольства в обществе.

2. Профессиональные условия

К конфликтующим реальностям профессионального развития и деятельности личности относятся: рынок труда и объективно изменяющиеся требования к профессиям, характер профессиональной деятельности, научно-технический прогресс, модернизационные процессы в профессиональном образовании. Профессиональный мир стал очень динамичным: развиваются цифровые технологии, модернизируются профессиональные стандарты и профессиональное образование, работодателем делается ставка на получение прибыли (что порождает его изменяющи-

еся требования к качественным характеристикам конкурентоспособности работников).

3. Цифровизация

На сегодняшний день можно смело утверждать, что мы все чаще сталкиваемся с цифровой конфликтующей реальностью, которая, с одной стороны, усиливает жизнестойкость членов нашего общества, а с другой — подрывает. Наш мир уже немыслим без современных цифровых технологий, они стали частью повседневной жизни: учебы, работы, досуга. Объективная цифровая реальность уже сейчас является значимым конфликтогеном и продолжает активно завоевывать свои позиции в сознании современного человека. При этом дети и молодежь в большей степени подвержены риску формирования цифровой конфликтующей реальности, так как они быстрее осваивают новые технологии и обладают недостаточной степенью самоконтроля и самоменеджмента.

В данной статье мы предлагаем обратиться к рассмотрению конфликтующих реальностей профессионального развития педагогов системы среднего профессионального образования, формирующихся под влиянием организационной трансформации.

В настоящее время идет активный процесс модернизации, трансформации системы профессионального образования, выражающийся, в частности, в реорганизации учреждений профессиональной подготовки. С одной стороны, данный процесс позволяет преодолеть диспропорцию между спросом и предложением на рынке труда, создать современную материально-техническую базу организаций СПО, восстановить утраченные связи между образовательными учреждениями и работодателями. С другой стороны, этот процесс вызывает сопротивление организационным изменениям у педагогов трансформируемых образовательных учреждений. Определенная доля сотрудников данных учреждений испытывает значительные трудности в адаптации к новым условиям профессиональной деятельности, характерно ухудшение социально-психологического климата в реорганизуемых учреждениях, что сказывается на снижении качества выполняемой работы.

Любые организационные трансформации приводят к возникновению сопротивлений у работников.

А. К. Маркова выделяет следующие барьеры педагогической деятельности: 1) барьеры планирования, постановки и решения педагогических задач, отсутствия учета прошлых ошибок, сужения содержания; 2) барьеры педагогического воздействия на субъекта; 3) барьеры сочетания продуктивных и репродуктивных форм работы, используемых методов обучения [9].

Е. С. Богма проанализировала разные подходы к определению причин сопротивления персонала организационным изменениям (Р. Г. Бухбиндер, Дж. Гринберг, Р. Бейрон, С. Розенберг, Н. М. Кобзева, Е. Г. Сазанов и др.) и выделила основные детерминанты данного процесса:

– групповые (обусловлены групповой субкультурой, угрозой разрыва внутригрупповых коммуникаций, потери власти);

– индивидуальные (обусловлены индивидуально-психологическими особенностями работников, их социально-демографическими характеристиками, ощущением угроз потери полномочий, должности, снижения уровня заработной платы, сужения социальных и профессиональных контактов);

– организационные (обусловлены спецификой организационной управленческой иерархии, организационными коммуникациями, организационной культурой) [2].

Спротивление работников организационным изменениям, а тем более реорганизационная трансформация предприятия могут стать конфликтующей реальностью для субъектов, препятствующей их продуктивной профессиональной деятельности, построению эффективных межличностных коммуникаций, реализации потенциала, самовыражению и самореализации в профессии и вне ее. С другой стороны, следует отметить, что данные процессы могут иметь конструктивное значение и способствовать развитию субъекта и выходу на новый уровень своих возможностей.

Анализ научной литературы показывает, что интеграционная реорганизация организаций (как правило, высшего образования) исследуется в основном в теоретическом плане. При этом психологические аспекты данных процессов, особенно относительно организаций среднего профессионального образования, в научной литературе представлены в малом количестве и не отражают в полной мере современные тенденции [1; 4; 8; 10].

В 2019 году было организовано исследование психологических особенностей совладания¹ с конфликтующими реальностями, вызванными (ре)организационной трансформацией организаций, у педагогов системы среднего профессионального образования Свердловской области: базовых и присоединенных организаций.

Цель: исследование психологических особенностей совладания педагогами с конфликтующими реальностями профессионального развития, возникающими в процессе трансформационных изменений организаций среднего профессионального образования.

Объект исследования: конфликтующие реальности профессионального развития педагогов системы СПО, сопровождающие организационные изменения.

Предмет исследования: психологические особенности субъектного совладания педагогов с конфликтующими реальностями (когнитивная, аффективная и поведенческая стороны)², возникающими в процессе реорганизационной трансформации организаций СПО.

¹ Термин «совладание» характеризует внутриличностный, психически обусловленный процесс переживания, проживания субъектом конфликтующих реальностей, способствующий изменению форм его реагирования и поведения, трансформации отношений, смыслов и обеспечивающий переход на новую ступень развития.

² Традиционно в отечественной психологии личность рассматривается в виде целостного функционирования трех подсистем: когнитивной, аффективной и поведенческой (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова и др.). Проецируя данные подсистемы на процесс совладания субъектом с конфликтующими реальностями, можно определить, что его когнитивная сторона включает элементы сознания и самосознания, представления и знания; аффективная — негативные эмоциональные переживания и психические состояния, например тревога, страх, фрустрация и т. п.; поведенческая — в неадекватном снижении активности субъекта и специфике поведения в конфликтных ситуациях [3, с. 141].

Методы исследования: теоретический анализ научных источников, опросный метод, методы математико-статистической обработки данных (описательные статистики, U-критерий Манна — Уитни), методы интерпретации.

Методики исследования: методика диагностики самооценки психических состояний (Г. Айзенк), опросник «Психические состояния преподавателей» (А. О. Прохоров), шкала астенического состояния (разработка Л. Д. Малковой в адаптации Т. Г. Чертовой на основе ММРП), опросник «Стратегии поведения в конфликте» (К. Томас).

В исследовании приняли участие 90 преподавателей организаций среднего профессионального образования Свердловской области: 37 преподавателей присоединенных образовательных учреждений, 53 преподавателя базовых образовательных организаций.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что существуют значимые различия в уровне выраженности когнитивной, аффективной и поведенческой составляющих процесса совладания с конфликтующими реальностями у педагогов среднего профессионального образования, относящихся к базовым и присоединенным организациям.

Анализ распределения эмпирических данных показал, что оно существенно отличается от нормального, следовательно, для подтверждения/опровержения исследовательской гипотезы был использован непараметрический U-критерий Манна — Уитни.

В результате проведения сравнительного анализа были выявлены статистически значимые различия в уровне выраженности когнитивной, аффективной и поведенческой сторон совладания с конфликтующими реальностями, порождаемых реорганизационной трансформацией, между преподавателями базовых образовательных организаций и преподавателями присоединенных образовательных организаций (табл., с. 80).

Результаты сравнения выраженности диагностических показателей у преподавателей базовых и присоединенных образовательных организаций показали следующее.

1. Уровень тревожности у преподавателей присоединенных образовательных организаций выше, чем у преподавателей базовых образовательных организаций. Это свидетельствует о том, что преподаватели присоединенных организаций испытывают чувство дискомфорта, опасаются потери каких-либо ценностей, которые они считают значимыми для себя.

2. У преподавателей присоединенных организаций уровень агрессивности выше, чем у преподавателей базовых организаций, то есть у первых наблюдается повышенная психологическая активность, выражены негативные эмоции гнева, злости, которые направлены на внешние предметы и объекты.

3. Преподаватели присоединенных организаций более часто проявляют агрессию по отношению к субъектам профессиональной деятельности, коллегам.

4. У преподавателей присоединенных образовательных организаций уровень ригидности выше, чем у преподавателей базовых организаций:

Результаты сравнительного анализа

Методика	Шкала, структура выборки*	n	U	p	Средний ранг	Сумма рангов		
Методика диагностики самооценки психических состояний (Г. Амзень)	Уровень тревожности	1	37	629,5	,004	54,99	2034,50	
		2	53			38,88	2060,50	
	Уровень фрустрации	1	37	762,5	,071	51,39	1901,50	
		2	53			41,39	2193,50	
	Уровень агрессивности	1	37	498,5	,000	58,53	2165,50	
		2	53			36,41	1929,50	
	Уровень ригидности	1	37	496	,000	58,59	2168,00	
		2	53			36,36	1927,00	
	Опросник психических состояний преподавателей (А. О. Прохоров)	Положительные деятельностные состояния	1	37	493	,000	32,32	1196,00
			2	53			54,70	2899,00
Отрицательные деятельностные состояния		1	37	402,5	,000	61,12	2261,50	
		2	53			34,59	1833,50	
Положительные состояния общения		1	37	335,5	,000	28,07	1038,50	
		2	53			57,67	3056,50	
Отрицательные состояния общения		1	37	381,5	,000	61,69	2282,50	
		2	53			34,20	1812,50	
Состояния, обусловленные положительным отношением к работе, студентам, окружающим (направленность, мотивация и др.)		1	37	460,5	,000	31,45	1163,50	
		2	53			55,31	2931,50	
Состояния, обусловленные отрицательным отношением к работе, студентам, окружающим (направленность, мотивация и др.)		1	37	540,5	,000	57,39	2123,50	
		2	53			37,20	1971,50	
Положительные психофизиологические состояния		1	37	508,5	,000	32,74	1211,50	
		2	53			54,41	2883,50	
Отрицательные психофизиологические состояния		1	37	326	,000	63,19	2338,00	
		2	53			33,15	1757,00	
Положительные эмоциональные состояния		1	37	368,5	,000	28,96	1071,50	
		2	53			57,05	3023,50	
Отрицательные эмоциональные состояния		1	37	280	,000	64,43	2384,00	
		2	53			32,28	1711,00	
Положительные волевые состояния	1	37	548,5	,000	33,82	1251,50		
	2	53			53,65	2843,50		
Отрицательные волевые состояния	1	37	480,5	,000	59,01	2183,50		
	2	53			36,07	1911,50		
Положительные интеллектуальные состояния	1	37	334,5	,000	28,04	1037,50		
	2	53			57,69	3057,50		
Шкала астенического состояния (ШАС) (Л. Д. Малкова, адаптация Т. Г. Чертовой)	Астения	1	37	381,5	,000	61,69	2282,50	
		2	53			34,20	1812,50	

Методика	Шкала, структура выборки*	п	U	p	Средний ранг	Сумма рангов	
Опросник «Стратегии поведения в конфликте» (К. Томас)	Соперничество	1	37	294,5	,000	64,04	2369,50
		2	53			32,56	1725,50
	Сотрудничество	1	37	979,5	,993	45,47	1682,50
		2	53			45,52	2412,50
	Компромисс	1	37	562,5	,000	34,20	1265,50
		2	53			53,39	2829,50
	Избегание	1	37	639,0	,003	36,27	1342,00
		2	53			51,94	2753,00
	Приспособление	1	37	466	,000	31,59	1169,00
		2	53			55,21	2926,00

* Условные обозначения: 1 — педагоги присоединенных организаций; 2 — педагоги базовых организаций.

у них в большей степени проявляется заторможенность действий в новых условиях, замедленность реакций и мышления, они испытывают сложности при необходимости отказа от принятого ранее решения или корректировке в изменившихся условиях ранее намеченных действий.

5. Уровень положительных деятельностных состояний у преподавателей присоединенных организаций ниже, чем у преподавателей базовых организаций. То есть у первых, по сравнению со вторыми, снижено стремление максимально проявить свои физические и духовные силы, использовать свои знания и опыт, способности для достижения определенных количественных и качественных результатов. Данный вывод подтверждают значимые различия в уровне выраженности отрицательных деятельностных состояний: у преподавателей присоединенных образовательных организаций он выше, чем у педагогов базовых организаций.

6. У преподавателей базовых организаций уровень положительных состояний общения выше, чем у преподавателей присоединенных организаций. Это говорит о том, что преподаватели базовых организаций в большей степени настроены на общение, взаимодействие с коллегами, оказание помощи и поддержки по сравнению с преподавателями присоединенных организаций. При этом у преподавателей присоединенных образовательных организаций снижено стремление наладить взаимодействие с коллегами.

7. Преподаватели базовых организаций характеризуются положительным отношением к работе, студентам, окружающим, а для преподавателей присоединенных организаций более характерно отрицательное отношение.

8. У преподавателей базовых организаций физиологические, биохимические и психические параметры организма находятся в норме, тогда как преподаватели присоединенных организаций характеризуются отрицательными психофизиологическими состояниями.

9. Преподаватели базовых организаций, по сравнению с преподавателями из присоединенных организаций, более дружелюбны, ориентированы на взаимодействие с коллегами и студентами, чаще испытывают положительные эмоции.

10. У преподавателей базовых организаций наблюдаются более выраженные инициативность, решительность, целеустремленность, уверенность, ситуативная адаптивность по сравнению с педагогами присоединенных организаций.

11. Преподаватели базовых организаций в большей степени осознают значимость своего труда, демонстрируют стремление повышать квалификацию, самообразовываться, сосредоточены на профессиональных проблемах, чем преподаватели присоединенных организаций.

12. У преподавателей присоединенных организаций уровень астении более выражен, чем у преподавателей базовых организаций. Это говорит о том, что у преподавателей присоединенных организаций в большей степени проявляется утомляемость, истощаемость внимания, лабильность эмоций, скачки настроения, сниженная работоспособность, они нетерпеливы и часто раздражаются.

13. Преподаватели присоединенных организаций в большей степени ориентируются на стратегию соперничества в конфликтных ситуациях, тогда как преподаватели базовых организаций ориентируются на компромисс, приспособление и избегание.

Таким образом, по результатам сравнительного анализа можно сделать вывод, что у педагогов среднего профессионального образования базовых организаций, по сравнению с педагогами присоединенных образовательных организаций, более выражены положительные деятельностные состояния, положительные состояния общения, состояния, обусловленные положительным отношением к работе, студентам, окружающим (направленность, мотивация и др.), положительные психофизиологические состояния, положительные эмоциональные, волевые и интеллектуальные состояния. В конфликтных ситуациях педагоги базовых организаций используют компромисс, избегание, приспособление. Также было определено, что у преподавателей присоединенных образовательных учреждений, по сравнению с преподавателями базовых организаций, более выражены уровень тревожности, уровень фрустрации, уровень агрессивности, уровень ригидности, отрицательные деятельностные состояния, отрицательные состояния общения, состояния, обусловленные отрицательным отношением к работе, студентам, окружающим, отрицательные психофизиологические состояния, отрицательные эмоциональные и волевые состояния, астения. В конфликтах преподаватели присоединенных организаций используют стратегию соперничества.

Полученные данные демонстрируют недостаточное действие совладающих механизмов у преподавателей присоединенных организаций и указывают на необходимость не только внешнего управления проживанием педагогами конфликтующих реальностей путем организации системы психологического сопровождения процессов образовательных трансформаций в виде специальных профилактических и коррекционных мероприятий. Особое значение приобретает обеспечение субъектного со-

владения с конфликтующими реальностями в условиях трансформации образовательных организаций. С этой целью педагогам присоединенных организаций могут быть рекомендованы следующие направления профессионального саморазвития.

1. Выработка комфортного темпа работы.
2. Развитие позитивного мышления.
3. Развитие навыков планирования и тайм-менеджмента.
4. Овладение приемами мышечной релаксации и управления эмоциями.
5. Самореализация во внепрофессиональной сфере (хобби, досуг).
6. Ориентация на непрерывное образование и самообразование.
7. Развитие самоконтроля и эмоциональной саморегуляции.
8. Развитие личностной готовности к переменам.

Отметим, что совладание зависит исключительно от индивидуальных особенностей субъектов, а управление отражает внешнее воздействие на личность и деятельность и является, по сути, формой поддержки, в том числе психологической. При этом и внешние и внутренние способы пребывают во взаимозависимости [11].

Представленные исследовательские результаты могут быть использованы психологами образовательных учреждений для разработки программ психологического сопровождения и управления организационными изменениями в системе СПО для предотвращения деструктивного влияния конфликтующих реальностей на профессиональное развитие педагогических работников или перевода их в конструктивное русло, обеспечивающее личностную и профессиональную самоактуализацию.

Литература

1. Балкизова Х. Ю. Процессы реорганизации в современной системе образования // Вестник ГУУ. — 2017. — № 4. — С. 156–161 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsessy-reorganizatsii-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 05.02.2020).
2. Богма Е. С. Классификация причин сопротивления персонала организационным изменениям на предприятиях // Научный результат. Экономические исследования. — 2016. — №1 (7). — С. 42–47 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-prichin-soprotivleniya-personala-organizatsionnym-izmeneniyam-na-predpriyatiyah> (дата обращения: 05.02.2020).
3. Глазкова И. Я. Исследование проблемы барьеров в отечественной психологии // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. — 2012. — № 1с. — С. 137–142 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-problemy-barierov-v-otechestvennoy-psihologii> (дата обращения: 05.02.2020).
4. Дубовик М. В. Слияния и поглощения как орудие конкурентной борьбы на образовательном ландшафте // Вестник российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. — 2014. — № 8(74). — С. 3–11.
5. Зеер Э. Ф. Самоопределение человека в современных конфликтующих реальностях // Образование и наука. — 2010. — № 7. — С. 71–81.
6. Зеер Э. Ф., Кормильцева (Зиннатова) М. В. Профессиональное самоопределение студентов в условиях социально обусловленных конфлик-

тующих реальностей // Образование и наука. — 2012. — № 10(99). — С. 79–81.

7. Климов Е. А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект). — Москва; Воронеж: Московский психолого-социальный институт, 2006. — 208 с.

8. Ключев А. К., Ключева П. А. Слияния в высшей школе: устойчивые практики и решения // Университетское управление: практика и анализ. — 2011. — № 6. — С. 6–16.

9. Маркова А. К. Психология труда учителя: учебник. — М.: Просвещение, 1993. — 190 с.

10. Медведев В. П., Кислова Л. П. Проблемы реорганизации среднего профессионального образования России и управления его внебюджетным финансированием // Фундаментальные исследования. — 2005. — № 1. — С. 30–32 [Электронный ресурс]. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=5610> (дата обращения: 05.02.2020).

11. Zinnatova Mariya V., Konovalova Maria E., Makarova Nataliya V. The professional transpective of the students in the conflicting realities of the post-industrial society // International journal of environmental & science education. — 2016. — № 14. — Vol. 11. — Pp. 6925–6933.

Компетенции преподавателей в контексте интернационализации профессионального образования



ГОЛУБЕВА

Тамара Алексеевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психоло-
гии начального образования Института
педагогического образования
и социальных технологий Тверского
государственного университета,
Тверь



РЕДИНА

Юлия Николаевна,
кандидат экономических наук,
менеджер Центра изучения
проблем профессионального
образования,
Москва

Аннотация

В статье представлен анализ тенденций развития современного профессионального образования и обучения в контексте его интернационализации. Обобщены современные требования к компетенциям преподавателей ПОО в странах ЕС. В рамках проведенного анализа обоснованы цели интернационализации отечественного среднего профессионального образования и представлена модель системы компетенций преподавателей ПОО с учетом изменений современного социума

Ключевые слова:

компетенции преподавателей, интернационализация, профессиональное образование и обучение, международное сотрудничество, повышение квалификации, профессиональная подготовка, сквозные компетенции, базовые компетенции

Интернационализация в сфере профессионального образования и обучения выступает одним из факторов динамичного развития современного социума и национальных экономик, роста конкуренции, изменений в сфере занятости, появления новых требований к качеству подготовки рабочих кадров, возрастающей потребности в повышении их мобильности и квалификации.

Учет международного опыта подготовки педагогических кадров для профессионального образования и обучения особенно актуален для формирования системы профессиональных компетенций современного преподавателя ПОО. Она позволяет преподавателю оценивать собственную профессиональную эффективность, определять и расставлять приоритеты индивидуального и профессионального развития, планировать личный и карьерный рост, оценивать развитие компетенций, подтверждать неформальное обучение в течение всей жизни, повышать статус педагогической профессии. В целом это приводит к пересмотру подходов в области подготовки преподавателей сферы ПОО.

Голубева Т. А., Редина Ю. Н. Компетенции преподавателей в контексте интернационализации профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 1. — С. 85–94. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10109

Интеграция Российской Федерации в мировую экономику обусловила направления интеграционных процессов и в сфере профессионального образования и обучения: сближение критериев качества образования и его уровня, содержания образования и образовательных технологий, требований к оценке и условиям обучения, а соответственно — и к уровню и качеству профессиональных компетенций преподавателей и мастеров производственного обучения [2].

В процессе эволюции института профессионального образования в контексте глобализации и интернационализации выявился определенный спектр проблем, которые выступают в качестве объектов исследований. К ним, в частности, относятся проблемы интеграции теоретического и практического обучения, признания результатов обучения, подготовки педагогических кадров; мобильность студентов и преподавателей; сопоставимость образовательных программ и результатов обучения, взаимное признание дипломов; оценка результатов обучения; внедрение современных технологий; барьеры интернационализации и др. [4; 6]. Соответственно, повышение уровня компетенций преподавателей с опорой на лучшие европейские практики является одной из основных задач в рамках интеграции РФ в мировое профессиональное и образовательное пространство, наращивания трудовой мобильности, расширения международного взаимодействия, сближения систем ПОО и повышения эффективности функционирования системы в целом.

Общие направления интернационализации детерминированы целым рядом глобальных трансформаций, которые обуславливают цели, содержание и особенности формирования компетенций преподавателей ПОО.

Во-первых, отчетливо обозначились две диаметрально противоположные тенденции: с одной стороны — явный приоритет потребностей на рабочие места сферы услуг, с другой — резкое падение спроса на рабочие места в области непосредственного производства.

Во-вторых, снижение актуальности узкоспециализированных умений, сформированных под конкретное трудовое место (что создает ограничения трудовой мобильности специалиста), предопределяет большую гибкость в контексте преподавания.

В-третьих, на первый план выходит потребность в развитии общих, универсальных умений, и, таким образом, меняется подход к структуре компетенций.

В-четвертых, возрастает роль общеобразовательных знаний как основы для формирования профессиональных компетенций и повышения уровня квалификации [7; 9].

В настоящее время ведется поиск путей совершенствования национальных моделей профессионального образования и обучения в контексте повышения их качества и способности мгновенно отвечать на возникающие социально-экономические вызовы, быстро адаптироваться к реальным потребностям рынка труда, разрабатывать мероприятия по увеличению их привлекательности и расширять возможности экспорта образовательных услуг [10–12].

Следует отметить, что наиболее значимым результатом участия институтов профессионального образования и обучения в процессах ин-

тернационализации является рельефно обозначившаяся глобальная миссия системы ПОО. Она выражается «в обеспечении подготовки конкурентоспособных кадров, обладающих мобильностью и готовностью непрерывно быть „человеком развивающимся“, открытым к повышению и освоению новых квалификаций, ориентированному на необходимость постоянной личностной и профессиональной смысложизненной рефлексии» [3, с. 153].

Очевидно, что для укрепления и дальнейшего развития систем профессионального образования в рамках национальных государств перво-степенное значение имеют профессиональные и личностные характеристики занятых в этой сфере педагогических работников.

Для успешной политики в области интернационализации профессионального образования и обучения необходимо повышение качества педагогического образования, основанного на знаниях, которое должно адекватно отвечать на вызовы общества. В связи с этим в европейской практике особое внимание уделяется разработке программ подготовки преподавателей с целью усиления взаимного доверия европейских государств к квалификации преподавателей, занятых в профессиональном образовании, для содействия их мобильности. С этой целью создаются возможности для взаимного изучения, сопоставления и обмена передовым опытом в рамках различных видов педагогической деятельности [1; 2; 5].

Исходные положения для дискуссий в данном вопросе заключаются в том, что именно преподаватели ответственны за подготовку будущих поколений, поэтому должно быть создано единое европейское пространство для педагогической деятельности и механизм профессионального развития преподавателей.

К числу самых главных компетенций относят технологические и педагогические, которые ассоциируются с умениями организовать учебный процесс, реализовать содержание обучения и использовать педагогические и цифровые технологии. Основная цель дискуссии заключается в понимании того, какой результат должен быть получен в итоге деятельности преподавателей профессионального образования в будущем и какие сквозные умения (soft skills) и базовые компетенции (hard skills) являются наиболее актуальными.

Сквозные умения (soft skills) иногда трактуются во взаимосвязи с такими личностными особенностями, как отношение к делу, характер, жизненные ценности. При этом выделяют шесть категорий сквозных умений, которые лежат в основе освоения трудовой деятельности: коммуникативные умения, технологические умения, управление информацией, умения решать проблемы, умение размышлять и личные качества. Базовые же компетенции (hard skills) определяются как оперативные, академические или технические способности. Примечательно, что эксперты заявляют о необходимости формирования и сквозных умений (soft skills), и базовых компетенций (hard skills) на этапе обучения педагогической профессии [8]. Таким образом, если обобщить компетенции выпускника педагогического вуза или колледжа, они будут выглядеть следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Модель компетенций выпускника ПОО

Сквозные компетенции (Soft skills)	Честный и надежный Дисциплинированный Добросовестный
Базовые компетенции (Hard skills)	Хорошая теоретическая и практическая подготовка Умения осуществлять практическое и теоретическое обучение Управление информацией
Профессиональные компетенции (Core Competences)	Знания педагогики Знание содержания Знания технологии обучения

Среди самых актуальных компетенций преподавателя XXI века называются:

- глубокое знание преподаваемого предмета;
- умение организовать обучение студентов;
- умение управлять развитием студентов;
- умение работать с разнородным студенческим составом;
- умение развивать мотивацию студентов;
- умение работать в команде;
- умение использовать новые технологии в своей повседневной практике;
- умение эффективно решать профессиональные проблемы и выполнять профессиональные обязанности;
- умение управлять собственным профессиональным развитием [6].

Таким образом, одна из ключевых ролей отводится управленческим компетенциям современного преподавателя, а также умению планировать с точки зрения организации образовательного процесса и выстраивания взаимоотношений с участниками процесса ПОО.

Поскольку знания и умения преподавателя зависят от его непрерывного обучения и развития, он должен быть постоянно готов к саморазвитию с учетом общих социальных изменений.

Изменение роли преподавателей и инструкторов, а также их компетенций связано с общими социальными тенденциями и изменениями на рынке труда и появлением новых результатов обучения. Этот вывод определяет необходимость совершенствования всей системы образования преподавателей и инструкторов по ключевым проблемам:

- содействие гражданскому воспитанию студентов, а именно: жизнь в многокультурном, инклюзивном и толерантном обществе; жизнь в соответствии с концепцией обеспечения устойчивости развития и «экологического» мышления; решение вопросов гендерного равенства; управление собственным развитием карьеры и т. д.;
- содействие развитию компетенций студентов для жизни в обществе знаний и непрерывного образования: мотивация к обучению после основного образования; умение учиться самостоятельно; умение обрабатывать информацию; цифровая грамотность; креативность и инновации; решение проблем; предпринимательство; коммуникация и т. д. [6].

Разнородный состав студентов требует от преподавателей умения создавать соответствующую образовательную среду, чтобы выстраивать учебный процесс с учетом социального, культурного и этнического многообразия обучающихся.

Кроме того, преподаватель должен уметь работать в команде с педагогами и другими специалистами, участвующими в процессе обучения студентов «за пределами учебного заведения»: в школе или учебном центре, с социальными партнерами. Очень важны для современного преподавателя умения оценивать результаты обучения, сотрудничать с родителями студентов и бизнес-сообществом как при организации обучения в колледже, так и в период практического обучения.

Значительное внимание уделяется повышению уровня профессиональной подготовки преподавателей в области решения проблем и принятия решений, а также способности брать на себя ответственность за собственное профессиональное развитие в рамках концепции обучения в течение всей жизни.

Кроме того, преподаватель профессионального образования должен быть готов реализовывать образовательный процесс в условиях большей вовлеченности в управление ПОО основных заинтересованных сторон на национальном, региональном, местном, институциональном и отраслевом уровнях; развития новых образовательных технологий, внедрения и многообразия образовательных программ; усиления взаимосвязей между показателями эффективности ПОО и экономической конъюнктурой и инновациями.

Следовательно, модель преподавателей профессионального образования может быть дополнена следующими компетенциями:

- умениями и квалификациями, которые обеспечивают возможность трудоустройства выпускников учебных заведений, развивают их адаптивность, обеспечивают их личностное развитие и активную гражданскую позицию;
- компетенциями, которые обеспечивают доступное, привлекательное и инновационное качественное доступное образование для всех;
- компетенциями, которые формируют ответственность, отзывчивость, содействуют национальному и региональному развитию в рамках тесного сотрудничества с другими секторами образования и обучения, научным сообществом и бизнесом в интересах инновационной педагогики и стратегий интернационализации [11].

Структурные изменения, вызванные стремительным технологическим прогрессом (цифровизацией, автоматизацией, развитием искусственного интеллекта, внедрением цифровых методов обучения и др.), способствовали переосмыслению содержания цифровых компетенций преподавателей в целом. В качестве примера представлен подход к оценке цифровых компетенций преподавателей ПОО с точки зрения работы в новых условиях и взаимодействия со студентами (рис., с. 90).

С опорой на международный опыт и требования к качеству труда педагогических работников Международной организации труда и ЮНЕСКО, а также на представленный выше контекст развития современного ПОО был проведен анализ современных компетенций преподавателя



Компетенции преподавателей ПОО в эпоху цифровой образовательной среды

Примечание. Составлено по материалам Proposal for a European Framework for the Digital Competence of Educators, March 2017. Available from: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_overview_-_english.pdf

(табл. 2, с. 91). В целом рамка современных компетенций преподавателей ПОО выглядит следующим образом [8; 9; 13].

Тем не менее, стоит отметить, что чрезвычайно важным фактором является создание условий для профессионального развития педагогических работников и формирования у них мотивации к постоянному повышению квалификации и саморазвитию. Обращение к данной проблеме весьма актуально в силу следующих факторов.

Во-первых, педагогические работники включены в трудовую деятельность, поэтому при организации курсов повышения квалификации всегда существуют партнерские отношения между организацией ДПО и ПОО — местом работы обучающегося, целью которого является достижение определенного качества подготовки педагогического работника.

Во-вторых, выбор программы обучения всегда соответствует приоритетам и педагогических работников, и образовательной организации, что отражает разную степень включенности в международное сотрудничество.

Первостепенными психологическими принципами развития мотивации педагогических работников к повышению квалификации должны стать:

- ориентация на перспективы деятельности, связанные с дальнейшим профессиональным развитием педагога, что предполагает опору на возрастные, профессиональные и личные особенности обучающихся, их профессиональные компетенции и опыт в соответствии с их реальными жизненными потребностями и перспективами, сложившуюся самооценку и Я-концепцию;

Таблица 2

Модель компетенций преподавателя ПОО

<p>Преподавательские компетенции</p>	<ul style="list-style-type: none"> – способность интегрировать теорию и практику в преподавательской деятельности; – способность определять цели преподавания и обучения в соответствии с индивидуальными особенностями студентов ПОО; – способность использовать различные педагогические технологии для достижения поставленных целей обучения; – способность проектировать современные модули, обучающую среду и новые формы оценки результатов обучения; – способность формировать умения для устойчивого развития («зеленые» умения, «зеленая» культура и др.); – способность организовывать самоуправляемое обучение студентов
<p>Профессиональные компетенции</p>	<ul style="list-style-type: none"> – совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности; – знания и умения в конкретной отрасли, а также знания в области последних требований рынка труда для обучения студентов ПОО; – система теоретических знаний и способы их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации, интегративные показатели культуры; – умение проводить анализ, ставить цели, планировать и организовывать образовательный процесс; – способность оценивать процесс и результаты собственной педагогической деятельности; – умение работать с цифровыми образовательными технологиями, в том числе электронное и дистанционное обучение; – компетенции в сфере инновационной деятельности и эксперимента; – умения выводить деятельность на творческий, исследовательский уровень; способность ставить и решать нестандартные задачи; – готовность к организации проектной деятельности, умение анализировать возникающие проблемы, ситуации; уметь планировать или прогнозировать деятельность, осуществление ее конструирования; – умение создавать образовательные продукты — проекты, программы; методическое сопровождение проектной деятельности обучающихся
<p>Коммуникативные компетенции</p>	<ul style="list-style-type: none"> – способность эффективно передавать знания, консультировать и выстраивать взаимодействие с различными субъектами в рамках образовательного процесса; – познание и понимание личности обучающегося; – умение организовывать деятельность студентов в форме сотрудничества, творческого поиска; – способность устанавливать, поддерживать коммуникацию с рынком труда и основными стейкхолдерами; умение работать в команде; – способность воспринимать и правильно оценивать ситуации общения
<p>Личные компетенции</p>	<ul style="list-style-type: none"> – имидж и саморазвитие преподавателя, этика, эмпатия и личные цели для эффективного осуществления педагогической деятельности; – отслеживание последних достижений в области преподавания и технологий, особенно в части организации экологического образовательного пространства; – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации

– учет особенностей социальной активности педагогов, их жизненно-го и профессионального педагогического опыта, взаимодействия с социальным окружением и умение выстраивать социальный диалог;

– включение в процесс обучения современных активных форм обучения, способствующих осмыслению собственного профессионального опыта с точки зрения современных тенденций развития профессионального образования [12].

Таким образом, в рамках реализации программ повышения квалификации с учетом проблематики интернационализации профессионального образования необходимо исходить из ряда положений, среди которых, прежде всего, следует отметить следующие.

1. Объединение усилий всех заинтересованных сторон — самих педагогических работников, администрации, социальных и зарубежных партнеров.

2. Подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров должны опираться на реальную трудовую деятельность в рамках конкретной профессиональной области.

3. Образовательные программы для повышения квалификации педагогических кадров системы профессионального образования и обучения должны быть ориентированы на решение конкретных задач, стоящих перед современным профессиональным образованием в контексте интернационализации.

4. Для повышения эффективности развития педагогических кадров профессионального образования и обмена опытом в условиях оптимизации сети образовательных организаций важно создавать различные форматы сетевого/кластерного взаимодействия.

Таким образом, процесс интернационализации является ключевым вектором развития национальных систем профессионального образования и обучения с точки зрения обновления ориентиров для формирования актуальных компетенций преподавателей системы ПОО, в том числе пересмотра целей и содержания образовательных программ, переподготовки и повышения квалификации, разработки специальных механизмов и новых инструментов. Развитие базовых и сквозных умений, профессиональных и личных компетенций преподавателей должно, прежде всего, отражать гибкость и способность формировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося, содействовать демократическому развитию гражданского общества и быстрому реагированию на социально-экономические вызовы.

Многофункциональная роль преподавателей и расширение их обязанностей требуют новых подходов к обучению. Большее значение приобретает самостоятельность преподавателей в области принятия решений по формированию программ и охвату сферы труда, а также их вовлечение в процессы принятия решений на институциональном и системном уровнях ПОО в целом.

В условиях интеграции в технологическое образовательное пространство современный преподаватель должен не только обладать знаниями и умениями в области профессиональной деятельности, внедрять инновационные практики преподавания, но и иметь высокий уровень

цифровых умений, быть способным эффективно организовывать работу в цифровой образовательной среде. Способности поддерживать социальный диалог и коммуникацию со стейкхолдерами, бизнес-сообществом, рынком труда, развивать умения проектной работы, креативно мыслить и внедрять инновации становятся одними из ключевых компетенций будущего преподавателя ПОО. Все это в целом будет способствовать повышению качества профессионального образования и обучения, общей эффективности функционирования системы, расширению международного сотрудничества.

Литература

1. Аксенова Н. М., Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Интернационализация, международная интеграция и сотрудничество в области профессионального образования. — М.: Логос, 2014. — 120 с.
2. Золотарева Н. М. Интернационализация отечественного среднего профессионального образования как научно-педагогическая проблема // Вестник Тверского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. — 2016. — № 3. — С. 127–138.
3. Лельчицкий И. Д., Голубева Т. А., Кратович П. В. Стратегии развития профессионального образования и обучения с учетом европейского опыта системы зачетных единиц // Вестник Тверского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. — 2019. — № 3 (48). — С. 153–164.
4. Муравьева А. А., Олейникова О. Н., Золотарева Н. М. Форматы интернационализации профессионального образования в эпоху глобализации: Копенгагенский процесс и российское профессиональное образование // Вестник Тверского государственного университета. — 2017. — № 2. — С. 174–188.
5. Олейникова О. Н., Золотарева Н. М. Развитие среднего профессионального образования в контексте интернационализации // Вестник Тверского государственного университета. — 2015. — № 4. — С. 121–132.
6. Trends Shaping Education 2019. — Paris: OECD Publishing, 2019. — 109 p. Available from: https://read.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2019_trends_edu-2019-en#page19.
7. Opinion on the Future of Vocational Education and Training Post 2020. Advisory Committee on Vocational Training // European Commission, December 2018. — 15 p.
8. Wagiran P., Wardan S., Herminarto S., Sunaryo S., Afri Y. Competencies of Future Vocational Teachers: Perspective of In-Service Teachers and Educational Experts. Available from: https://www.researchgate.net/profile/Herminarto_Sofyan.
9. Rawkins Ch. A Global Overview of TVET Teaching and Training: Current Issues, Trends and Recommendations: report submitted to the 13th Session of the Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel (CEART): ILO — Geneva, 2018. — 41 p.
10. Cedefop. Globalisation opportunities for VET. How European and international initiatives help in renewing vocational education and training

in European countries. — Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. — 144 p. Available from: http://www.cedefop.europa.eu/files/5571_en.pdf.

11. Cedefop. The changing nature and role of vocational education and training in Europe. — Vol. 5. Education and labour market outcomes for graduates from different types of VET system in Europe. — Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. — 76 p. Available from: http://www.cedefop.europa.eu/files/5569_en.pdf.

12. Cedefop. The changing nature and role of vocational education and training in Europe. — Vol. 1. Conceptions of vocational education and training: an analytical framework. — Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Available from: http://www.cedefop.europa.eu/files/5563_en_0.pdf. https://www.researchgate.net/publication/277954304_What_is_a_European_Teacher.

13. Schratz M. What is a «European Teacher»? // The first ten years after Bologna / Editors: O. Gassner, et. al. — Bukarest: Editura Universitatii din Bucuresti. — 2009. — Pp. 99 — 104. Available from: https://www.researchgate.net/publication/277954304_What_is_a_European_Teacher.

Разработка и дидактические условия внедрения корпоративного профессионального стандарта «Мастер-консультант по ремонту автомобилей»

**КОПЫЛОВ**

Сергей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры энергетики и транспорта Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

**ТАРАСЮК**

Ольга Вениаминовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры стиля и имиджа Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

Аннотация

В статье продемонстрирована технология разработки корпоративного профессионального стандарта «Мастер-консультант по ремонту автомобилей» в ситуации отсутствия единого профессионального стандарта. В качестве механизма внедрения корпоративного профессионального стандарта в деятельность предприятия автомобильного сервиса предлагается подготовленная авторами образовательная программа повышения квалификации

Ключевые слова:

корпоративный профессиональный стандарт, автомобильный сервис, профессиональные компетенции, профессиональные квалификации, программа повышения квалификации

Мастер-консультант по ремонту автомобилей на станции технического обслуживания — это работник, который ответственен не только за приемку автомобилей в ремонт, но и за реализацию услуг, маркетинг, сбор диагностической информации, контроль качества и обработку сервисной информации, отношения с клиентами и отношения с другими службами СТО. По сути, это «менеджер по удовлетворению клиентов» [4]. Его роль в привлечении новых и увеличении доли активных клиентов, а следовательно, доходности предприятия, очень важна. Поэтому любой руководитель сервисного предприятия с особой тщательностью относится подбору кандидатов на должность мастера-консультанта и заинтересован в постоянном повышении квалификации сотрудников, занимающих эту должность. Однако ситуация осложняется тем, что на сегодняшний день не существует единого профессионального стандарта мастера-консультанта по ремонту автомобилей, и руководители предприятий вынуждены действовать либо интуитивно, либо создавать локальные должностные инструкции, регламентирующие деятельность такого рода специалистов. Однако возможен и другой путь — разработка

Копылов С. Н., Тарасюк О. В. Разработка и дидактические условия внедрения корпоративного профессионального стандарта «Мастер-консультант по ремонту автомобилей» — 2020. — № 1. — С. 95–100. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10112

профессионального стандарта в сотрудничестве со специалистами, обладающими соответствующими исследовательскими навыками и владеющими необходимыми методиками и инструментами для обработки полученных в ходе исследования данных. Именно такой путь выбрал руководитель ООО «Автомобильный центр на Маневровой (АЦМ)», подписывая договор о сотрудничестве с ФГАОУ ВО «Российским государственным профессионально-педагогическим университетом» (РГППУ), целью которого была разработка не только корпоративного профессионального стандарта (КПС), но и образовательной программы повышения квалификации как условия внедрения стандарта в деятельность предприятия.

Для достижения поставленной цели на базе АЦМ была сформирована рабочая группа из числа сотрудников, участвующих в процессе технического обслуживания и ремонта автомобилей, а также преподавателей РГППУ. На заседании рабочей группы было предложено использовать существующие формы макетов профессиональных стандартов, а также подходы к разработке стандартов, изложенные как в нормативных документах [1–2], так и в работах наиболее авторитетных исследователей и практиков (В. П. Бычков [3], В. В. Волгин [4], Н. В. Данилова [5], Л. Н. Тышкевич [8], О. А. Сапрыкина [7], С. А. Деменьтьев [6] и др.).

Этапы разработки корпоративного профессионального стандарта

С целью определения будущих трудовых функций мастера-консультанта была разработана и применена функциональная карта — анкета опроса работников АЦМ (табл. 1), задействованных в техническом обслуживании и ремонте автомобильного транспорта.

На основании функциональной карты для каждой трудовой функции определены знания и умения, необходимые для ее выполнения. Первичный перечень знаний и умений для определения ключевых компетенций мастеров-консультантов, необходимых для последующего опроса, представлен в табл. 2.

После обобщения и обсуждения рабочей группой данных анкетирования разработан макет КПС консультанта по ремонту автомобилей.

Структура КПС была составлена в соответствии с приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации [1] и представлена четырьмя разделами.

Раздел I. Общие сведения содержат наименование и цель вида профессиональной деятельности, а также наименование экономической деятельности.

Раздел II. Описание трудовых функций, входящих в КПС (функциональная карта вида профессиональной деятельности).

Совокупность трудовых функций с указанием уровней квалификации представляет собой функциональную карту вида профессиональной деятельности. В табл. 3 представлен пример раздела II КПС мастера-консультанта по ремонту автомобилей. В ходе проделанной работы были выделены четыре группы обобщенных трудовых функций.

Раздел III. Характеристика обобщенных трудовых функций. Для каждой трудовой функции в рамках КПС были определены трудовые дей-

Пример функциональной карты — анкеты опроса работников (фрагмент)

Таблица 1

Вид трудовой деятельности	Трудовые функции	Действия в рамках каждой трудовой функции	Степень важности функции		
			Высокая	Средняя	Низкая
1. Организация процессов технического обслуживания и ремонта подвижного состава	1.1. Осуществление процессов приема автомобиля в ремонт	1.1.1. Перемещение автотранспортных средств по постам 1.1.2. Оформление акта-приемки автомобиля в ремонт 1.1.3. Консультирование клиентов по вопросам ремонта автомобилей 1.1.4. Работа с базами данных			

Пример составления первичных знаний, умений и ключевых компетенций

Таблица 2

Трудовая функция	Действия в рамках каждой трудовой функции	Знания, необходимые для выполнения действий трудовой функции	Умения, необходимые для выполнения трудовой функции
1.1. Осуществление процессов приема автомобиля в ремонт	1.1.1. Перемещение автотранспортных средств по постам	Модельный ряд обслуживаемой техники	Способность управлять автотранспортными средствами соответствующей категории
	1.1.2. Оформление акта-приемки автомобиля в ремонт	Нормативные документы в области технического обслуживания и ремонта автомобилей	
	1.1.3. Консультирование клиентов по вопросам ремонта автомобилей	Требование дилерских стандартов и стандартов организации	Оформлять документы в ходе приема автотранспортных средств в ремонт.
	1.1.4. Работа с базами данных	Особенности управления автотранспортных средств различных производителей и соответствующей категории	Работать с электронными базами данных и другими программными продуктами
		Требования охраны труда, промышленной и экологической безопасности	

Пример описания трудовых функций, входящих в КПС (функциональная карта вида профессиональной деятельности)

Таблица 3

Обобщенные трудовые функции			Трудовые функции		
код	наименование	уровень квалификации	наименование	код	уровень (подуровень) квалификации
А	Подготовка и осуществление процесса технического обслуживания и ремонта автотранспортных средств	5	Приемка и оформление автотранспортного средства в ремонт	A/01.5	5
		5	Осмотр и оценка технического состояния автотранспортных средств	A/02.5	5
		5	Калькуляция работ по ремонту и техническому обслуживанию автотранспортных средств	A/03.5	5
		5	Осуществление взаимодействия с подразделениями организации	A/04.5	5

ствия, а также знания и умения, необходимые для реализации соответствующих трудовых функций. На рис. 1 представлен пример раздела III КПС мастера-консультанта по ремонту автомобилей.

Основная характеристика обобщенных трудовых функций включает:

- возможные наименования должностей, профессий;
- требования к образованию и обучению;

III. Характеристика обобщенных трудовых функций				
3.1. Обобщенная трудовая функция				
Наименование	Подготовка и осуществление процесса технического обслуживания и ремонта автотранспортных средств	Код	А	Уровень квалификации
				5
Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал	X	Займствовано из оригинала	
				Код оригинала
				Регистрационный номер профессионального стандарта
Возможные наименования должностей	Мастер-консультант по ремонту автомобилей (мастер-приемщик автомобильного сервиса) (консультант автомобильного сервиса)			
Требования к образованию и обучению	Высшее образование – бакалавриат Среднее профессиональное образование – техник Профессиональные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки			
Требования к опыту практической работы	Без стажа при наличии высшего образования, не менее 1 года работы при наличии среднего профессионального образования			
Особые условия допуска к работе	Наличие водительского удостоверения категории «В», «С»			

Рис. 1. Пример раздела III. Характеристика обобщенных трудовых функций КПС консультанта по ремонту автомобилей

- требования к опыту практической работы;
- особые условия допуска к работе;
- другие дополнительные сведения, необходимые для систематизации, учета стандартов, их применения в системе образования и работодателями;
- описание всех трудовых функций и содержащихся в них действий, знаний и умений, необходимых работнику для их реализации.

Следует отметить, что внедряемый в работу АЦМ КПС мастера-консультанта как характеристика квалификации описывает вид профессиональной деятельности. А под видом профессиональной деятельности мастера-консультанта мы понимаем область профессиональной деятельности, образованную набором трудовых функций, направленных на выполнение профессиональных задач, связанных с процессами технического обслуживания и ремонта автомобильного транспорта (рис. 1).

Раздел IV содержит сведения об организациях — разработчиках стандарта.

Применение КПС требует от работодателя формирования новых механизмов и алгоритмов реализации всех кадровых процессов [5].

Тематический план образовательной программы повышения квалификации мастеров-консультантов по ремонту автомобилей (пример)

Таблица 4

№ п/п	Наименование темы	Количество часов
1.	Нормативно-правовое поле работы автомобильного сервиса	4
2.	Основы трудового законодательства. Должностные инструкции мастеров-консультантов по ремонту автомобилей	4
3.	Основные трудовые функции мастеров-консультантов по ремонту автомобилей	1
4.	Особенности приемки автомобиля на техническое обслуживание и ремонт	1
5.	Программное обеспечение в работе мастера-консультанта по ремонту автомобилей	4
6.	Профессиональный внешний вид мастера-консультанта	1
7.	Профессионально важные качества личности мастера-консультанта по ремонту автомобилей	1
8.	Деловой этикет в общении с клиентами мастеров-консультантов по ремонту автомобилей	2
ИТОГО:		18

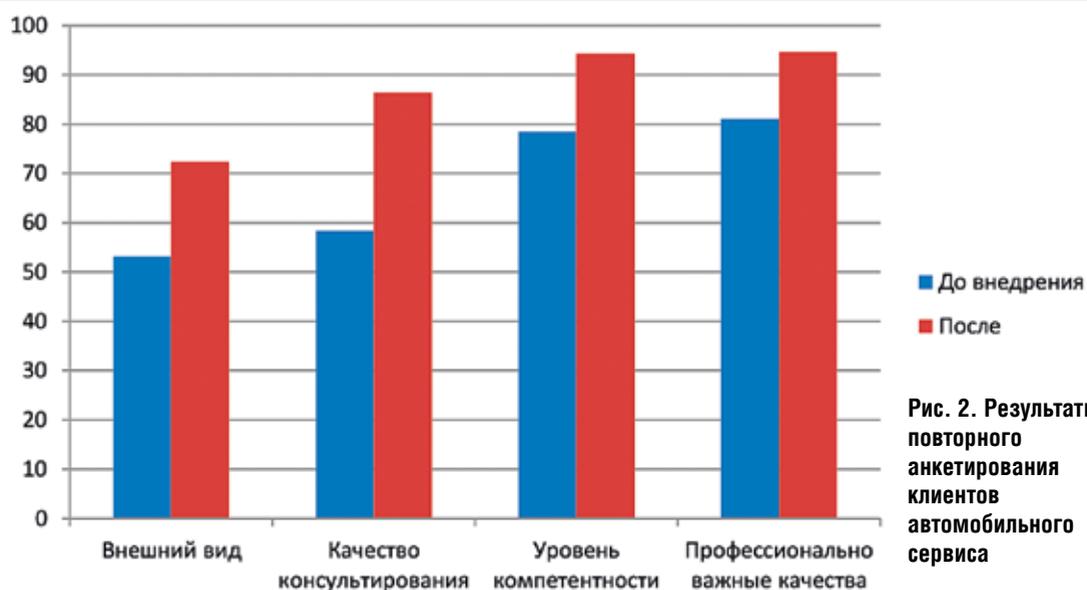


Рис. 2. Результаты повторного анкетирования клиентов автомобильного сервиса

Дидактические условия внедрения корпоративного профессионального стандарта

Основным дидактическим условием внедрения КПС в деятельность АЦМ является разработка образовательной программы повышения квалификации мастеров-консультантов (табл. 4). Главная задача данной образовательной программы — повышение уровня профессиональной квалификации мастеров-консультантов с учетом вида и уровня их профессиональной компетентности и навыков делового общения, необходимых для решения возникающих вопросов в их профессиональной деятельности.

По результатам проведенной исследовательской работы разработан и внедрен в деятельность АЦМ КПС мастера-консультанта по ремонту автомобилей.

После внедрения КПС и совместной реализации АЦМ и РГППУ образовательной программы повышения квалификации мастеров-консультантов было проведено повторное анкетирование клиентов АЦМ. Результаты анкетирования, представленные на рис. 2, подтвердили улучшение в работе мастеров-консультантов по ряду показателей, среди которых наиболее значимые — повышение уровня компетентности специалистов и, как следствие, улучшение качества консультирования.

В завершение следует отметить, что внедрение КПС мастера-консультанта по ремонту автомобилей в деятельность ООО «Автомобильный центр на Маневровой», по мнению большинства клиентов, привело к повышению качества оказания услуг в целом, что повлияло на улучшение имиджа компании и, в конечном счете, на увеличение ее доходности.

Литература

1. Приказ Минтруда России от 12.04.2013 № 147н «Об утверждении Макета профессионального стандарта» (в ред. от 29.09.2014) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146836 (дата обращения: 16.03.2019).
2. Трудовой кодекс Российской Федерации (ред. от 16.12.2019) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683 (дата обращения: 17.03.2019).
3. Бычков В.П. Организация предпринимательской деятельности в сфере автосервисных услуг: учебное пособие. — М: ИНФРА-М, 2012. — 208 с.
4. Волгин В.В. Приемщик автосервиса: практическое пособие. — М: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2010. — 452 с.
5. Данилова Н.В. Алгоритм и принципы внедрения профессиональных стандартов в систему управления персоналом организации. — Екатеринбург: УрФУ, 2016. — 76 с.
6. Деменьтьев С.А. Разработка и реализация корпоративной системы оценки качества фирменной сети автосервиса: дис. ... канд. тех. наук. — Тольятти, 2017. — 166 с.
7. Сапрыкина О.А. Внедрение профессиональных стандартов в практической деятельности организации как важный шаг повышения профессиональной компетентности работников // Национальная система квалификаций и профессиональные стандарты: сб. научных трудов по материалам Рос. науч.-практ. конф. — 2019. — С. 57–66.
8. Шевелев М.С. Разработка методики оценки качества выполненных работ по ремонту автомобилей // Мир транспорта и технологических машин. — 2018. — № 1(60). — С. 49–57.

От бакалавриата к магистратуре: ожидания, планы, предпочтения

**ПЕРМЯКОВА**

Татьяна Владимировна,
кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

**ВЛАСОВА**

Ольга Ивановна,
кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

Аннотация

В статье на основе результатов социологического исследования осуществлен анализ представлений выпускников бакалавриата о ключевых аспектах магистратуры, сделан вывод о наличии преимущества бакалавриата и магистратуры по ряду параметров. Полученные результаты могут способствовать целенаправленной и более эффективной профориентационной работе со студентами бакалавриата с целью воспроизводства и развития магистратуры как звена системы высшего образования

Ключевые слова:

бакалавриат, магистратура, многоуровневая система высшего образования, жизненные планы, профессиональные компетенции, конкурентные преимущества, профориентационная работа

Вхождение России в мировое образовательное пространство требует «игры по правилам», которые далеко не всегда гармонично вписываются в российскую действительность. Многоуровневая система высшего образования уже стала реальностью, а дискуссии и споры вокруг ее введения не утихают [2; 7; 11; 13; 14]. Здесь уместно вспомнить Н. Я. Данилевского, который более ста лет назад критиковал российское «европейничанье» и предостерегал от бездумного использования чужого опыта [3, с. 263–300].

Если бакалавриат уже приобрел достаточно устойчивую форму и стал относительно понятным для участников образовательного пространства, то в отношении магистратуры этого пока сказать нельзя. Не вполне решенными остаются принципиальные вопросы: о сущности магистратуры, ее месте и функциях в системе высшего образования, преимущества с бакалавриатом и аспирантурой. Об изъянах российской магистратуры, ее противоречиях, «болезнях роста» написано немало [10; 12]. Тем не менее, несмотря на множество проблем, магистратура как уровень высшего образования существует и требует дальнейшего развития.

Пермякова Т. В., Власова О. И. От бакалавриата к магистратуре: ожидания, планы, предпочтения // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 1. — С. 101–103. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10110.

Сущность и функции магистратуры определяются исследователями по-разному и, как правило, неоднозначно: «магистратура, с одной стороны, переходный этап между базовым высшим образованием (бакалавриатом) и последующей научной работой в аспирантуре и докторантуре. С другой стороны, это углубленное высшее образование, которое дает более широкий набор профессиональных знаний, навыков, компетенций, чем бакалавриат, и позволяет молодому специалисту начать свою профессиональную деятельность с более высокой ступени на карьерной лестнице по сравнению со своими коллегами — специалистами или бакалаврами» [6, с. 82]. Эти же профессионально-карьерные (социализационные) возможности — статусную мобильность личности, ее профессиональную востребованность и конкурентоспособность акцентирует Л. Я. Рубина, анализируя проблемы развития магистратуры [10, с. 256].

Одним из ключевых вопросов, обсуждаемых в литературе, является вопрос о преимуществах магистерского образования, которые пока далеко неочевидны. Обучение в магистратуре дает возможность «более детально рассмотреть нюансы своего профиля и опробовать многие из приобретенных знаний на деле» [8, с. 179–180], более широкие перспективы трудоустройства, более продуктивный карьерный рост, а также возможность работы за границей, где высок спрос на диплом магистра.

Роль и преимущества магистратуры некоторые исследователи видят в том, что она «обеспечивает более высокую степень специализации и закладывает основы для будущей научной работы» [15, с. 129]. В таком понимании магистратура выступает важным средством формирования интереса к научно-исследовательской работе и подготовки кандидатов для обучения в аспирантуре.

Для понимания сущности и особенностей магистратуры важно мнение всех участников образовательного социума. Что думают о преимуществах магистерского образования выпускники бакалавриата, являющиеся наиболее реальным и массовым (особенно в перспективе) ресурсом воспроизводства магистратуры и основными потребителями этого уровня высшего образования? За ответом обратимся к результатам социологического исследования, проведенного в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (Екатеринбург), одна из задач которого была связана с изучением и анализом представлений старшекурсников-бакалавров о магистратуре и готовности пополнить ее ряды¹.

Как свидетельствуют результаты исследования, большинство выпускников демонстрирует инструментальное отношение к магистерскому образованию, подчеркивая в первую очередь его статусные, престижные, карьерные возможности (табл. 1).

Как видим, выпускники-бакалавры как потенциальные магистранты хотят получить от магистратуры в первую очередь конкурентоспособные компетенции, которые можно будет эффективно «продавать» в процессе дальнейшей профессиональной деятельности и иметь за это

¹ Исследование проведено в феврале-апреле 2019 года. В заочном стандартизированном интернет-опросе приняли участие студенты выпускных курсов очной формы, обучающиеся по программам бакалавриата (529 чел.).

Преимущества магистерского образования

Таблица 1

Преимущества	% от опрошенных
Дополнительные конкурентные преимущества на рынке труда	41,0
Возможность продвигаться по карьерной лестнице	39,1
Более высокий социальный статус по сравнению с бакалавриатом	38,8
Возможность в дальнейшем поступить в аспирантуру	35,9
Возможность заниматься научно-педагогической деятельностью	34,6
Более высокий уровень общей культуры, интеллектуального развития	28,2
Возможность более высоких заработков	21,0
Другое (возможность работать в более узкой профессиональной сфере, отсрочка от армии)	1,1
Затруднились ответить	4,7
Итого	244,4*

*Здесь и далее сумма ответов превышает 100%, поскольку респонденты могли выбрать более одного варианта ответа.

соответствующие предпочтения. При этом потребность в традиционных результатах университетского образования остается: терминальные аспекты, связанные с перспективой научной и научно-педагогической деятельности, а также приобретением более высокого уровня общей культуры, интеллектуального развития все же не периферийны и достаточно значимы. Чем объясняется подобная двойственность? Насколько связаны и связаны ли вообще эти два вектора ожиданий от магистерского образования? Возможно, что обозначенные представления присущи разным выпускникам и никак между собой не связаны: одни видят инструментальные преимущества, для других важно собственное интеллектуальное развитие. Вместе с тем можно предположить, что традиционные результаты высшего образования (эрудированность, фундаментальность, широкий кругозор) становятся рыночными характеристиками профессионализма, то есть интеллектуальное развитие приобретает определенную «полезность» и конкурентоспособность если не на уровне бакалавриата, то на уровне магистратуры. Таким образом, если рассматривать такие преимущества магистратуры, как приобретение более высокого уровня общей культуры, интеллектуальное развитие в качестве характеристик профессионализма, то становится очевидной внутренняя связь, казалось бы, противоположных ожиданий.

Немаловажным для развития магистратуры является вопрос о преемственности ступеней высшего образования — бакалавриата и магистратуры [4; 6]. Поскольку основным и ведущим «поставщиком» потенциальных магистрантов все больше становится бакалавриат, индикатором преемственности могут быть образовательные планы выпускников бакалавриата. Чем планируют заниматься будущие бакалавры? Каковы их профессиональные и образовательные намерения?

Ближайшие планы выпускников-бакалавров группируются вокруг двух жизненных стратегий — профессиональной и образовательной. Чуть больше половины (52,4%) намерены пойти работать, полагая, что

полученного образования для этого вполне достаточно, треть выпускников (33,4%) намерены в той или иной форме продолжить образование, остальные пока не определились или отдают предпочтение другим сферам жизнедеятельности, например, семейной или службе в армии (табл. 2).

Немногочисленность бакалавров, имеющих вполне конкретные планы на продолжение образования в магистратуре, несколько противоречит ответам на вопрос о необходимости магистерского образования современному работнику. По мнению почти половины опрошенных выпускников (47,9%), такое образование в той или иной степени необходимо, чуть меньше (41,2%) не видят в нем необходимости, каждый десятый затруднился с ответом на данный вопрос (табл. 3).

Приведенные данные позволяют говорить о том, что выпускники-бакалавры следуют в данном вопросе скорее стереотипу о значимости более высокого уровня образования, чем четко осознают его действительную необходимость. Они понимают необходимость продолжения образования и повышения своего образовательного статуса, но пока не готовы к реальным действиям в этом направлении. Аналогичное противоречие в ориентациях обнаруживается и в других исследованиях [6, с. 84; 87]

Неопределенность установок в отношении дальнейшего образования проявляется и в том, что, несмотря на невысокий в целом уровень распространения магистерского образования в настоящее время, 80% опрошенных выпускников-бакалавров так или иначе задумывались о продолжении образования, и мысли о магистратуре у них возникали. Если из этой части вычесть тех, кто имеет уже сложившиеся намерения получить магистерское образование в самое ближайшее время (примерно 20%, назовем эту группу «актуальный потенциал» магистратуры), то остальных (60% респондентов) можно рассматривать как возможный, пока не актуализированный, но достаточно значительный потенциал магистерской ступени высшего образования («неактуальный потенциал»). Не исключено, что со временем при определенных условиях некоторая часть этой группы придет к более четкому пониманию необходимости магистерского образования. Оставшиеся 20% на сегодняшний день о магистратуре вообще не задумывались.

Преимущество бакалавриата и магистратуры может иметь и другие индикаторы — содержательный (степень близости магистерского образования специальности, полученной на бакалавриате) и «территориальный» — ориентация на магистратуру своего или «чужого» вуза.

Как свидетельствуют результаты исследования, потенциальные магистранты (и «актуальные», и «отдаленные») в содержательном плане отдают предпочтение направлению подготовки, близкому к тому, что получили на бакалавриате (51%), около трети предпочли бы совершенно иное направление (29,5%), остальные затруднились с ответом. Таким образом, налицо содержательная преимущество бакалавриата и магистратуры.

Что касается «территориальной» преимущественности, то здесь ситуация более неоднозначная, но вполне объяснимая. В целом по массиву опрошенных на магистратуру родного вуза ориентирован каждый пятый респондент, около 40% предпочли бы магистратуру другого вуза, остальные

Таблица 2

Ближайшие жизненные планы	
Планы	% от опрошенных
Пойдут работать	52,4
Планируют поступить в магистратуру	22,9
Планируют пойти на курсы профессиональной переподготовки	6,2
Планируют получить другое высшее образование	4,3
Пока не знают	10,2
Другое (вступление в брак, рождение ребенка, служба в армии, организация собственного бизнеса)	4,0

Таблица 3

Необходимость магистерского образования	
Степень необходимости	% от опрошенных
Очень необходимо	8,7
Скорее необходимо	39,2
Скорее, в нем нет необходимости	35,3
В нем совершенно нет необходимости	6,0
Затруднились ответить	10,8

не имеют определенного мнения по этому вопросу. На первый взгляд, бакалавры на очень жалуют собственный вуз, однако при сопоставлении образовательных планов и предпочтений обнаруживается та самая «территориальная» преэминентность: из 22,9% имеющих определенные намерения продолжить образование в магистратуре (табл. 2), 21,2% планируют поступать в магистратуру РГППУ, что говорит о явном предпочтении родного вуза при детальном взвешивании всех обстоятельств. На основании этих результатов можно утверждать, что по мере конкретизации планов, движения от представлений «вообще» к конкретным действиям относительно продолжения обучения родной вуз становится более предпочтительным по разным причинам. Это подтверждается и результатами последней приемной кампании: среди зачисленных на первый курс магистратуры РГППУ в 2019 году 64% составляют его выпускники.

В публикациях, посвященных проблемам развития магистратуры, встречается идея о том, что «бакалавриат, особенно академический, становится все менее специализированным, содержательно широким и потому во многих случаях неизбежно поверхностным; на уровне бакалавриата все меньше готовят к определенной профессии <...> Высшее образование на уровне бакалавриата становится не столько профессиональным, сколько предпрофессиональным. И только в магистратуре открывается возможность глубокой систематической специализации, основательного вхождения в профессию...» [5, с. 39]. Идея интересная, хотя отчасти и спорная, учитывая, что в магистратуру можно поступить с любым с точки зрения направленности и содержания предшествующим образованием. Какое тут основательное вхождение в профессию,

когда зачастую требуется элементарное освоение ее основ? Тем не менее именно профессиональная составляющая, потребность в более высоком (широком и глубоком одновременно) уровне профессионализма могут заставить бакалавров (тот самый «неактуализированный потенциал») задуматься о продолжении образования и поступлении в магистратуру (табл. 4).

В доминирующую группу входят факторы, связанные с пониманием недостаточности бакалаврского образования, которое может идти извне (от работодателя) и от самого бакалавра. Содержание профессиональной деятельности, которой будет заниматься выпускник, так или иначе определит степень этой необходимости. Что касается работодателя, того, в какой мере он осознает эту необходимость, — это непростой и достаточно проблематичный вопрос. В любом случае подготовка магистров должна осуществляться на основе тесного взаимодействия с организациями-работодателями. При этом лучшим вариантом, по мнению многих исследователей, является целевая подготовка магистров [1, с. 34–35; 5; 6, с. 87].

Вторую группу с заметным отрывом составляют факторы, так или иначе связанные с желанием продолжения обучения или невозможностью найти работу (в последнем случае, вероятно, понимается не любая, а подходящая, привлекательная работа). Студенческая жизнь имеет множество преимуществ и желание их сохранить вполне понятно.

В третью группу наименее значимых условий попали факторы, связанные с влиянием «значимых других» (преподавателей, родителей, друзей), а также поселенческий фактор (желание остаться жить и работать в крупном городе).

Несмотря на малочисленное число выборов последнего фактора, миграционные настроения молодежи могут быть значимым условием привлечения бакалавров в магистратуру. Исследователи молодежи, в частности проблемы ее миграционных намерений и поведения, давно обратили внимание на усиливающуюся тенденцию, связанную со стремлением выпускников профессиональных образовательных организаций, особенно вузов, закрепляться в крупных городах, где больше возможностей трудоустройства, продолжения образования, культурно-досуговой деятельности и т. п. Результаты опроса выпускников РГППУ со всей очевидностью подтвердили эту тенденцию.

Студенты РГППУ рекрутируются главным образом из населенных пунктов Свердловской области, таковых среди опрошенных оказалось больше половины, каждый четвертый респондент — житель Екатеринбурга, остальные приехали учиться в РГППУ из других регионов России и из других стран. Однако возвращаться к родным пенатам, особенно в малые города и сельскую местность, выпускники-бакалавры не намерены (табл. 5).

Планы выпускников остаться в Екатеринбурге или уехать в другие крупные российские города (Москву, Санкт-Петербург) выражены достаточно отчетливо, среди причин могут быть и образовательные намерения, желание поступить в магистратуру. Таким образом, обучение в вузе и в магистратуре в том числе представляет собой значимый соци-

Таблица 4

Условия, которые могут заставить подумать о поступлении в магистратуру

Условия	% от опрошенных
Требование работодателя	46,5
Желание получить новые знания и навыки	43,3
Понимание того, что только бакалавриата недостаточно	40,6
Желание продолжить учебу	25,5
Невозможность найти работу	17,6
Желание сохранить статус студента и его привилегии	14,6
Рекомендации, рассказы преподавателей	9,3
Нежелание идти работать	7,4
Желание родителей	5,9
Желание остаться (жить) в крупном городе	5,3
Доводы друзей (желание учиться вместе с друзьями)	2,5
Другое (отсрочка от армии, возможность учиться на бюджете)	1,5
Ничто не заставит	9,5
Итого	229,3*

Таблица 5

**Место жительства выпускников до поступления в университет и планы после его окончания
(% от опрошенных)**

Место жительства	До поступления	Планы после окончания
Город, поселок, село Свердловской области (кроме Екатеринбурга)	60,8	23,4
Екатеринбург	24,2	51,2
За пределами Свердловской области	12,5	17,2
Другая страна	2,5	8,2

альный лифт, особенно для молодежи из некрупных городов и сельской местности.

Привлечение выпускников бакалавриата в магистратуру должно стать особым направлением профориентационной работы вуза, в рамках которой должны быть предусмотрены меры и мероприятия самого разнообразного характера: профессионального, научного, финансового [6, с. 87–88]. В рамках профориентационных мероприятий следует сделать особый акцент на информировании студентов бакалавриата о сущности магистратуры, необходимости и преимуществах магистерского образования. Как показал опрос, лишь 28,2% опрошенных бакалавров имеют вполне определенное представление о магистратуре, а хорошо информированных о магистерских программах родного вуза еще меньше — всего 19,3% [9]. Из этого следует, что повышение уровня информированности студентов бакалавриата о магистерской ступени высшего образования должно стать одной из первоочередных задач по развитию магистратуры. Вуз должен использовать все имеющиеся у него ресурсы, чтобы «раскрутить» бакалаврский потенциал для воспроизводства магистратуры, реализованный на сегодняшний день лишь в очень незначительной степени.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать общий вывод о наличии определенных перспектив развития магистратуры и ее востребованности со стороны части выпускников университета. Важным фактором выступает достаточно высокий уровень удовлетворенности обучением в РГППУ: 78,6% опрошенных выпускников-бакалавров в той или иной степени удовлетворены обучением, что создает позитивный образ университета и позволяет надеяться на то, что выпускникам-бакалаврам захочется задержаться в его стенах еще на пару-тройку лет.

Распространение магистерского образования и привлечение потенциальных абитуриентов (бакалавров) требуют решения множества вопросов, касающихся обеспечения не только «внешней» преемственности бакалавриата и магистратуры, но и более глубоких ее уровней. Эти вопросы, по мнению ряда авторов, пока не нашли должного отражения в современных научных исследованиях [4, с. 33]. При этом совершенно очевидно, что обеспечение такой преемственности выступает насущной задачей — не только теоретической, но и практической.

Литература

1. Бабанов В. Н. Магистратура как инновационное звено высшей школы // Вестник науки и образования. — 2016. — № 5(17). — С. 34–36.
2. Байденко В. И., Селезнева Н. А. Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском... // Высшее образование в России. — 2017. — № 10. — С. 94–108.
3. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. — М.: Книга, 1991. — 576 с.
4. Донина И. А., Казаренко А. В., Шерайзин Б. Г. Проблемно-диагностический анализ отношения выпускников бакалавриата к обучению в магистратуре // Вестник Новгородского государственного университета. Сер. Педагогические науки. — 2016. — № 2(93). — С. 32–36.
5. Дорожкин Е. М., Щербина Е. Ю., Кислов А. Г. Роль целевой магистратуры Российского государственного профессионально-педагогического университета в опережающей подготовке педагогических кадров для профессиональных образовательных организаций // Профессиональное образование и рынок труда. — 2018. — № 2. — С. 37–51.
6. Каташинских В. С., Кульминская А. В. Противоречия образовательных ориентаций студентов на обучение в магистратуре в современных условиях // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3. Общественные науки. — 2017. — Т. 12. — № 3(167). — С. 82–90.
7. Киселев В. М., Янковская В. В. Трудности российской высшей школы при внедрении Болонского процесса // Экономика знаний: теория и практика. — 2017. — № 2. — С. 62–71.
8. Колобов А. Н. Актуальность программы магистратуры // Научный альманах. — 2017. — № 3–2(17). — С. 179–182.
9. Пермякова Т. В. Магистратура в представлениях выпускников бакалавриата // Актуальные проблемы развития человеческого потенциала в современном обществе: материалы VI Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (Пермь, 3–4 декабря 2019 г.). — Пермь: Перм. гос. нац. исслед. ун-т, 2019. — С. 323–327 [Электронный ресурс]. URL: <http://>

www.psu.ru/files/docs/science/books/sborniki/actualnye-problemy-razvitiya-chelovecheskogo-potenciala-2019.pdf (дата обращения: 28.02.2020).

10. Рубина Л. Я. Социализационный потенциал магистратуры в институциональном пространстве высшей школы // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 7. — С. 254–265.

11. Сидорова В. Н., Сидоров Н. В. Анализ реализации Болонского процесса в России: события, люди, процессы // Организационно-управленческие и социокультурные инновации в развитии цифровой экономики и систем электронного образования: сб. статей. — М.: КноРус, 2019. — С. 177–181.

12. Титова К. В., Хашаева С. В. Российская магистратура в рамках Болонского процесса // Научный альманах. — 2017. — № 4–2(30). — С. 196–200.

13. Университет XXI века: старые парадигмы и новые вызовы: материалы XVIII Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 7–8 апреля 2015 г.). — Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2015. — 508 с.

14. Чечулина А. А. Процесс интеграции России в Болонский процесс: проблемы и перспективы // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: сб. материалов Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 10 июня 2019 г.). — Чебоксары: Среда, 2019. — С. 75–78.

15. Ястребова Е. Б. Обеспечение преемственности в обучении иностранным языкам: бакалавриат — магистратура // Вестник МГЛУ. — 2015. — № 14(725). — С. 128–138.

О применении метода кейс-стади при подготовке педагога профессионального обучения в области дизайна



ТАРАСОВА

Анжелика

Геннадьевна,

старший преподаватель кафедры дизайна интерьера Института гуманитарного и социально-экономического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург



ОСИПОВА

Ирина Васильевна,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры правоведения и документоведения Института гуманитарного и социально-экономического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург



ШУПЛЕЦОВА

Елена Жановна,

кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой дизайна интерьера Института гуманитарного и социально-экономического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

Аннотация

Авторами статьи предложены варианты улучшения преподавания дисциплины «Макетирование» при подготовке педагогов профессионального обучения в области дизайна. Показано, как с помощью метода кейс-стади возможно совмещение стандартных заданий макетирования и творческих производственных задач, обеспечивающее междисциплинарную связь. Рассмотрен процесс создания кейс-бука как инновационного метода обучения

Ключевые слова:

кейс-стади, кейс-бук, инновационный метод, макетирование, кейс-бук по дисциплине «Макетирование»

В современном мире будущий специалист в области дизайна должен обладать как теоретической, так и практической базой для того, чтобы нестандартно и творчески решать профессиональные задачи в условиях рыночной конкуренции [2]. В связи с этим особую актуальность приобретает выбор продуктивных дидактических технологий преподавания дисциплин в области дизайна. Одной из таких технологий является кейс-стади (case-study).

Кейс-стади (кейс-метод, кейс-технология, метод конкретных ситуаций, метод изучения ситуаций) — современная образовательная технология, основанная на обучении путем решения конкретных задач — ситуаций [6].

Обучение по методу кейс-стади заключается в подаче учебного материала в виде профессиональных проблем (кейсов). Приобретению знаний способствует активная творческая ра-

Тарасова А. Г., Осипова И. В., Шуплецова Е. Ж. О применении метода кейс-стади при подготовке педагога профессионального обучения в области дизайна // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 1. — С. 110–114. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10111.

бота обучающихся: самостоятельная постановка целей, сбор и анализ необходимой информации, умение выдвинуть гипотезу, сделать выводы, а также провести самоконтроль полученных знаний [1]. Данный метод способствует развитию логического и аналитического мышления, познавательной самостоятельности и творческой активности. В итоге у студентов развиваются профессиональные умения, формируется производственно-технологический компонент профессиональной деятельности [2].

Совершенствование использования кейс-стади в качестве продуктивной методики подготовки профессионалов привело к созданию структурированной методической разработки — кейс-буков. Кейс-бук представляет собой сборник кейсов, состоящих из кейс-стади практико-ориентированного характера, к решению которых необходимо подойти творчески. Отличительной чертой разработки и применения кейс-бука является сочетание теории и практики, информационных и деятельностных аспектов для формирования профессиональных компетенций и развития творческих, креативных качеств [2].

На сегодняшний день метод кейс-стади в преподавании дисциплин в области дизайна не имеет широкого распространения, однако его значение трудно переоценить. Недостаточное количество часов производственной практики неблагоприятно сказывается на уровне подготовки будущих педагогов в области дизайна. Обучение же по методу кейс-стади позволяет студентам в рамках учебного занятия подготовиться к профессиональной деятельности благодаря теоретическим аспектам и актуальным профессиональным ситуациям, заложенным в задачах и упражнениях.

При анализе рабочей программы по дисциплине «Макетирование» было выявлено, что для приобретения студентами качественных знаний, умений, навыков необходимо использовать как традиционные формы обучения (лекции, лабораторные, практические занятия и т. д.), так и инновационные (с использованием мультимедиа, сетевых ресурсов, дистанционных и интерактивных технологий) [5].

Целью изучения дисциплины «Макетирование» является подготовка специалистов, обладающих знаниями основ композиционного построения, умеющих «включать» объемно-пространственное мышление, а также воплощать проектное решение в материальный объект. Общая трудоемкость освоения дисциплины «Макетирование» составляет 11 зачетных единиц — 396 часов, из которых 194 часов аудиторных (для очной формы обучения).

Целями макетирования являются: изучение вопросов формообразования в процессе выполнения практических упражнений, развитие объемно-пространственного мышления, обучение технике создания макетов. Именно поэтому данная дисциплина имеет большое значение в творческой подготовке будущих специалистов в области дизайна. Для дизайнеров очень важно развитие объемно-пространственного мышления, при этом значим не столько макет, сколько само макетирование, процесс, а не результат [4].

В первую очередь макетирование — это предметно-практическая деятельность, в ходе которой восприятие и действие превращаются в на-

вык. Поэтому для развития критического мышления, творческих способностей, умения работы в группе предлагается использовать метод кейс-стади по дисциплине «Макетирование» при подготовке педагогов профессионального обучения в области дизайна.

Кейс-стади для макетирования представляет собой систематизированный набор профессионально-ориентированных заданий, которые и являются составной частью кейс-бука. Целью разработки кейс-бука для дисциплины «Макетирование» является дидактическая переработка учебного материала для совершенствования подготовки студентов. Создание кейс-бука в электронном виде — ключевой аспект его использования, поскольку для дизайнера как исполнителя художественно-проектной деятельности важна информационно-сетевая составляющая процесса обучения [3].

Разработанный кейс-бук по дисциплине «Макетирование» включает в себя три блока: когнитивный, операционно-деятельностный и практико-ситуативный.

Когнитивный блок состоит из цикла лекций, которые нацелены на приобретение обучающимися теоретических знаний. Лекционный материал включает пять основных тем и шестнадцать подтем. Каждая лекция имеет следующую структуру: тема — текст — вопросы — список рекомендуемых источников (при необходимости — изображения). Во время изучения этого блока у студентов формируются профессиональные знания, создается основа, позволяющая сформировать профессиональную компетентность в производственно-технологическом компоненте профессионально-педагогической деятельности [2].

Операционно-деятельностный и практико-ситуативный блоки имеют схожую направленность деятельности и представлены в виде лабораторных, практических работ и заданий (кейс-стади) для самостоятельной работы студентов. Каждая лабораторная, практическая работа имеет структуру: тема — цель — учебная задача (кейс-стади) — материалы и инструменты — методические указания — критерии оценивания.

Лабораторные работы по макетированию также доведены до представления в виде кейсов. Направленность на освоение профессиональных компетенций позволяет применять их как в высшем образовании, так в среднем профессиональном образовании, например по специальности 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)».

Каждое упражнение самостоятельной работы студента (СРС) имеет структуру: тема — цель работы — материалы и инструменты — методические указания — критерии оценивания. Они формируют профессиональную деятельность (умения) как структурный компонент профессиональной компетентности.

Блок СРС кейс-бука представляет собой комплекс творческих заданий (кейс-стади) по выполнению различных композиций для закрепления умений, полученных в ходе лабораторных, практических работ. Творческие задания, предложенные к выполнению, так же как и лабораторные работы, составлены в соответствии с основными разделами графического дизайна. Таким образом, результатом самостоятельной работы студента является макет в виде продукта графического дизайна. Непосредственно

Лекции	Лабораторные работы	Самостоятельная работа студента (СРС)	Источники (дополнительная литература)
Тема	Тема	Тема	Автор, название
Текст	Цель	Цель	Ссылка на источник
Вопросы	Учебная задача	Инструменты и материалы	
Список рекомендуемых источников	Инструменты и материалы	Методические указания	
Рисунки	Методические указания	Критерии оценивания	
	Критерии оценивания		

Структура кейс-бука по макетированию

кейс-стади и заключается в наполнении стандартных упражнений по макетированию имитацией производственной дизайнерской деятельности с настоящим продуктом проектирования в виде макета.

Как уже упоминалось, все виды работ, включенные в кейс-бук, представляют собой структурированную теоретическую информацию по основным разделам и темам рабочей программы по дисциплине «Макетирование». Представлены задания разных уровней познавательной активности студента: репродуктивного, поискового и творческого. К репродуктивному уровню относятся упражнения по воспроизведению макетов по образцу, заранее заготовленной схеме. Например, задание по особенностям линейно-пластической формы, понятию рельефа, видам рельефов.

На поисковом уровне студент, используя готовые схемы и создав макет, выполняет задания по составлению творческих композиций с использованием изученных техник работы с материалом.

При выполнении заданий творческого уровня будущему дизайнеру необходимо использовать весь свой творческий потенциал, для того чтобы выполнить задания по нахождению образов, додумыванию существующего объекта.

При выполнении заданий каждого уровня активность студента может быть ситуативной (эпизодической), которая обычно проявляется только при определенных условиях, в отдельных видах учебно-познавательной деятельности, и творческой, при которой у студента появляется сформированная потребность в качественной учебно-познавательной деятельности. В последнем случае активность, зависящая от степени устойчивости, с которой обучающийся относится к деятельности, может достигать стойкого качества личности.

Формирование кейс-стади было организовано на основе главных разделов графического дизайна и его основных продуктов. Направление обучения «Дизайн и компьютерная графика» является содержательным

элементом приведенного выше вида дизайна, используемые кейсы обеспечивают оценку компетентности будущих специалистов в данной области. Все задания и кейсы к ним отражают междисциплинарную связь между «Макетированием» и уже изученными дисциплинами, а также изучаемыми в перспективе, после данного курса.

Кейс-бук по макетированию предназначен для подготовки будущих дизайнеров по направлению «Дизайн и компьютерная графика» и может быть использован студентами как очной, так и заочной формы обучения. Структура кейс-бука (см. рис.) обеспечивает получение студентами качественных знаний с помощью блока лекций; умений и навыков — благодаря блокам лабораторных работ и самостоятельной работы, а также за счет совмещения теоретической и практической составляющих.

Являясь интерактивным методом обучения, кейс-стади положительно оценивается студентами. Они видят в этом методе способ проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических знаний и овладении практическими навыками. Кроме того, анализ ситуаций способствует формированию их профессионально-педагогической компетентности.

Литература

1. Бормашова Л. А., Серова О. В. Формирование профессиональных качеств будущих дизайнеров средствами кейс-метода // Молодой ученый. — 2015. — № 9. — С. 1034–1037.

2. Жигадло А. П., Осипова И. В., Ульяшина Н. Н. Электронный кейс-бук как инновационное средство подготовки педагога профессиональной школы: производственно-технологический компонент // Вестник СибАДИ. — 2014. — Вып. 6 (40). — С. 148–153.

3. Осипова И. В., Тарасова А. Г. Применение мультимедийных технологий в обучении бакалавров профессионально-педагогического вуза // Высшее образование сегодня. — 2018. — № 2. — С. 10–14.

4. Осипова И. В., Тарасова А. Г. К вопросу о развитии творческого потенциала студентов профессионально-педагогического вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 4. — С. 85–90.

5. Осмоловская И. М. Наглядные методы обучения: учебное пособие. — М.: Академия. — 2009. — 35 с.

6. Светличный С. А. Кейс-стади в образовательном процессе высшей школы: материалы XI Всерос. науч.-практ. конф. «Инновации в науке: пути развития» (Чебоксары, 31 окт. 2019 г.). — Чебоксары, 2019. — С. 121–126.

Всероссийская научно-практическая конференция «Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики»

12 марта 2020 года в Первоуральске прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики», организаторами которой выступили Российский государственный профессионально-педагогический университет и ОАО «Уральский трубный завод».

Конференция была посвящена обсуждению актуальных вопросов профессионального становления учащейся молодежи, обмену опытом по инновационным педагогическим, методическим, научным идеям и практикам в области социально-профессионального развития личности и подготовке специалистов для высокотехнологичных отраслей экономики. На этапе профессиональной подготовки прогнозирование профессионального будущего — это процесс планирования жизненной перспективы, задающий вектор развития личности, сущность которого заключается в качественной перестройке уровня выполнения деятельности, в определении своего места в жизни, мире профессий и конкретной профессии в соответствии с тенденциями общественного прогресса.

На конференцию приехали представители городских округов Свердловской области — из Екатеринбурга, Первоуральска, Карпинска, Нижнего Тагила, Новоуральска, Красноуфимска, Ревды, а также из Москвы, Нижнего Новгорода, Йошкар-Олы, Саратова, Мурманска, Перми, Шадринска, Минска (Беларусь). Ученые, специалисты разных профилей, мастера производственного обучения, педагоги из разных городов собрались, чтобы заглянуть в будущее, которое уже сегодня трудно представить без цифровой экономики.

Открыл конференцию ректор Российского государственного университета доктор педагогических наук, профессор *Евгений Михайлович Дорожкин*. В своем выступлении «Профессионально-педагогическому образованию — 100 лет: итоги и перспективы развития» он отметил, какие вызовы несет цифровая экономика, как важно уже сегодня понимать, за какими профессиями будущее, какими компетенциями должен владеть потенциальный выпускник, чтобы быть востребованным на рынке труда.

Начальник Управления образования Городского округа Первоуральск *Ирина Викторовна Гильманова* в своем выступлении уделила особое внимание тем условиям, которые создаются для того, чтобы обучающиеся уже в школе профессионально самоопределились, прошли профессиональные пробы и осознанно выбрали будущую профессию.

Директор по персоналу ОАО «Уральский трубный завод» *Евгений Сергеевич Захаров* обратил особое внимание на взаимодействие производства и науки, работодателя и потенциальных выпускников профессиональных образовательных организаций. Надо отметить, что именно Уральский трубный завод выступил спонсором данной конференции, предоставил одну из площадок, обеспечив всем необходимым оборудованием для ее успешного проведения.

На пленарном заседании выступили также советник Министра образования и молодежной политики Свердловской области, кандидат социологических

наук *Феликс Галиаскарович Исламгалиев*, обозначив проблемы взаимодействия образования с рынком труда, работодателями, с реальным состоянием экономики.

Живой интерес вызвал совместный («дуальный») доклад директора Первоуральского металлургического колледжа кандидата педагогических наук *Ольги Феликсовны Антипиной* и их социального партнера и работодателя, начальника отдела методологии и стандартизации дуального образования Первоуральского Новотрубного завода *Анны Геннадьевны Поляковой*. Подготовка специалистов за счет реализации образования вместе с наставниками от производства, проектов, в которые активно вовлекаются школьники уже с 7-го класса, целевые договоры с заводом — все это дает реальные результаты: выпускникам колледжа не приходится искать работу, их работодатели находят сами.

Теоретико-прикладные основания прогнозирования профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики представил член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор *Эвальд Фридрихович Зеер*. Чему учить и как учить, чтобы наши выпускники соответствовали актуальным требованиям общества и рынка труда, какие тренды создают будущее образования на двадцатилетнем горизонте — вот главные вопросы, на которые ответил ученый.

Проректор по образованию Российского государственного профессионально-педагогического университета, кандидат экономических наук *Елена Юрьевна Щербина* выступила с докладом «Трансформация образовательного процесса в условиях цифровой экономики». Университет активно ведет модернизацию образовательной подготовки специалистов, соответствующей современному глобальному информационному пространству: платформа массовых открытых онлайн-курсов, развитие инструментов индивидуализации обучения, создание профилей индивидуальных компетенций обучающегося, полученных им как в учебной, так и во внеучебной деятельности, создание предпосылок для дополнительного образования обучающихся и построения профессиональной перспективы — тот опыт, которым поделилась Е.Ю. Щербина.

Работа секций в рамках конференции проходила на нескольких площадках, в том числе в Образовательном центре АО «Первоуральский новотрубный завод» группы ЧТПЗ и Первоуральском политехникуме. Хозяева площадок не только показали лаборатории, учебно-производственные участки, мастерские, в которых проходит обучение, но и продемонстрировали, как реализуется в них профессионально-образовательный процесс. Затем состоялся интересный разговор, в центре которого стояла проблема, как усилить соответствие между подготовкой, получаемой в колледже, вузе, и требованиями рынка труда.

А еще психологи с кафедры психологии образования и профессионального развития РГППУ провели тренинг для мастеров и руководителей среднего звена Уральского трубного завода (бизнес-тренер *Антон Александрович Шаров*) по деловому общению, разрешению конфликтов и эффективному управлению производственным коллективом.

Конференция закончилась, но нет сомнения в том, что ее участники обогатились новыми идеями, новым опытом, которые они привнесут в свою профессионально-педагогическую практику.

ПРОГРАММА 2035

развития профессионально-педагогического образования «Профессионально-педагогические кадры России»

(утверждена на заседании Ученого совета Российского государственного профессионально-педагогического университета 21 февраля 2020 года)

Введение

Главная цель Программы — создание условий для проведения в жизнь государственной политики в области подготовки профессионально-педагогических кадров для образовательных организаций, осуществляющих воспроизводство квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена на основе учета социально-экономических и духовных интересов общества и личности, потребности личности в профессиональном самоопределении, самореализации и саморазвитии.

Программа служит основой для принятия правовых, социально-экономических, организационно-управленческих, методологических, прогностических и других мероприятий, которые необходимо провести в жизнь всем заинтересованным государственным и управленческим органам, министерствам и ведомствам, предприятиям и организациям, научным и учебным подразделениям, общественным организациям страны **по качественному обновлению корпуса** профессионально-педагогических работников, занимающихся вопросами подготовки переподготовки и повышения квалификации квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена как в системе среднего профессионального образования, так и вне нее.

При разработке Программы рассмотрены и учтены предложения органов управления образованием субъектов Российской Федерации, научно-методических учреждений, а также высших и средних профессиональных образовательных организаций, реализующих основные и дополнительные профессиональные образовательные программы профессионально-педагогического образования, и образовательных организаций системы среднего профессионального образования (СПО).

1. Современное состояние системы профессионально-педагогического образования

Профессионально-педагогическое образование (ППО), являясь частью системы об-

разования России, также имеет характер системы и включает все ее законодательно установленные признаки: а) преемственные профессиональные образовательные программы и Федеральные государственные образовательные стандарты; б) сеть образовательных организаций различного уровня и различных организационно-правовых форм, типов и видов; в) государственные органы управления, государственно-общественные и общественные организации.

Современное профессионально-педагогическое образование явилось результатом развития с 1920-х годов высшего инженерно-педагогического образования и возникшего в 1943 году среднего индустриально-педагогического образования, которое осуществляло кадровую поддержку профтехобразования. Динамика развития ППО обусловлена процессами социально-экономического развития страны, она отражает реальные приоритеты в экономике, присущие тому или иному периоду развития России (СССР). Так, в последние годы развитие системы ППО опосредованно, через систему СПО, связано с децентрализацией и приватизацией, с изменением профессионально-квалификационной структуры рабочих, служащих и специалистов среднего звена, занятых в промышленности, сельском хозяйстве, торговле, сфере услуг, социально-культурном сервисе. Это привело к резкому расширению спектра отраслей (профилей) подготовки педагогов для организаций среднего профессионального, дополнительного профессионального и специального профессионального образования. В связи с этим инженерно-педагогическое и индустриально-педагогическое образование трансформировалось в профессионально-педагогическое, что согласуется с реальным процессом трансформации традиционного профессионально-технического образования в начальное профессиональное, а затем и в среднее профессиональное образование.

С концептуальной точки зрения профессионально-педагогическое образование — это

формирование личности, способной к эффективной реализации себя в сфере СПО, к осуществлению всех компонентов интегрированного образовательного процесса, к выполнению полного спектра профессионально-образовательных функций по подготовке квалифицированных рабочих, служащих и специалистов также и за пределами системы СПО (подготовка кадров на предприятиях и в организациях). В этом состоит главное отличие профессионально-педагогического от традиционного педагогического образования, которое ориентировано на кадровое обеспечение учреждений дошкольного и общего среднего образования (основного, дополнительного и специального). ППО отличается также и от отраслевого среднего профессионального и высшего образования, которое нацелено прежде всего на подготовку кадров для производства продукции, обслуживания оборудования и технологических процессов, оказания услуг.

Согласно Государственному образовательному стандарту (ГОС) 1997 года среднее профессионально-педагогическое образование (СППО) реализовывалось в рамках специальности 0308 «Профессиональное обучение (по отраслям)», имеющей 18 профилей подготовки и предусматривающей присвоение квалификации «техник-мастер производственного обучения». В настоящее время специальность 44.02.06 «Профессиональное обучение (по отраслям)» в соответствии с ГОС СППО 2002 года имеет 20 профилей подготовки (этот перечень является открытым) и предусматривает присвоение квалификации «мастер профессионального обучения»; (техник, технолог, конструктор-модельер, дизайнер и др.) Высшее ППО (ВППО) осуществляется, согласно ФГОС по направлению подготовки 44.03.04 и 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» и заканчивается присвоением степени «бакалавр», «магистр». Профили подготовки СППО и отрасли (профили) подготовки ВППО отражают отраслевую структуру ОКВЭД, Перечень профессий и специальностей среднего профессионального образования, необходимых для применения в области реализации приоритетных направлений модернизации и технологического развития экономики РФ (Распоряжение Правительства РФ от 5 мая 2014 г. № 755-р).

Однако стоит отметить, что в настоящее время система СПО недостаточно укомплектована квалифицированными профессионально-педагогическими кадрами, особенно мастерами производственного обучения.

В основном штаты руководящих и педагогических работников системы СПО укомплектованы отраслевыми специалистами (инженерами, техниками, технологами и т. п.), не имеющими специальной психолого-педагогической подготовки, которая требуется для обучения молодежи профессии. Сегодня почти 11 тыс. руководящих работников, около 89 тыс. преподавателей специальных и общепрофессиональных дисциплин и более 16 тыс. мастеров производственного обучения нуждаются в повышении профессионально-педагогической квалификации, из которых 2,5 тыс. имеют лишь начальное профессиональное образование.

В настоящее время в систему профессионально-педагогического образования Российской Федерации входят 107 вузов и 51 образовательная организация среднего профессионального образования. В ВППО — это специализированные вузы (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова), федеральные университеты, классические университеты, технические и технологические университеты, аграрные вузы, педагогические университеты и другие вузы и организации. В СППО в последние годы многие техникумы преобразовались в колледжи в связи с внедрением профессиональных образовательных программ повышенного уровня, к которым относится специальность 44.02.06 «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Образовательные программы ППО сформированы с учетом специфики профессиональной деятельности педагога профессионального обучения, которая требует интеграции разнохарактерных ее составляющих. Данные требования введены в Федеральные государственные образовательные стандарты высшего и среднего ППО. Содержание подготовки педагога профессионального обучения является особенным и не имеет аналогов в практике высшего и среднего профессионального образования. Здесь имеются три компонента: отраслевая подготовка, психолого-педагогическая подготовка и подготовка по рабочей профессии. Эти компоненты интегрированы. Содержание образования отбирается с точки зрения его актуальности для профессионально-педагогической деятельности. Поэтому оно отличается от отраслевой подготовки в родственных педагогических специальностях и от психолого-педагогической подготовки в учительских направлениях подготовки. Такие образовательные про-

граммы обеспечивают профессиональную мобильность выпускника, его адаптацию к меняющимся условиям работы и запросам системы среднего профессионального образования.

В среднем профессионально-педагогическом образовании содержание образовательных программ интегрировано в меньшей степени. Образовательная деятельность нормируется сразу двумя образовательными стандартами: ФГОС по специальности 44.02.06 «Профессиональное обучение (по отраслям)» и ФГОС по какой-либо отраслевой специальности. Выпускникам при этом присваиваются одновременно две квалификации (отраслевого специалиста и мастера производственного обучения). В этом проявляется элемент нарушения преемственности стандартов среднего и высшего ППО, и это слабое место системы профессионально-педагогического образования.

Начиная с 1988 года профессионально-педагогическое образование включено в схему непрерывного образования на принципе преемственности среднего и высшего ППО, которая позволяет реализовать идею интеграции компонентов подготовки педагогов профессионального обучения, оптимизировать продолжительность освоения основных профессиональных образовательных программ. Опыт совместной работы вузов и колледжей (техникумов) в настоящее время дополняется экспериментами и исследованиями в более сложных образовательных комплексах, когда уровневая подготовка охватывает уровни среднего, высшего и дополнительного профессионально-педагогического образования, а также включает профессионально-педагогическое ориентирование в учреждениях общего среднего и дополнительного образования. Сдерживающим фактором развития таких образовательных программ является отсутствие нормативно-правовой базы, учебно-методической документации, регулирующей функционирование непрерывного профессионально-педагогического образования. В особенности это проявляется в тех случаях, когда образовательные организации относятся к различным организационно-правовым формам.

Непрерывное профессионально-педагогическое образование строится на основе требований Федеральных государственных образовательных стандартов СППО и ВППО, которые в настоящее время недостаточно согласованы между собой. Согласование ФГОС требуется прежде всего в части отраслевой классификации направления подготовки

«Профессиональное обучение (по отраслям)» и специальности среднего профессионально-педагогического образования «Профессиональное обучение (по отраслям)». Согласование необходимо также в части функций профессионально-педагогических работников различных квалификаций и вытекающих отсюда требований к содержанию профессионально-педагогического образования.

Условия для постоянного творческого контакта педагогов между собой созданы в результате объединения учебных заведений СППО в общероссийскую Ассоциацию профессионально-педагогических техникумов и колледжей «Профессионал», которая действует с 1990 года.

Помимо системы ППО существуют эклектические (неинтегрированные) схемы подготовки кадров для среднего профессионального образования. Они имеют характер простой аддитивности: либо отраслевое профессиональное образование, впоследствии дополненное психолого-педагогической подготовкой в рамках самостоятельной профессиональной образовательной программы; либо среднее педагогическое (учительское) образование, дополненное отраслевой подготовкой. Любая из этих комбинаций не позволяет оптимально, с минимальными затратами, сформировать органичное сочетание качеств педагога профессиональной школы, специалиста в определенной отрасли и рабочего высокой квалификации. Они не позволяют обеспечить интеграцию психолого-педагогической и отраслевой технологической подготовки. Тем не менее в современных условиях не следует полностью отказываться от таких схем подготовки, которые необходимо осуществлять в строгом соответствии с ФГОС.

В целом система ППО в новых социально-экономических условиях устойчиво функционирует, реагирует на потребность рынка образовательных услуг, имеет предпосылки развития и постоянную востребованность.

Вместе с тем сегодня система подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для системы среднего профессионального образования не может удовлетворить всех потребностей и сталкивается с рядом проблем.

2. Условия, противоречия, факторы и проблемы развития профессионально-педагогического образования

Современные общественные процессы влияют на развитие ППО в новых социально-экономических условиях. Возникла но-

вая среда, государственные и общественные структуры (органы занятости, торгово-промышленные палаты и др.), ликвидирован институт базовых предприятий. Переход к частично местному финансированию обусловил децентрализацию СПО и автономность в принятии решений: кого готовить и как готовить (профессии, квалификации, широта профиля подготовки, учебные планы, учебные программы, личностно ориентированные образовательные технологии, авторские методические системы). Эти решения должны выработать профессионально-педагогические работники и организаторы образования на местах с учетом специфики потребностей региона. Данные условия порождают целый ряд противоречий.

1. Недостаточная квалификация профессионально-педагогических работников и организаторов профессионального и профессионально-педагогического образования в регионах повсеместно приводит к противоречию между предложенной свободой в принятии решений и неумением воспользоваться этой свободой.

2. Развитие производственной сферы и сферы услуг обостряет квалификационные противоречия. Прежде всего, обнаруживается противоречие между требованиями государства, общества и производства, предъявляемыми к профессиональному уровню педагогов профессионального обучения и мастеров производственного обучения, и возможностями их выполнения существующим кадровым корпусом, не имеющим достаточной квалификации. Кроме того, в противоречие с существующими общими квалификационными требованиями вступают востребованные современным производством и другими сферами экстрафункциональные квалификации, необходимые для всех работающих (профессиональная мобильность, саморазвитие, коммуникабельность, предприимчивость и др.).

3. Резко обостряется противоречие между существующей потребностью в профессионально-педагогических кадрах и возможностью обеспечить масштабы такой подготовки в существующей системе ППО.

4. Противоречие между общественной значимостью ряда рабочих профессий и их непривлекательностью для населения приводит к деформации рынка рабочей силы и, соответственно, влияет на востребованность педагогов профессионального обучения и мастеров производственного обучения. Здесь требуется государственная поддержка про-

цессов формирования рабочей силы по актуальным для общества рабочим профессиям и специальностям специалистов среднего звена, и отраслевым разновидностям профессионально-педагогического образования.

5. Некорректно проводимая регионализация образования порождает противоречия между федеральным и региональным компонентами образования, существенно ослабляет возможности государственного регулирования.

6. Динамика рыночных отношений вступает в противоречие с консерватизмом существующих образовательных структур.

7. Накопились противоречия и проблемы в формах, методах и содержании ППО. Изменилась парадигма профессионального образования (в том числе и ППО), в основу которой положена компетентностная, личностная ориентация образования с учетом требований общественного производства. Этот принцип требует пересмотреть отбор содержания и процессуальную сторону образования (организационные аспекты, образовательные технологии).

Названные противоречия имеют тенденцию к углублению. Этому способствуют основные социально-экономические факторы, характеризующиеся негативными параметрами:

- экономическая нестабильность, острый дефицит средств, сокращение финансирования социальной сферы, резкое сокращение производства в целом ряде отраслей, кардинальные изменения на рынке образовательных услуг, девальвация статуса педагога, снижение социальной защищенности обучаемых и педагогов;

- ухудшение социального положения населения, его стремление получить профессиональное образование или профессиональную переподготовку в наиболее короткие сроки и по профессиям, дающим материальное преимущество;

- неблагоприятная демографическая обстановка приведет к тому, что сокращение потребности в профессионально-педагогических кадрах будет прогрессировать.

На этом фоне возникает ряд проблем, которые продиктованы названными ранее противоречиями и обусловлены социально-экономической и политической ситуацией в стране.

1. Сокращение бюджетного финансирования не только препятствует развитию образовательной среды (учебно-материальной и социальной базы профессионально-педа-

гогических образовательных организаций), но ставит под угрозу даже сохранение существующих учебных корпусов, общежитий, учебного и учебно-производственного (станочного и др.) оборудования.

2. Действующие в настоящее время законы, нормативные акты и инструкции, система заработной платы, морального и материального поощрения труда профессионально-педагогических работников, условия организации их быта и отдыха, сложный контингент учащихся — все это не способствует росту престижа педагога и не обеспечивает правовую и социальную защищенность работников этой сферы, не стимулирует повышение профессионального и культурного уровня профессионально-педагогических кадров. В результате этого организации СПО нередко комплектуются людьми профессионально некомпетентными, а порой и малопригодными.

3. Порядок занятия профессионально-педагогических должностей в организациях СПО позволяет брать на педагогическую работу лиц, не имеющих специальной подготовки, поскольку наименования должностей в образовательных учреждениях СПО и квалификации высшего ППО не согласуются между собой. Кроме того, лица с профессионально-педагогическим образованием не имеют преимуществ при устройстве на работу и, в частности, на более оплачиваемые должности. Все это открывает дорогу в образовательные организации СПО лицам, которые не имеют специального профессионально-педагогического образования (инженеры, экономисты, школьные учителя), но претендуют на проведение занятий по предметам общепрофессионального, профессионального циклов и производственного (практического) обучения.

4. Действующая система аттестации профессионально-педагогических работников пока еще малоэффективна. Разработанные принципы формирования педагогических кадров СПО не находят должного отражения в организационных и правовых условиях функционирования системы профессионального образования. Стажировка молодых специалистов, направляемых для работы в профессиональные образовательные организации, не проводится.

5. В стране практически не существует федеральной системы подготовки и повышения квалификации педагогических работников, занимающихся подготовкой рабочих вне системы СПО. Подготовка рабочих на предпри-

ятиях не контролируется государственными организациями; она удовлетворяет лишь потребностям руководства предприятия и не соответствует долговременным интересам личности и общества. В ряде случаев образовательная деятельность предприятий, особенно средних и малых, свернута полностью.

6. Резко возросла численность молодежи, стремящейся получить рабочую профессию в короткие сроки и без среднего образования. Общество все в большей степени получает малоквалифицированных и малообразованных, социально пассивных, незащищенных и немобильных работников. С другой стороны, снижаются требования к профессионально-педагогической квалификации педагогов, осуществляющих такую ускоренную (упрощенную) профессиональную подготовку. Острота проблемы усугубляется тем, что в последние годы обнаруживается отрыв системы СПО и ППО друг от друга. Решению проблемы не способствует и ведомственная разобщенность, что затрудняет оперативное реагирование на кадровое обеспечение СПО.

7. Стремление учебных заведений среднего профессионально-педагогического образования занять свое место на рынке образовательных услуг нередко ведет к не всегда продуманным и целесообразным структурным преобразованиям образовательных организаций. Структурное реформирование учреждений, внедрение уровневого образования в профессионально-педагогических образовательных организациях, создание учебно-педагогических комплексов, введение многопрофильности с учетом реальных нужд региона и при поддержке местных органов управления образованием — проблема, оказывающая существенное влияние на состояние и развитие такого вида образования, как ППО.

8. Начиная с 1988 года подготовка педагогов с высшим ППО осуществлялась в рамках единственной специальности, а сейчас — направлением подготовки путем создания разнообразной направленности ОПОП. Для отраслевых разновидностей направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» они различаются между собой по содержанию более чем на 60%, поэтому стандартизация таких образовательных программ в рамках одного направления затруднена.

Профили среднего профессионально-педагогического образования в пределах одной специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)» имеют столь значительное отличие, что по сути являются само-

стоятельными специальностями. Поэтому содержание подготовки мастеров производственного обучения, особенно в части отраслевой подготовки, отличается в различных регионах.

9. Непрерывное профессионально-педагогическое образование за много лет существования не имеет на достаточном уровне нормативно-правовой, унифицированной учебно-программной и учебно-методической документации, обеспечивающей функционирование и развитие системы. Это не позволяет разработать универсальный механизм прохождения обучаемыми всей образовательной траектории по схеме непрерывного ППО.

10. Проблемы неудовлетворенности возникают при присвоении квалификации выпускникам среднего ППО при завершении ими образовательных программ повышенного уровня, так как они претендуют на занятие должностей более высокой категории. Такие должности сегодня в системе СПО отсутствуют.

11. Профессионально-педагогическое образование, получаемое по схеме дополнительного отраслевого или психолого-педагогического образования лиц, уже имеющих профессиональное образование, реализовать проблематично, так как государственные требования к дополнительным профессиональным образовательным программам сегодня отсутствуют.

Исходя из выявленных условий, противоречий, факторов и проблем развития профессионально-педагогического образования, можно сформулировать важнейшие стратегические задачи, которые должны быть решены в ближайшие годы для успешного функционирования системы ППО:

- создание законодательной, методологической и организационной базы совершенствования системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров;

- создание механизма нормативно-правового регулирования с целью формирования системы социально-экономической защищенности профессионально-педагогических кадров;

- создание устойчивого спроса на высококвалифицированные профессионально-педагогические кадры на рынке труда, создание механизмов повышения престижа профессионально-педагогического труда;

- завоевание выпускниками ППО рынка профессионально-педагогического труда (в том числе подготовка кадров для профес-

сиональных учебных заведений, системы внутрифирменной подготовки, отделов технического обучения, цеховой учебы, центров профориентации, образовательных учреждений Федеральной службы занятости и пр.) через расширение спектра отраслей профессионально-педагогического образования и образовательных услуг;

- приоритетное развитие и совершенствование подготовки квалифицированных профессионально-педагогических кадров через специализированные разноуровневые и рационально размещенные профессионально-педагогические образовательные организации, объединенные в систему ППО;

- обеспечение дополнительного образования практических профессионально-педагогических работников и других специалистов, не имеющих базового педагогического или отраслевого образования, для частичного решения кадровых проблем СПО.

3. Основные направления развития профессионально-педагогического образования

3.1. Структурно-содержательная реформа профессионально-педагогического образования

Специальность и направление подготовки высшего образования «Профессиональное обучение (по отраслям)» относится к специальности широкого профиля. Педагог подготовлен к выполнению разнообразных функций:

- преподавателя и мастера производственного (практического) обучения по целому спектру профессий среднего профессионального образования, методического работника, маркетолога во всех видах профессиональных образовательных организаций, колледжей, техникумов и др.;

- преподавателя, инструктора производственного обучения и инженера по подготовке кадров в учебно-производственных и учебно-курсовых комбинатах, отделах технического обучения, наставника и подготовки кадров промышленных предприятий и предприятий обслуживания.

В среднем профессионально-педагогическом образовании готовят в основном мастеров производственного обучения. Выпускники, освоившие профессиональные программы среднего ППО повышенного уровня, способны выполнять функции преподавателя общепрофессиональных дисциплин.

Профессионально-квалификационная структура высшего ППО эволюционирует в направлении расширения спектра отраслей и профилей в рамках каждой отрасли. СППО

испытывает тенденции к его трансформации в сторону высших ступеней профессионального образования. Одновременно появляются новые специальности, ориентированные на рабочие профессии (точнее, группы профессий) среднего профессионального образования.

Проблема структурной трансформации системы СППО может затрагивать различные аспекты реформирования:

- расширение сети профессионально-педагогических вузов;

- расширение числа и наращивание мощностей крупных инженерно-педагогических и профессионально-педагогических факультетов отраслевых вузов;

- наращивание мощностей профессионально-педагогических кафедр;

- преобразование техникумов СППО в колледжи, функционирующие как самостоятельно, так и в рамках инфраструктуры вузов, реализующих программы высшего СППО;

- преобразование части колледжей СППО в профессионально-педагогические вузы при условии достаточных предпосылок и при сохранении объемов подготовки по программам среднего СППО;

- преобразование образовательных организаций СППО в многофункциональные и многопрофильные колледжи для удовлетворения всех образовательных потребностей отдельных регионов России;

- создание Федерального научно-методического центра проблем развития профессионально-педагогического образования и региональных представительств центра, реализующих образовательные программы на основе новых инновационных образовательных технологий;

- закрытие ряда учебных заведений, не имеющих объективных условий как для преобразования, так и для функционирования в неизменном виде.

При любом решении главным признаком трансформации должна быть эволюционность.

Содержательное реформирование системы СППО идет по пути обновления Федеральных государственных образовательных стандартов. ФГОС отражают специфику СППО как самостоятельного вида педагогического образования, имеющего четкую социальную ориентировку. Кроме того, деятельность по обновлению ФГОС среднего СППО должна быть согласована с деятельностью по обновлению ФГОС высшего СППО. В стандарте особое ме-

сто должно быть уделено такому компоненту подготовки специалиста, как обучение рабочей профессии.

Не менее важным является требование обеспечения преемственности образовательных ступеней, в том числе при переходе от среднего к высшему СППО.

При преимущественной подготовке специалистов СППО в специализированных профессионально-педагогических учебных заведениях не исключается возможность организации подготовки специалистов среднего и высшего звена СППО по менее эффективным схемам и образовательным маршрутам. К ним относятся неинтегрированные (аддитивные) схемы подготовки одновременного или последовательного освоения программ отраслевой и психолого-педагогической подготовки и приобретения рабочей профессии. Дополнительные образовательные программы отраслевой или психолого-педагогической подготовки для лиц с высшим или средним профессиональным образованием должны формироваться в соответствии со специально разработанными государственными требованиями к содержанию и уровню профессиональной подготовки. Последовательное освоение дополнительных образовательных программ в первую очередь актуально для практических работников системы СПО, которые не имеют необходимого образования. В последнем случае создается система государственной аттестации профессионально-педагогических кадров.

3.2. Организация образовательного процесса в учреждениях СППО, образовательные технологии и обеспечение качества подготовки специалистов

Образовательный процесс проектируется гибким и подвижным, что основано на блочно-модульном построении содержания образования и возможностях вариативной организации обучения с ориентацией на различные организации среднего профессионального образования и возможности индивидуализации обучения. Он строится как развивающийся, динамический процесс, отражающий достижения педагогической, а также отраслевой науки и практики и носит опережающий характер.

Преимущественно информирующий характер образовательного процесса приобретает новые черты: усиливается функции формирования личности специалиста. При организации образовательного процесса учитывается человеческий фактор, принципы

природосообразности, укрепления и развития здоровья каждого его участника. Образовательный процесс становится демократичным, обеспечивающим развитие самоуправления, самообучения и самовоспитания.

Наиболее характерным принципом организации образовательного процесса является овладение навыками профессиональной деятельности в ходе практической работы и производительного труда. Этот принцип отдает приоритет современным активным и деятельностно-ориентированным образовательным технологиям на всех видах учебных занятий, включая итоговую аттестацию. Такое использование всего арсенала методических разработок позволяет:

- придать профессионально-педагогическую направленность всему образовательному процессу;
- создать систему сквозной непрерывной методической подготовки;
- сформировать индивидуальный стиль профессионального поведения будущих педагогов профессионального обучения.

Особенностью методической подготовки педагогов профессионального обучения является то, что методики преподавания отдельных дисциплин СПО не входят в образовательную программу. Общеметодические курсы «Методика профессионального обучения» и «Организация и методика производственного обучения» формируют у специалиста способность самостоятельно отбирать содержание и проектировать процессуальную сторону учебного процесса (выбирать адекватные педагогическим целям организационные формы, методы и средства обучения). Выпускник профессионально-педагогической специальности способен разрабатывать собственные технологии и методики обучения будущих рабочих. Вместе с тем несистематизированные решения излагаются при необходимости во всех дисциплинах отраслевой, специальной подготовки, входящих в образовательные программы профессионально-педагогической направленности. Таким образом, профессионально-педагогическая направленность проходит через все дисциплины общепрофессиональной и отраслевой подготовки, в том числе и по рабочей профессии.

3.3. Организационно-экономические аспекты функционирования учреждений ППО

Индустриально-педагогическое, инженерно-педагогическое, а ныне среднее и высшее

профессионально-педагогическое образование имеет давние традиции ведения внебюджетной деятельности. Ранее она затрагивала сферу производительного труда в учебно-производственных мастерских техникумов. Изготовление товарной продукции в ходе учебной и внеучебной деятельности не только позволяло получить дополнительные средства, но и служило мотивом освоения обучаемыми рабочей профессии, поскольку изготовление изделий, имеющих потребительскую стоимость, создает ситуацию личного успеха и побуждает обучаемых к дальнейшему развитию сформированных компетенций.

В настоящее время учебные заведения, освоившие образовательные программы ППО, расширяют практику сочетания производственного (практического) обучения с производительным трудом. Вузы, колледжи и техникумы не только используют имеющуюся учебно-производственную базу, но и создают новые подразделения, опираясь на изучение спроса и предложения товаров и услуг. В структуре образовательных учреждений стали появляться авторемонтные и швейные мастерские, парикмахерские и косметические салоны, полиграфические цеха, предприятия общественного питания и художественной обработки материалов и др.

Успешное функционирование учебных заведений в сфере внебюджетной деятельности возможно при условии кадрового укрепления вузов, колледжей и техникумов специалистами в области современной экономики и управления.

Одновременно с этим образовательные учреждения должны строго следить за тем, чтобы производительный труд, совмещенный с учебной деятельностью, не приводил к сокращению профессиональных образовательных программ освоения рабочей профессии за счет свертывания тех разделов программ, которые не используются при осуществлении внебюджетной деятельности. Для предотвращения таких негативных тенденций вопросы организации внебюджетной деятельности должны войти в перечень требований государственной аттестации учебных заведений на право вести подготовку педагогов профессионального образования.

Другое направление внебюджетной деятельности образовательных учреждений ППО — это оказание платных образовательных услуг по основным и дополнительным профессиональным образовательным программам среднего и высшего профессиональ-

но-педагогического образования. В этой работе учебные заведения должны контактировать с непосредственными заказчиками таких образовательных услуг: местными органами управления образованием, учреждениями среднего профессионального образования, территориальными органами служб занятости. Кроме того, необходимо вести изучение спроса на образовательные услуги среди населения. Оба вида деятельности требуют профессионализма, и наилучшие результаты следует ждать там, где работают профессиональные маркетологи. В качестве альтернативы этому может выступить маркетинговая деятельность самих практических работников системы ППО, прошедших подготовку по дополнительной образовательной программе «Маркетинг образовательных услуг».

При правильной организации внебюджетной деятельности учебные заведения ППО имеют реальный шанс не только сохранить имеющуюся учебно-материальную базу, но и наращивать ее. Доходы от внебюджетной деятельности позволяют также сохранить кадровый потенциал, подняв соответствующим образом заработную плату всем категориям работников образовательных учреждений ППО.

3.4. Организация работы и управления системой профессионально-педагогического образования

Представляется актуальным передать вопросы аттестации профессионально-педагогических учебных заведений независимой государственной аттестационной службе. Государственная приемка образовательной продукции позволит обеспечить качество подготовки профессионально-педагогических работников в полном соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. Деятельность аттестационных центров может быть подкреплена государственными сертификационными и экспертными центрами оценки отдельных профессиональных образовательных программ.

Государственно-общественной координирующей структурой, которая осуществляет выработку единых требований к содержанию ППО и осуществляет экспертизу учебно-программной документации, санкционирует открытие в образовательных учреждениях подготовку по образовательным программам ППО, является Ассоциация по профессионально-педагогическому образованию. Она вырабатывает предложения о целесообразности развития и реформирования ППО в реги-

онах и эффективному расходованию средств на эти цели.

Повышение координирующей роли Ассоциации по ППО, отработка механизмов взаимодействия Ассоциации по ППО с региональными органами управления образованием субъектов Российской Федерации станет важным инструментом совершенствования управления всей системой профессионально-педагогического образования. Активное участие в деятельности Ассоциации по ППО вузов, колледжей и техникумов станет залогом принятия правильных решений в деле модернизации ППО.

3.5. Кадровое обеспечение системы ППО

Педагогические кадры учебных заведений высшего и среднего ППО должны отвечать ряду профессионально-педагогических требований:

- понимать и разделять концептуальные положения ППО;
- отчетливо представлять цели и задачи ППО и способы их достижения;
- уметь формировать содержание образования;
- в совершенстве владеть современными образовательными технологиями, уметь разрабатывать собственные методические системы, вырабатывать и демонстрировать индивидуальный стиль профессионального поведения;
- иметь развитые навыки организации учебного процесса;
- владеть теорией и практикой проведения воспитательной работы в среде современной педагогически ориентированной молодежи;
- обладать умениями педагогической и психологической диагностики и корректировки учебно-воспитательного процесса;
- иметь сведения о последних достижениях в сфере отраслевой и педагогической науки и практики.

Перечисленные требования могут быть удовлетворены в результате целенаправленных усилий по формированию необходимых качеств и их развитию в ходе профессионально-педагогической деятельности, включая коллективные формы методической работы, самообразования и повышения квалификации.

Гарантию выполнения вышеуказанных требований обеспечивает периодическая аттестация педагогических кадров.

3.6. Социальная поддержка студентов и выпускников в системе ППО

Существующая система социальной поддержки студентов образовательных уч-

реждений, реализующих программы ППО, нуждается в пересмотре. Сокращение бюджетных ассигнований на социальные нужды заставляет искать новые принципы стипендиального обеспечения студентов. Пополнения стипендиального фонда из внебюджетных источников не снимает проблемы и вынуждает обратиться к системе социальной поддержки только остро нуждающихся и особо одаренных студентов. Это требует разработки новых нормативных документов, регулирующих стипендиальное обеспечение.

Важным организационным аспектом социальной защиты выпускников является их правовая поддержка. К ней относятся законодательно установленные образовательный уровень и квалификации различных категорий работников, осуществляющих профессионально-образовательную деятельность в учреждениях среднего профессионального образования. Это дает гарантии приоритетного трудоустройства выпускникам системы ППО, а также обеспечит социальную защиту обучающихся системы СПО, которые получают полноценное профессиональное образование с помощью специально подготовленных профессионально-педагогических работников. Таким образом, создаются предпосылки для получения обучающимися желаемого уровня среднего профессионального образования.

Особого внимания заслуживает решение вопроса о статусе выпускников профессионально-педагогических колледжей, завершивших обучение по профессиональным образовательным программам повышенного уровня. Такое решение должно обеспечить понимание того, какие должности имеют право занимать такие выпускники и на какую оплату труда они могут рассчитывать.

3.7. Научно-исследовательское и научно-методическое сопровождение реформирования ППО

Научно-исследовательская и научно-методическая деятельность в сфере ППО осуществляется высшими и средними профессиональными и профессионально-педагогическими учебными заведениями, Российской академией образования и общественными академиями. Однако большинство исследований и разработок являются инициативными и касаются инновационной деятельности в системе ППО. Научно-исследовательский центр ППО координирует различные исследования и сам ведет

разработку общезначимых и наиболее актуальных тем.

Эти структуры в перспективе должны сохраниться и получить существенную государственную поддержку. Актуально включить в целевые научно-исследовательские программы Минобрнауки и Минпросвещения Российской Федерации и Российской академии образования тематику исследований по проблемам высшего и среднего профессионально-педагогического образования.

3.8. Международная деятельность в системе ППО

Профессионально-педагогическое образование создавалось и развивалось на территории СССР. В настоящее время научно-педагогические связи разорваны. Важно восстановить их для использования совокупного научного потенциала.

Другое направление взаимодействия со странами бывшего СССР — это обучение граждан СНГ в России. Учитывая, что образовательные потребности стран СНГ достаточно близки, имеет смысл говорить о едином образовательном пространстве. Хорошей предпосылкой обучения, подготовки и повышения квалификации граждан СНГ в России является отсутствие препятствия в виде языкового барьера.

Крайне актуально обратиться к опыту подготовки профессионально-педагогических кадров за пределами СНГ, в Европе (Германия), Азии (Китай) и США. Для этого наиболее эффективно использовать академические обмены студентов, преподавателей и администраторов. Гарантией успеха таких обменов является наличие у образовательных учреждений:

- опыта международных проектов;
- хорошей языковой подготовки у участников академических обменов;
- механизмов и процедур академического признания периодов обучения за рубежом;
- обширной базы данных образовательных услуг за рубежом;
- сведений о международных программах, финансируемых из различных источников: национальные и транснациональные государственные программы (например, Европейского фонда образования), программы различных обществ и частных фондов.

Создание таких условий для образовательных учреждений ППО возможно путем распространения опыта международной деятельности вузов, осуществляющих профессионально-педагогическую подготовку.

THE DEVELOPMENT STRATEGY OF VOCATIONAL TRAINING AND VOCATIONAL TEACHER EDUCATION

Vocational Pedagogical Education at the Present Stage: State, Prospects

The article presents the results of a comprehensive study of the scientific foundations of vocational pedagogical education as a system of training teachers for the professional educational sphere. The authors determined the basic theoretical and methodological provisions. Organizational and pedagogical foundations are included in the system, including ideas, principles, conditions for the functioning and development of professional-social-pedagogical education.

Keywords: vocational pedagogical education, vocational education teacher, vocational education master, vocational education, history of vocational education.

About the authors:

Evgeniy M. Dorozhkin, Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Rector of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru.

Anton I. Lyzhin, Candidate of pedagogical Sciences, Vice-Rector for Science, Innovation Policy and External Relations of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: anton.lyzhin@rsvpu.ru.

Vladimir A. Fedorov, Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Director of the Scientific and Educational Center of Vocational Pedagogical Education of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: fedorov1950@gmail.com.

New Regulatory Model for Program Implementation Vocational Training

The article discusses the urgent task of developing and using a new regulatory model for the implementation of vocational training in Russian education, based on the use of registers of professional standards and independent assessment of qualifications. The authors suggested possible approaches to the development of a new regulatory model for the formation and implementation of educational programs of vocational training and the features of the transition from the current to the perspective legal model.

Keywords: professional training, regulatory model, professional standards, assessment of qualifications, training of workers.

About the authors:

Vladimir I. Blinov, Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Director of the Research Centre for Vocational Education and Skills Systems FIRO RANEPА (Moscow), e-mail: blinov-vi@ranepa.ru.

Boris A. Sazonov, Candidate of technical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Research Centre for Vocational Education and Skills Systems FIRO RANEPА, (Moscow), e-mail: sazonov-ba@ranepa.ru.

Larisa N. Kurteeva, Candidate of pedagogical Sciences, Leading Researcher of the Research Center for Vocational Education and Skills Systems FIRO RANEPА (Moscow), e-mail: kurteeva-ln@ranepa.ru.

THEORY AND PRACTICE OF DIGITALIZATION OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Digital Didactics Concepts as the Basis for Designing of Advanced Education of Teachers of Vocational Training

The article analyzes the digitalization process of vocational education. The basic models of digital competencies are presented, allowing to describe professional and pedagogical activity in the conditions of digital transformation of education. The main methodological approaches have been identified, within the framework of which the processes of conceptualization are most active and their own concepts of digital education are being formed. The main result of the analysis is presented - the formation of the didactic framework of the concepts of advanced digital education of teachers.

Keywords: digital transformation of education, digital didactics, teacher of vocational training, models of digital competencies, methodological approaches, concepts of digital education, advanced education.

About the authors:

Lyudmila M. Andryukhina, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Vocational Pedagogics Department of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: andrLM@yandex.ru.

Natalya V. Lomovtseva, Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute for Continuing Education of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: natalya.lomovtseva@rsvpu.ru.

Nadezhda. O. Sadovnikova, Candidate of psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Vocational Pedagogics Department of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: nosadovnikova@gmail.com.

Readiness of University Teachers to Use Electronic Information and Educational Environment (Based on the Research Materials)

The article discusses the experience of the organization and functioning of the electronic educational information environment at the Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg). The results of a study on the readiness of university teachers to work in the electronic information and educational environment are presented.

Keywords: electronic information and educational environment, digitalization, digital education, electronic educational resources, information and communication technologies.

About the authors:

Natalya V. Lomovtseva, Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute for Continuing Education of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: natalya.lomovtseva@rsvpu.ru.

Yuri N. Zelenov, Doctor of Pedagogical Sciences, Deputy Minister of Ministry of education and youth policy of the Sverdlovsk region (Yekaterinburg), e-mail: info.minobraz@egov66.ru.

To the Pedagogy of the Digital Divide

The authors, following the content of the texts of M. K. Petrov, offer a methodological basis for understanding modern processes in culture, education, and professional self-determination caused by the explosive development of technologies, especially digital ones. The digital generation gap is obvious, but, according to the authors of the article, it does not make the education system fatally redundant if it updates the sociocultural and existential potential of teachers, which also requires scientific and pedagogical reflection on the challenges of the era.

Keywords: pedagogy, digital education, digital divide, vocational education, professional self-determination, socio-cultural potential of the teacher, generation gap.

About the authors:

Elena Y. Shcherbina, Candidate of Economic Sciences, Vice-Rector for Education of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: elena.sherbina@rsvpu.ru.

Alexander G. Kislov, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, Cultural Studies and Art History of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: akislov2005@yandex.ru.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT, PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Content and Forms of Support for Professional Self-determination of Student Teachers

Based on the author's concept of semantic mechanisms of professional self-determination, the article reveals the content and forms of accompanying this process in the conditions of university training of a teacher. The ways of integrating support into educational and extracurricular activities of students in the process of internship are determined, the possibilities of modern information and communication technologies to support professional self-determination of students are shown. The requirements for the activities of the teacher-coach, providing support for professional self-identification of student teachers.

Keywords: teacher training, professional self-determination, individual educational, professional identity, teacher-coach.

About the author:

Evgeniya G. Belyakova, Doctor of pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General and Social Pedagogy of University of Tyumen (Tyumen), e-mail: b-evgenia@yandex.ru.

The Contribution of the Scientific School of Psychology of Professional Development of E. F. Zeer to the System of Professional Education

The article briefly discusses the formation of the scientific school of the psychology of professional development of Ewald Fridrichovich Zeer. The main stages of development of a scientific school on the basis of key ideas about the process of professional development are highlighted, the basic conceptual provisions of the professional formation of the individual, the current research areas.

Keywords: scientific school of psychology of professional development, scientific school, professional formation, professional development, professionally determined personality structure, professional and educational space, vocational education system, subject, transferences, transprofessionalism.

About the authors:

Dmitry P. Zavodchikov, Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Psychology of Education and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: zavodchikov_d@mail.ru.

Anton A. Sharov, Senior Lecturer of the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Professional Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: Asharoff@yandex.ru.

Conflicting Realities of Professional Development of Teachers in the Conditions of Transformation of Educational Organizations

The article discusses the conflicting realities of professional development of teachers of the secondary vocational education system, which are formed under the influence of the process of transformational reorganization of educational organizations. An empirical research is being conducted, the results of which convincingly demonstrate the inadequate effect of coping mechanisms on the teachers of affiliated organizations. Recommendations on ensuring the subjective coping of teachers with conflicting realities in the conditions of transformation of educational organizations are presented.

Keywords: conflicting realities, teacher of secondary vocational education, professional development of teachers, reorganization colleges, subjective coping.

About the authors:

Ewald F. Zeer, Doctor of Psychology, Professor of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: zeer.ewald@yandex.ru.

Mariya V. Zinnatova, Candidate of Psychology, Associate Professor of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: mashaperv@rambler.ru.

Yuliya O. Chuprikova, teacher of secondary vocational education (Yekaterinburg), e-mail: yuliya-chuprikova@yandex.ru.

CURRENT PROBLEMS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Teacher's Competencies in the Context of the Internationalization of Vocational Education and Training

The article presents an analysis of the vocational education and training development trends in terms of internationalization. The requirements for the competencies of VET teachers in the EU countries are described. In the framework of the analysis, the goals of the internationalization of national vocational education and training are substantiated and a model of VET teachers competency system have been presented taking into account changes in modern society. The results obtained during the study can be used in terms of formulation of the recommendation and internationalization policy for the Russian vocational education system.

Keywords: teacher's competencies, internationalization, vocational education and training, international cooperation, advanced training, professional training, soft skills, hard skills.

About the authors:

Tamara A. Golubeva, Candidate of psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education of the Institute of Pedagogical education and Social Technologies of Tver State University (Tver), e-mail: tamargolubeva@mail.ru.

Yulia N. Redina, Candidate of Economics, Manager of the Center for the Study of Vocational Education Problem (Moscow), e-mail: observatory@cvets.ru.

Development and Didactic Conditions for the Implementation of the Corporate Professional Standard «Master-consultant on Car Repair»

The article demonstrates the technology of developing a corporate professional standard "Master consultant for car repair" in the absence of a single professional standard. As a mechanism for implementing a corporate professional standard in the activities of a car service enterprise, the authors propose an educational program for improving the qualification.

Keywords: corporate professional standard, car service, competencies, qualifications, advanced training program.

About the authors:

Sergey N. Kopylov, Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor of the department of Energy and Transport of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: kopilov_78@mail.ru.

Olga V. Tarasyuk, Candidate of pedagogical Sciences, Professor at the Department of Style and Image of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: olga.tarasyuk@rsvpu.ru.

From a Bachelor's to Master's Degree: Expectations, Plans, Preferences

Based on the results of a sociological study, the article analyzes the ideas of undergraduate graduates about key aspects of master's degree, concludes that there is a continuity of bachelor's and master's degrees in a number of ways. The results obtained can contribute to targeted and more effective career guidance work with undergraduate students with the aim of reproduction and development of the magistracy as part of the higher education system.

Keywords: baccalaureate, magistracy, multilevel system of higher education, life plans, professional competencies, competitive advantages, career guidance.

About the authors:

Tatiana V. Permyakova, Candidate of Sociology, Associate Professor of the Department of Sociology and Social Work of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: permyakova-t@yandex.ru.

Olga I. Vlasova, Candidate of Sociology, Associate Professor of the Department of Sociology and Social Work of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: vlasovaolga@list.ru.

An Innovative Method of Training a Teacher in a Vocational School Using Case Studies

The authors of the article proposed options for improving the teaching of the discipline «Prototyping» in the preparation of teachers of professional training in the field of design. It is shown how, using the case study method, it is possible to combine standard prototyping tasks and creative production tasks, providing interdisciplinary communication.

Keywords: case-study, case book, innovative method, prototyping, case book for the discipline "Prototyping".

About the authors:

Angelica G. Tarasova, Senior Lecturer of the Department of Interior Design, Institute of Humanitarian and Socio-Economic Education of Russian State Vocational Pedagogical University, (Yekaterinburg), e-mail: tarasova_angel@mail.ru.

Irina V. Osipova, Candidate of pedagogical Sciences, Professor of the Department of Law and Documentation of Institute of Humanitarian and Socio-Economic Education of Russian State Professional and Pedagogical University, (Yekaterinburg), e-mail: irinaosipova59@mail.ru.

Elena Z. Shupletsova, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Interior Design of Institute of Humanitarian and Socio-Economic Education of Russian State Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: el-jane@yandex.ru.



II Международный профессиональный педагогический конкурс «Лучшие практики среднего профессионального образования»

при поддержке Федерального учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию, Министерства образования и молодежной политики Свердловской области.

II Международный профессиональный педагогический конкурс «Лучшие практики среднего профессионального образования» направлен на выявление и поддержку лучших образовательных практик, создание интеллектуальной платформы для предъявления их образовательному сообществу, обмена опытом с целью содействия повышению качества образования, повышения уровня инновационной активности в образовании, решения задач национальных проектов «Наука» и «Образование».

Учредители конкурса:

Российский государственный профессионально-педагогический университет, Научный центр Российской академии образования на базе РГППУ, Институт психолого-педагогического образования РГППУ, Кафедра профессиональной педагогики и психологии РГППУ, Сетевая научная лаборатория НЦ РАО РГППУ исследования потенциала развития профессионального и профессионально-педагогического образования

Председатель оргкомитета: Е. М. Дорожкин, ректор РГППУ, директор НЦ РАО РГППУ

Сроки проведения: с 1 ноября 2019 по 20 мая 2020 года

Номинации конкурса

Лучшие практики обучения

Лучшие практики воспитания

Лучшие практики социальной работы и социального партнерства

Лучшие практики международной деятельности

Специальная номинация конкурса 2020 года – лучшие практики обучения в цифровой образовательной среде

Участие в конкурсе

К участию в конкурсе приглашаются коллективы, проектные группы, преподаватели средних профессиональных организаций, аспиранты, магистранты. Участвовать в конкурсе можно в одной или нескольких номинациях.

Участие в конкурсе на правах организации-партнера

Образовательные организации, представившие на конкурс 5 и более работ получают право

- именоваться организацией-партнером конкурса;
- проводить конкурс в очной форме в своей организации;
- выступать организатором конкурса в своей территории на муниципальном и региональном уровнях;
- получить Свидетельство организации – партнера конкурса.

По итогам конкурса в течение месяца заочным участникам рассылаются сертификаты участников и дипломы победителей.

Статьи о лучших образовательных практиках публикуются на сайте НЦ РАО РГППУ ncrao.rsvpu.ru в онлайн-энциклопедии «Лучшие практики среднего профессионального образования». Информация о лучших практиках размещается на интерактивной карте-навигаторе на сайте НЦ РАО РГППУ www.rsvpu.ru. Лучшие статьи будут опубликованы в рецензируемом журнале «Профессиональное образование и рынок труда» (включен в перечень ВАК). Условия публикации – на сайте журнала www.po-rt.ru.

Стоимость участия

500 рублей – оплата оргвзноса за участие в конкурсе с целью возмещения организационных, экспертных расходов, расходов по сопровождению сайта;

250 рублей – за изготовление и пересылку бумажного диплома.

Подробнее о конкурсе и условиях участия в нем читайте на сайте НЦ РАО РГППУ (ncrao.rsvpu.ru) в разделе *Конкурсы*

Остались вопросы? Обращайтесь.

Андрюхина Людмила Михайловна, докт. филос. наук, проф., ученый секретарь НЦ РАО РГППУ – e-mail: ncrao@rsvpu.ru

Сенюгосева Наталья Анатольевна, докт. пед. наук, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии Института психолого-педагогического образования РГППУ – e-mail: profconkurs@mail.ru

АСПИРАНТУРА РГППУ—

ЭТО ИНВЕСТИЦИИ В УСПЕШНОЕ БУДУЩЕЕ!

ПРЕИМУЩЕСТВА АСПИРАНТУРЫ:

- Возможность совершенствоваться в выбранной профессии.
- Доступность научных библиотек, лабораторий и участие в конференциях.
- Возможность заниматься наукой и делать собственные открытия и изыскания.
- После завершения обучения и получения диплома об окончании аспирантуры можно прикрепиться к диссертационному совету для защиты диссертационного исследования, по успешным результатам которого присуждается ученая степень.

Аспиранты в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами осваивают образовательную программу. Каждому аспиранту назначается научный руководитель из числа наиболее квалифицированных и авторитетных ученых университета.

К ЗАВЕРШЕНИЮ ОБУЧЕНИЯ У АСПИРАНТОВ:

- 1.** Формируются исследовательские навыки и возможности, позволяющие встраиваться в широкий профессиональный контекст.
- 2.** Завязываются полезные контакты в академической среде по всему миру.
- 3.** Заявка о себе на международном рынке труда.
- 4.** Публикуются результаты исследований в российских и зарубежных рецензируемых журналах.



РГППУ ИМЕЕТ БОГАТЫЙ ОПЫТ В ОРГАНИЗАЦИИ АСПИРАНТУРЫ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ:

37.06.01 Психологические науки. **44.06.01** Образование и педагогические науки.

С правилами приема, вступительными испытаниями, сроками проведения вступительных мероприятий можно ознакомиться на сайте:

www.rsvpu.ru — «Аспиранту»

Приказом Минобрнауки России от 5 февраля 2020 г. № 150-нк выдано разрешение на создание диссертационного совета Д 212.284.02

Совет принимает к защите докторские и кандидатские диссертации по специальностям научных работников:

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования;

13.00.08 — теория и методика профессионального образования.

Существует возможность прикрепления лиц для подготовки диссертаций и сдачи кандидатских экзаменов по аккредитованным специальностям.