

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

*На правах рукописи*

**ДРОБОТЕНКО Юлия Борисовна**

**ИЗМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА  
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

**Научный консультант:**  
доктор педагогических наук, профессор  
Надежда Викторовна Чекалева

Омск – 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4 – 37
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>38 – 121</b>
1.1. Развитие педагогической профессии в современном обществе	38 – 69
1.2. Генезис представлений о понятии профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе	70 – 94
1.3. Педагогический вуз как пространство профессиональной подготовки в условиях модернизации педагогического образования	95 – 118
<b>ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ</b>	<b>118 – 121</b>
<b>ГЛАВА II. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>122 – 238</b>
2.1. Понятие «изменение» в понятийном поле педагогики	122 – 146
2.2. Методология исследования изменений профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе	147 – 167
2.3. Исследование изменений профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе в социогуманитарных науках	168 – 207
2.4. Нормативно-правовое обеспечение модернизационных процессов в высшем педагогическом образовании РФ	208 – 234
<b>ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ</b>	<b>234 – 238</b>
<b>ГЛАВА III. СУБЪЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ОТНОШЕНИЕ К ПРОИСХОДЯЩИМ ИЗМЕНЕНИЯМ</b>	<b>239 – 334</b>
3.1. Виды и направления изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования	239 – 278
3.2. Принятие идеи изменений профессиональной подготовки в педагогическом вузе профессорско-преподавательским составом и работодателями	279 – 306

3.3. Влияние изменений профессиональной подготовки на мотивацию студентов педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности	307 – 331
<b>ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ</b>	<b>331 – 335</b>
<b>ГЛАВА IV. ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>336 – 425</b>
4.1. Перспективный анализ в изучении изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза	336 – 356
4.2. Прогнозирование тенденций изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования	357 – 397
4.3. Изменение политики педагогического вуза в повышении квалификации профессорско-преподавательского состава по управлению изменениями профессиональной подготовки	398 – 425
<b>ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ</b>	<b>426 – 428</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	<b>429 – 436</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b>	<b>437 – 467</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b>	<b>468 – 519</b>

## Введение

**Актуальность исследования.** Модернизация стала основной характеристикой процессов, происходящих во всех сферах российского общества на рубеже веков. Осуществление модернизации образования Российской Федерации является необходимым и важнейшим условием решения социокультурных и социальноэкономических проблем долгосрочного характера, стоящих перед российским обществом, предпосылкой для роста национальной конкурентоспособности, что отражено в целях и приоритетах политики Правительства РФ в области социального и экономического развития на период до 2018 года, которые сформулированы с учетом существующих вызовов. Успешность протекания модернизационных процессов в российской системе образования во многом зависит от педагогических кадров, их ценностного отношения к происходящим преобразованиям. Подготовка будущих педагогов, готовых к реализации проводимых изменений, способных работать в условиях дифференциации и инновационности современной образовательной практики, является основной задачей высшего педагогического образования Российской Федерации, которое в свою очередь находится в режиме реформирования.

Важными становятся сегодня вопросы: какой должна быть профессиональная подготовка будущих педагогов, как она должна измениться, чтобы способствовать развитию их профессиональной компетентности, конкурентоспособности на рынке труда, профессиональной мобильности, активной жизненной и профессиональной позиции?

Проблема совершенствования системы подготовки будущих педагогов актуальна сегодня во всем мире, ей уделяется особое внимание *в документах* реформ высшего образования в разных странах (Болонская декларация; План администрации президента США по реформированию педагогического образования «Наше будущее – наши учителя»; ряд законодательных актов по модернизации педагогического образования в разных провинциях Канады; принятие закона «Об учителях» в Китае) и *деятельности* международных

организаций ЮНЕСКО (Стратегия по подготовке учителей: южное направление (2012-2015) в рамках Инициативы ООН «Образование для всех»), ЮНИСЕФ (Инициативы по подготовке учителей в рамках разных проектов и направлений деятельности организации), Международной организации труда (Рекомендации по соблюдению прав учителей и других педагогических, научных работников), *направленных* на повышение качества подготовки педагогических кадров и обеспечение их непрерывного профессионального развития.

Профессиональной подготовке будущих педагогов отводится важное место в документах РФ, определяющих характер *обновления* педагогического образования в нашей стране (Закон «Об Образовании» и Закон «Об образовании в РФ», Концепция модернизации российского образования до 2010 года, Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020, Концепция поддержки развития педагогического образования (2013), Программа модернизации педагогического образования 2014-2017). Разработка и принятие Профессионального стандарта педагога (2013) направлена на установление норм профессионально-педагогической деятельности, которые должны стать основой для определения результатов профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Проводимая в мире и стране политика *модернизации* педагогического образования и профессиональной подготовки будущих педагогов актуализирует проблему исследования изменений, установления характера их протекания, направленности, степени интенсивности и продуктивности с целью приведения ее в соответствие с современными «вызовами».

В связи с этим, в педагогической науке возникла потребность в проведении специальных исследований, направленных на изучение изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, обобщение данных других наук об этих изменениях, их описание и объяснение, а также прогнозирование эффектов и рисков происходящих изменений. Данные

таких исследований являются основой для ценностного осмысления изменений профессиональной подготовки преподавателями педагогического вуза, руководителями разных уровней системы педагогического образования, работодателями, другими специалистами сферы образования, позволяют разрабатывать стратегии развития подготовки в конкретном педагогическом вузе и регионе.

**Степень разработанности проблемы.** Научными предпосылками для теоретического осмысления проблемы изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования являются исследования в области философии, социологии, культурологии, истории и экономики образования, которые раскрывают ее различные аспекты; психолого-педагогические работы и публикации, систематизирующие достижения теории и практики высшего профессионального и педагогического образования. В качестве основных результатов в этом направлении можно обозначить:

- появление теоретических концепций изменений в различных областях знаний – философские концепции изменений (А. Бергсон, Р. Декарт, И. Кант); концепция социальных изменений в социологии (Э. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс, Д. Рилер, П. Штомпка); парадоксальная концепция социальных изменений в гештальт-терапии (А. Бейссер, Ф. Перлз); концепция управления изменениями в менеджменте (Г. Брукс, М. Грин, Э. Камерон, Дж. Коттер, К. Левин, Дж. Фишер); концепция системных изменений в образовании (О.В. Акулова, Н.В. Бордовская, В.А. Якунин). Основные идеи данных концепций могут быть использованы для получения новых знаний об изменениях в высшем педагогическом образовании и об изменениях в профессиональной подготовке будущих педагогов;

- проблематизацию изменений в образовании постиндустриального общества, что включает изменения в высшем образовании в целом и педагогическом образовании в частности (О.С. Анисимов, А.Г. Асмолов, Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова, А.И. Субетто, Г.И. Ханин, Г.А. Цой). Исследователи отмечают социокультурную обусловленность современного образования, характерными чертами которого становятся открытость, нелинейность, вероятность, т.п. (П.Н. Сорокин, А.П. Булкин, В.С. Степин, Н.В. Соловьева). Понимание особенностей развития высшего и педагогического образования является основой концептуализации изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза;
- развитие педагогической профессии в современном обществе (Э.В. Балакирева, В.Н. Введенский, М. Оссовская), диверсификация профессиональных функций, ролей и позиций современного педагога (О.Б. Даутова, Б.П. Дьяконов, О.С. Задорина, Б.М. Игошев, Ю.И. Куницкая, Е.В. Пискунова) определяют изменения требований к результатам профессиональной подготовки в педагогическом вузе;
- представление актуального контекста изменений высшего образования в целом и педагогического в частности (М. Барбер, В.А. Болотов, П. Бэйти, К. Доннелли, А.Г. Каспаржак, М. Муршед, М.А. Низиков, А.А. Овсянников, С. Ризви, М. Фуллан, Е.А. Ямбург). Видение контекста изменений в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза позволяет обозначить направленность этих изменений, установить их характер и интенсивность;
- развитие новых подходов к пониманию и организации пространства профессиональной подготовки в педагогическом

вузе, которое становится многомерным и характеризуется как интегрированное (П. Бурдые, Е.В. Василевская, В.С. Вахштайн, Д.Л. Константиновский, Д.Ю. Куракин, Я.М. Рощина), что приводит к расширению круга субъектов профессиональной подготовки, появлению сетевых и кластерных моделей подготовки. Такие подходы дают новые основания для моделирования профессиональной подготовки в педагогическом вузе;

- наличие работ, которые раскрывают различные аспекты профессиональной подготовки студентов педагогического вуза и служат основой объяснения происходящих в ней изменений – дается определение понятию качества профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе (А.Г. Бермус, И.И. Легостаев, Е.И. Сахарчук, С.Н. Силина, А.В. Шумакова); результаты профессиональной подготовки в педагогическом вузе представляются в логике компетентностного подхода (С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына); определяется содержание и структура профессиональной подготовки в педагогическом вузе (Н.В. Ипполитова, Н.И. Зырянова, И.А. Юрловская), особенности и условия ее организации (В.А. Козырев, А. Курбанов, А.А. Макареня, А.А. Орлов), управления профессиональной подготовкой в педагогическом вузе (Г.В. Белая, А.А. Володин, А.Н. Худин), а также обеспечения и сопровождения (В.П. Кузовлев, Н.В. Чекалева); описываются формы, методы, технологии профессиональной подготовки (Н.В. Ефремова, Е.З. Власова, М.И. Старов, Н.Н. Суртаева, А.И. Уман); уделяется внимание развитию ценностей профессионально-педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки (А.М. Булынин, А.В. Кирьякова, Л.В. Мосиенко, Н.Н. Никитина, Т.А. Ольховая, В.Д. Повзун);



- представленность в исследованиях описания отдельных изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза – многоуровневости и непрерывности (Е.П. Белозерцев, Л.К. Гребенкина, Е.М. Ибрагимова, В.А. Кузнецова, Л.В. Сгонник, Л.П. Халяпина); практикоориентированности (Е.Н. Геворкян, Е.Ю. Грачёва, А.А. Марголис, Е.В. Оганесян), индивидуализации (Н.Н. Гордеева, Т.Б. Гребенюк, Т.В. Бурлакова, О.А. Лапина) и субъективизации (Г.И. Аксенова, Е.К. Дворянкина, А.М. Трещев), аксиологизации (Е.Н. Дмитриева, Л.Н. Кубашичева).

Следует подчеркнуть, что в ряде исследований отмечаются негативные явления в развитии вузовской профессиональной подготовки будущих педагогов, которые проявляются в дефундаментализации высшего образования в целом (И.А. Майбуров, А.Н. Самарин, В.В. Семененко, А.В. Торкунов) и педагогического в частности (И. Матвеев, Г.Б. Морозов, И.Н. Тулянкина); снижении качества предметной подготовки (В.В. Лунин, Н.Е. Кузьменко, Т.С. Назарова, Н.В. Садовников, Н.А. Читалин); недостаточной практикоориентированности профессиональной подготовки будущих учителей (А.Г. Каспаржак, А.А. Марголис, А.М. Сидоркин); неготовности выпускников педагогического вуза к реальной сложности педагогических ситуаций и работе с современным ребенком (Доклад экспертной группы «Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе», Профессиональный стандарт педагога); формализации процесса профессиональной подготовки и недостаточной степени вовлеченности ее субъектов в происходящие изменения (М.С. Добрякова, А.С. Запесоцкий, Г.Л. Ильин, И.Д. Фрумин); снижении учебной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза (Е.В. Бондаревская, С.М. Кетько, Е.В. Лопаткин, С.А. Пакулина, Е.В. Романова); «двойном» и даже «тройном» негативном отборе тех, кто приходит в педагогическую профессию (В.А. Болотов); неоднозначности дальнейшей судьбы педагогических вузов (Г.А. Бордовский, Р.Р. Вахитов, Н.И. Дроздов,

А.Н. Новиков, Н.К. Сергеев, В.П. Соломин); неоднозначности отношения преподавателей педагогического вуза к изменениям профессиональной подготовки студентов (А.А. Андреев, Е.Н. Глубокова, А.П. Виноградова, А.А. Пережогина, В.С. Сенашенко).

Попытки изучения позитивных и негативных изменений в вузовской профессиональной подготовке педагогических кадров, происходивших на разных этапах развития отечественной системы высшего образования и обусловленных различными факторами, предпринимались и ранее (М.А. Бочкарева, Г.Б. Корнетов, А.Д. Копытков, Е.Е. Кузьмина, М.А. Низиков, В.С. Пьянин, Ю.В. Стрункина, В.Н. Турченко). Среди основных причин изменений в данных исследованиях называются образовательные реформы, геополитические процессы (например, распад СССР), взаимосвязанные процессы деидеологизации и демократизации российского общества, демографические явления, научно-технический процесс, глобализация, др.

С середины 80-х годов прошлого столетия подобные исследования активно ведутся за рубежом (М. Барбер, П. Берман, Г. Бэдли, Д. Китинг, К. Кристенсен, Х. Латтимер, К. Литвуд, М. Майлз, Й. Масуда, М. Муршед, Ф. Ньюманн, Д. Олсон, Д. Рилер, Н. Торранс, М. Фуллан, Ш. Хорд, М. Хуберман, Д. Шоеллер). Накоплен теоретический и практический опыт изучения изменений на всех уровнях системы образования и разных этапах их протекания (инициации, реализации, институализации изменений), описана специфика изменений, предложены механизмы прогнозирования изменений в образовании. Обобщение результатов зарубежных исследований, передового опыта реализации изменений при построении вузовской профессиональной подготовки будущих педагогов будет способствовать проведению подобных теоретических и практических исследований в отечественной педагогике.

В работах отечественных авторов, посвященных данной проблематике, фиксируется факт изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, предпринимаются попытки содержательно раскрыть

отдельные изменения, но редко не рассматривается их динамика, не прогнозируются эффекты и риски данных изменений, не объясняется взаимосвязь с более обширными социальными преобразованиями, происходящими в обществе. В ряде работ исследуется влияние социокультурных и социальноэкономических факторов на изменения профессиональной подготовки будущих педагогов (Е.А. Бардуковская, А. Дункан, Л.М. Захарова, А.С. Самсонова, Г.Г. Солодова), но наблюдается явный *дефицит* работ, рассматривающих обратное влияние профессиональной подготовки будущих педагогов на социум.

Характеризуя степень разработанности проблемы изменений в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза, следует отметить *недостаток* работ по методологии исследования изменений в образовании в целом, и профессиональной подготовке будущих педагогов в частности; *нерешительность* исследователей в проведении историко-педагогических изысканий, показывающих развитие профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в ретроспективе и перспективе, а также исследований, обобщающих теоретические и эмпирические данные о происходящих изменениях профессиональной подготовки студентов педагогического вуза на современном этапе модернизации педагогического образования.

Анализ теории и практики модернизационных процессов в высшем образовании в целом и педагогическом в частности, в условиях которых осуществляется профессиональная подготовка студентов педагогического вуза, позволил определить следующие группы **противоречий**:

1. Необходимостью построения подготовки будущих педагогов в вузе в соответствии с требованиями складывающейся трудовой реальности, особенностями развития педагогической профессии и профессионально-педагогической деятельности и проводимыми преобразованиями, которые не в полной мере обеспечивают

готовность выпускников педагогического вуза к работе в современных условиях.

2. Наличием социогуманитарных работ, а также исследований по педагогике, посвященных изучению изменений в образовании, и неразработанностью методологии, позволяющей изучать изменения в динамике, недостаточным использованием в практике полученных в проведенных исследованиях результатов.
3. Преобразованиями в высшем педагогическом образовании, которые продолжаются более двадцати пяти лет, и ситуацией непринятия идей его модернизации всеми субъектами профессиональной подготовки, которые рассматриваются как «чужеродные» для российского образования.

**Проблема исследования** заключается в *выявлении* сущностных характеристик реальных изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, вызванных модернизацией педагогического образования.

Исходя из сформулированной проблемы была определена **тема** диссертационного исследования: *«Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации».*

**Ведущая идея исследования** заключается в утверждении о том, что *новое научное знание* может быть найдено исходя из понимания изменений как сущностных характеристик процесса освоения традиционных и новых норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности; *ядром которого* являются особенности ценностного принятия субъектами подготовки необходимости изменений, что в свою очередь, обуславливает успешность профессиональной подготовки студентов современного педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.

**Объект исследования:** профессиональная подготовка студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.

**Предмет исследования:** изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.

**Цель исследования:** выявить и обосновать сущность, динамику и продуктивность изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.

**Гипотеза исследования** представляет собой совокупность взаимосвязанных предположений:

- Изменения профессиональной подготовки представляют собой *динамические характеристики развития* педагогического образования в условиях модернизации и отражают его социокультурную обусловленность.
- Изменения профессиональной подготовки характеризуются направленностью, интенсивностью, продуктивностью. Различаются по позитивным и негативным последствиям, которые зависят от особенностей взаимодействия субъектов подготовки. *Интенсивность и продуктивность* изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза *зависят от* степени принятия изменений субъектами подготовки, их позиций и стратегий действий по отношению к этим изменениям; *от* особенностей организации пространства профессиональной подготовки в педагогическом вузе.
- *Закономерности и тенденции* изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, отражающие степень интенсивности и продуктивности изменений, могут быть с достаточной

степенью обоснованности выявлены при помощи метода перспективного анализа.

- Построение процесса профессиональной подготовки студентов педагогического вуза на основе учета позитивных ее изменений требует *новой политики вуза* в повышении квалификации профессорско-преподавательского состава.

В исследовании предполагается решение следующих **групп задач**:

**Первая группа** задач связана с *анализом* современной ситуации развития педагогической профессии, специфики профессионально-педагогической деятельности и деятельности педагогического вуза в современных условиях, которые обуславливают модернизацию высшего образования в целом и педагогического образования в частности; *обоснованием* понятия профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.

**Вторая группа** задач направлена на *определение* и *описание* теоретико-методологических основ исследования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования; *разработку* методологии исследования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.

**Третья группа** задач предполагает *определение* изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, а также их *характеристику*, объясняющую сущность изменений, их направленность, интенсивность и продуктивность.

**Четвертая группа** задач направлена на *прогнозирование* перспектив развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, что предполагает *выявление* закономерностей и тенденций изменений профессиональной подготовки в педагогическом вузе; *определение* новой политики

педагогического вуза в повышении квалификации профессорско-преподавательского состава для разработки стратегии дальнейшего развития педагогического вуза с учетом изменений.

**Методологические основы** исследования определены в соответствии с представлением об уровнях методологии педагогики. На философском уровне исследования использовались современные положения *гносеологии* (А.Ю. Бабайцев, др.) о необходимости учета широкого социокультурного контекста при проведении исследования и обосновании исследовательской позиции. Исходя из этого, на общенаучном уровне основой исследования является *социокультурный подход* (А.П. Булкин, Н.Д. Кондратьев, П.Н. Сорокин, др.), позволяющий получить представление об объекте исследования, профессиональной подготовке студентов педагогического вуза, как процессе обусловленном модернизацией педагогического образования. Конкретно-научный уровень представлен *системным подходом* (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Ю.Г. Юдин, др.), дающим возможность изучать изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, которые отражают ее развитие как сложной полиструктурной системы в пространстве и времени (И. Пригожин, И. Стенгерс, Ю.П. Сурмин, др.) и *деятельностным подходом* в его ценностном аспекте (К.А. Абульханова-Славская, Э.Н. Гусинский, И.Ф. Исаев, В.А. Лекторский, Д.А. Леонтьев, А.В. Петровский, др.), способствующим раскрытию значимости вовлеченности субъектов профессиональной подготовки в реализацию изменений, что проявляется в их ценностном отношении и действиях, определяющих интенсивность и продуктивность проводимых изменений.

**Теоретическую основу исследования составили идеи, концепции и теории, необходимые для постановки и решения исследовательской проблемы:**

- Философские идеи, раскрывающие особенности нового типа общества (Д. Белл, Н. Винер, Э. Гидденс, П. Друкер, В.Л. Иноземцев, М.

Кастельс, И. Масуда, Э. Тоффлер, И. Пригожин), которому присущи такие характеристики как постиндустриальное, информационное, постэкономическое, общество «высокой современности». Все эти характеристики отражают глубинные преобразования современного общества, связанные с изменением его социальной структуры и повлиявшие на характер деятельности человека, в том числе и профессиональной.

- Концепции структурно-функционального (П.К. Анохин, С.С. Каган, Н.В. Сагатовский) и пространственно-временного подходов (П. Бурдьё, Т. Парсонс, И.Р. Пригожин, П. Штомпки) к изучению систем, в том числе и педагогических (Н.В. Бордовская, В.А. Конев, А.Г. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, О.Г. Прикот, А.И. Субетто), а также идеи о самоорганизующихся педагогических системах (В.И. Аршинов, И. Пригожин, Г.И. Рузавин, В.С. Степин, С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева), идеи построения архитектуры педагогической системы (Л. Розельфельд, П. Морвиль, Р. Шэнк, Ч. Клиери, С. Наиду, А.Ю. Уваров). Данные позиции способствуют рассмотрению различных аспектов состояния и движения педагогической системы, а также позволяют изучать различные взаимосвязи между ее компонентами.
- Теоретические взгляды ученых, объясняющие социокультурную (А.Г. Асмолов, А.П. Булкин, П.Н. Сорокин) и социоэкономическую (Л.М. Ипполитов, Н.Д. Кондратьев, М.А. Морозова) обусловленность развития образования и изменений профессионально-педагогической деятельности (О.В. Акулов, С.П. Иванова, Д.Г. Левитес, Е.В. Пискунова), а также раскрывающие понятие контекста образования и обучения (Дж. Андервуд, В.В. Вербицкий, Р. Лукин, Б. Боулай, Х. Смит). Исследования этого направления формируют представление о факторах, влияющих на развитие образования и определяющих



характер профессионально-педагогической деятельности в современном обществе.

- Концепции модернизации образования, раскрывающие различные подходы к данному явлению – классические концепции модернизации (М. Вебер, Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, Ф. Тённис.), социокультурные концепции модернизации (А.Г. Асмолов, М.В. Богуславский, В.Г. Федотова), экономические концепции модернизации (С.Н. Гавров, С.Ю. Глазьев, М.В. Ильин, Е.В. Моргунов), концепции модернизации педагогического образования (В.А. Болотов, А.Г. Каспаржак, А.А. Марголис, И.Д. Фрумин). Обозначенные идеи направлены на понимание и объяснение особенностей модернизационных процессов в высшем профессиональном и педагогическом образовании РФ, трудностей и рисков в их протекании, а также их влиянии на профессиональную подготовку будущих педагогов.
- Работы зарубежных и отечественных ученых, положения которых обосновывают теоретико-методологические основы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза и дают представление о:
  - развитии педагогической профессии (Э.В. Балакирева, В.Н. Введенский, М. Оссовская), профессионализме педагога в современном мире (Дж. Витти, А.А. Деркач, С.А. Дружилов, Э. Моррис, Дж. Сачс, В.А. Сластенин, Г. Роос, Дж. Хэнлон);
  - изменениях этоса педагогической профессии (Ю. Баумерт, М. Кантер, М. Маурер-Венгорц, С. Офенбах, С. Форстер-Хайнзер, Х.О. Эрнст);
  - современных проблемах высшего образования (В.А. Бордовский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Новиков, И.Д. Фрумин) и проблемах высшего педагогического образования (В.А.

Болотов, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, В.А. Слостенин, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева);

- деятельности педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования (В.А. Болотов, Г.А. Бордовский, Р.Р. Вахитов, Б.Р. Кларк, Я. Машеляйн, Г. Розовски, М. Симонс В.П. Соломин, Х.Г. Тхагапсоев).
- распространении идей компетентностного подхода в высшем педагогическом образовании (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына);
- уровне нормативно-правового обеспечения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза (А.Н. Аверин, Е.Ю. Калинина, Е.А. Курнышева, Я.И. Никонова, Б.Ю. Старцев, М.Ю. Федорова);
- генезисе понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе (О.О. Киселёва, Н.В. Кузьмина, А.А. Орлов, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева, Е.А. Щанц, И.А. Юрловская);
- разнообразии моделей профессиональной подготовки в педагогическом вузе (Т.И. Бонкало, Э. Виллегас-Реймерс, Н. Гловер, Г.И. Ефремова, Д. Крото, В.А. Кольцова, Б.-О. Лундваль, Э. Марини, И.В. Никишина, Р. Реванс, Г.В. Суходольский, С.А. Шмелёва);
- развитии профессиональных и образовательных траекторий молодежи в изменяющейся России (Д.Л. Константиновский, Е.Д. Вознесенская, В.С. Собкин, О.В. Ткаченко, Г.А. Чередниченко, Ф.А. Хохлушкина);
- мотивации студентов педагогического вуза, их отношении к будущей профессионально-педагогической деятельности (З.А. Абасов, С.М. Бутакова, А.М. Гендин, Е.В. Демкина, Н.И.

Дроздов, Л.А. Корожнева, В. Ламанаускас, А.Л. Мазалецкая, С.А. Пакулина, М.В. Овчинников, М.И. Сергеев, М.А. Черевко);

- готовности профессорско-преподавательского состава и работодателей к инновационным изменениям в профессиональной подготовке будущих педагогов (О.М. Васильева, Е.Н. Глубокова, А.А. Дульзон, Н.В. Кузнецова, С.А. Писарева, П. Сенге, Л.Н. Харченко).

Представленные направления исследований позволяют охарактеризовать сложившуюся практику профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе.

- Работы, определяющие теоретические основы методологии современного педагогического исследования (А.А. Арламов, Н.В. Бордовская, Л.И. Новикова, В.М. Розин, Е.В. Титова, Т.А. Яркова), представления о социально-гуманитарной природе педагогических знаний и необходимости соответствующих методов их получения и интерпретации (В.М. Розин, Г.И. Рузавин, В.С. Степин), что предоставляет возможность обосновать методологию исследования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза.
- Отдельные положения педагогической прогностики (Б.С. Гершунский, Л.Я. Осипова, А.С. Панарин), идеи перспективного сценирования процессов в образовании (Й. Иверсен, Р. Миллер, Ф. ван Ноттен, Дж. Огилви, О.Г. Прикот, Ж.-М. Соссуа, А.В. Тодосийчук) и их перспективного оценивания (В. Гроссхэнс, В.Н. Лавриненко, М.Д. Матюшкина, Э. Челимски), способствуют прогнозированию, рассмотрению альтернатив и разработке сценариев развития профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе с учетом выявленных изменений.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач был использован

#### **КОМПЛЕКС МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ:**

- теоретические (анализ философской, психолого-педагогической литературы и методической литературы по проблеме исследования; изучение нормативных документов; трансдисциплинарный анализ понятий; ретроспективный, ситуативный и факторный анализ; синтез);
- эмпирические (фокус-группы, опросы, анкеты, интервью об изменениях профессиональной подготовки студентов педагогического вуза; контент-анализ образовательных программ профессиональной подготовки в педагогическом вузе; кейс-стади практики профессиональной подготовки студентов педагогических вузов РФ; экспертиза);
- статистические (ранжирование, шкалирование, математическая статистическая обработка полученных в ходе исследования результатов);
- прогностические (перспективный анализ, включающий моделирование, сценарирование, проспективную оценку изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза).

#### **Источниковую базу исследования составили:**

- *документы о развитии высшего профессионального образования, в том числе и высшего педагогического, в России и за рубежом: программы, проекты и исследования ЮНЕСКО, Совета Европы, Римского Клуба, Организации экономического развития и сотрудничества, Всемирного Банка по проблемам развития образования (Всемирная декларация о высшем образовании для XXI в. (Париж, 1998), Болонская декларация, Педагогическая конституция Европы (2013), рекомендации Межпарламентской ассамблеи государств-участников СНГ «О подготовке педагогических кадров»,*

- др.); Приоритетный национальный проект «Образование» (2005); Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года; инновационные программы развития регионов РФ; федеральные программно-целевые документы (государственные программы РФ «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы, «Экономическое развитие и инновационная экономика», Федеральная целевая программа развития образования на 2011 - 2015 годы, концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы); *материалы аналитических работ*, которые нашли отражение в докладе Общественной палаты РФ «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее», ряде докладов («Российское образование 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях», «О проекте концепции непрерывного профессионального образования», «Профессиональное образование в России: ретроспектива и перспектива: доклад экспертной группы «Рынок труда, профессиональное образование и миграция», др.) и семинаров по научно-технологическому и образовательному форсайту в ГУ-ВШЭ;
- *документы, сопровождающие процессы реформирования и модернизации педагогического образования РФ*: Концепция поддержки развития педагогического образования (2014), концепции и программы развития и поддержки педагогического образования в регионах РФ (Концепция поддержки развития педагогического образования в Омской области, Концепция развития педагогического образования Костромской области, Программа развития педагогического образования Свердловской области); Программа модернизации педагогического образования 2014-2017; *материалы Интернет-ресурсов* (педагогическоеобразование.рф, сайт Министерства образования и науки РФ);

- *нормативные документы, касающиеся различных аспектов профессиональной подготовки в вузе*: Федеральный Закон N 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 22 августа 1996 г.); Федеральные государственные образовательные стандарты разных поколений; образовательные программы подготовки бакалавров, магистров и аспирантов, программы повышения квалификации и переподготовки профессорско-преподавательского состава вузов;
- *нормативные документы, регулирующие профессионально-педагогическую деятельность*: положения Закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Профессиональный стандарт педагога; *материалы Интернет-ресурсов* (профстандартпедагога.рф, сайт Министерства труда и социальной защиты);
- *документы нормативно-правового обеспечения сопряжения сфер труда и образования в России и за рубежом*: Европейская квалификационная рамка; Квалификационные рамки разных стран; Национальная рамка квалификаций РФ (2010);
- *материалы, отражающие потребности и изменения образовательной практики*: тематика опытно-экспериментальных работ, конкурсные инновационные продукты педагогов, исследовательские и творческие работы студентов педагогических вузов; *результаты социологических исследований* (исследования учительства как социально-профессиональной группы; ценностей современной молодежи, опросы группы «Фонд общественное мнение» о профессии учителя с 2001 по 2015);
- *публикации, посвященные проблемам профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе*: педагогическая периодика, сборники научных трудов, докторские диссертации и авторефераты диссертаций, учебно-методические материалы.

### **Этапы исследования.**

**Первый этап** (2009–2010) был связан с определением проблемного поля исследования профессиональной подготовки будущих учителей в вузе, степени изученности проблемы изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, систематизацией источников и публикаций по теме исследования. На данном этапе осуществлялся поиск методологических оснований исследования, и определялась сущность профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, а также сущность ее изменений в условиях модернизации педагогического образования. На этой основе была сформулирована проблема исследования, определена его ведущая идея, замысел и основные положения гипотезы.

**Второй этап** (2011–2013) был направлен на разработку теоретических оснований исследования; проведение анализа развития понятия профессиональной подготовки будущих учителей в вузе; выявление и описание основных изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования; изучение практики изменений профессиональной подготовки в педагогических вузах; проведение интервью, фокус-групп, посвященных обсуждению изменений профессиональной подготовки будущих учителей в вузе, что позволило судить об их интенсивности и продуктивности; характеристику особенностей профессиональной подготовки студентов педагогического вуза и моделирование профессиональной подготовки, определение ее архитектуры, представляющей совокупность моделей.

**Третий этап** (2014–2016) был посвящен прогнозированию тенденций изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, обоснованию закономерностей их протекания, проведению проспективной оценки этих тенденций, их возможных социальных эффектов, систематизации и обобщению результатов исследования, определению направлений

дальнейших исследований по данной проблеме, оформлению материалов диссертационного исследования.

**Научная новизна результатов исследования** состоит в том, что:

- актуализирована проблема изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования;
- выявлены социокультурные основания развития педагогической профессии в современных условиях (новая трудовая реальность, этос педагогической профессии);
- введено определение понятия «изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза» и получено новое знание о сущности и структуре профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования;
- выявлены сущностные характеристики изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования;
- выявлены этапы модернизации педагогического образования и определены изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза на каждом из этапов;
- установлены тенденции и закономерность изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что:

- теория профессионального образования дополнена новым знанием о социокультурной и социальноэкономической обусловленности изменений профессиональной подготовки будущих педагогов в современных условиях развития общества;



- концепция модернизации высшего образования обогащена новым знанием об изменениях профессиональной подготовки студентов педагогического вуза на разных этапах модернизации педагогического образования;
- методология педагогического исследования обогащена опытом применения методов педагогического прогнозирования (перспективного анализа, сценирования, проспективной оценки).
- понятийный аппарат педагогической науки расширен определением содержания понятий «изменения», «профессиональная подготовка», «изменения профессиональной подготовки», «этнос педагогической профессии»;
- структурно-функциональная концепция системного подхода дополнена идеями архитектурного построения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза.

**Практическая значимость исследования** определяется его направленностью на осмысление изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, что привело к выделению условий позитивного развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Проведение интервью, фокус-групп с преподавателями и студентами вузов, работодателями; апробация полученных в исследовании теоретических результатов стали основой для построения серии обсуждений, организации дискуссионных площадок, посвященных проблемам и перспективам развития профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе. Представленная в работе методология исследования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза может быть использована для изучения других педагогических явлений, динамики их развития. Результаты исследования позволяют обогатить содержание подготовки бакалавров, магистров, научно-педагогических кадров в

аспирантуре сведениями об интенсивности и успешности модернизационных процессов в высшем педагогическом образовании на примере изменений, происходящих в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза посредством характеристики продуктивности этих изменений, их тенденций и закономерностей.

### **Рекомендации по внедрению результатов исследования:**

Выявленные в исследовании изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза и их основные характеристики (сущности, направленности, отношения субъектов подготовки к этим изменениям) позволили получить сведения об интенсивности и продуктивности модернизационных процессов в высшем педагогическом образовании, которые использовались при разработке Концепции поддержки развития омского педагогического образования; регионального проекта «Профессионально-педагогический кластер Омской области», проекта «Педагогический класс ОмГПУ» и стратегических проектов ОмГПУ; в процессе апробации модуля ОПОП прикладного бакалавриата и профессиональной (педагогической) магистратуры по профилю подготовки «Учитель основного общего образования, учитель среднего общего образования» и апробации Профессионального стандарта педагога; при организации базовых кафедр ОмГПУ в образовательных организациях региона различных видов, Воскресного малого университета при ОмГПУ; организации работы инструктивно-методического лагеря «Классный руководитель» в ОмГПУ. Основные положения и выводы диссертации могут быть использованы при подготовке учебно-методических пособий, служат основанием для разработки курса «Исследование изменений в образовании» в рамках магистерской и аспирантской образовательных программ.

Готовы к тиражированию в практике следующие материалы: учебная программа и учебное пособие по курсу «Инновационные процессы в образовании» в рамках основной образовательной программы (ООП) магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое

образование» (магистратура); учебное пособие «Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в подготовке магистра образования» для дисциплин магистратуры и аспирантуры; учебные кейсы для магистратуры и аспирантуры «Изменения в теории и практике современного образования»; программы повышения квалификации преподавателей высшей школы в области профессиональной подготовки будущих учителей в вузе; модульная программа повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по управлению изменениями в педагогическом вузе.

**Достоверность и обоснованность** основных положений и полученных в исследовании выводов обеспечиваются за счет системного характера исходных методологических и теоретических оснований, использования комплекса взаимодополняющих подходов, методов исследования, принципов системности и междисциплинарности, целей и задач исследования; последовательности в реализации исходных теоретических положений от анализа контекста изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования к их характеристике и прогнозированию перспектив развития.

**Апробация и внедрение** основных результатов исследования осуществлялись через публикацию статей в сборниках научных трудов, учебно-методических пособий, монографий; в ходе участия в:

- межвузовском методологическом семинаре на кафедре педагогики РГПУ им. А.И. Герцена (в Санкт-Петербург, 2011), методологическом семинаре в РАО «Институт педагогического образования и образования взрослых» (Санкт-Петербург, 2011), методологических семинарах аспирантов и докторантов ОмГПУ (2009-2016), дискуссионной площадке «Образовательная модель Школа-вуз-предприятие: залог качества образования» (2015), дискуссионной площадке «Компетентностный подход в педагогическом образовании: инновация или декларация» (2015);

- **международных** («Современное образование: содержание, технологии, качество», Санкт-Петербург, 2008; «Русско-китайские языковые связи и проблемы межкультурной коммуникации в современном мире», Омск, 2009; «Экологическое образование в России и за рубежом: особенности подготовки конкурентоспособных специалистов», Омск, 2011; «Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности», Санкт-Петербург, 2011; Globalizácia a vzdelávanie učiteľov alebo koľko globalizácia unesie učiteľ? Medzinárodné vedecké sympôzium, Братислава, Словакия, 2011; «Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации», Новокузнецк, 2012; «Применение гуманитарных технологий в системе профессионального образования», Омск, 2012; «Научно-образовательное сотрудничество вузов приграничных регионов Российской Федерации и Республики Казахстан», Омск, 2012; «Язык. Культура. Образование», Омск, 2013; «Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям», Санкт-Петербург, 2013; «Общество и человек в контексте трансформации современной России», Омск, 2014; «Омская область – территория дружбы народов и межнационального мира», Омск, 2014; «Наука и образовательное пространство: вектор трансграничного развития», Омск, 2014; «Управление развитием регионов евразийского пространства: состояние, проблемы, перспективы», Белград, Сербия, 2014; «Образовательная политика, практика и исследование», Астана, Казахстан, 2014; «Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков», Омск, 2015; «Воспитание в изменяющемся мире», Омск, 2015), «Непрерывное образование учителя: теория и практика», Волгоград – Москва – Элиста, 2016;
- всероссийских** («Современные университеты: разнообразие миссий и конкурентоспособность», Омск, 2008; «Российское образование в XXI

веке (философские, социально-культурные и психолого-педагогические аспекты)», Бийск, 2010; «Педагогика в современном мире», Санкт-Петербург, 2011; «Специфика педагогического образования в регионах России», Тюмень, 2012; «Кадровая стратегия современного образования: курс на профессиональную социализацию молодых специалистов», Челябинск, 2013; «Образование через всю жизнь. Проблемы образования взрослых в Западносибирском регионе», Омск, 2014); **региональных** научно-практических конференциях, форумах и семинарах («Проблемы формирования и развития компетенций обучаемых в системе высшего профессионального образования», Омск, 2009; «Проектирование основной образовательной программы ФГОС третьего поколения», Омск, 2009; «Актуальные вопросы внедрения ФГОС ВПО», Омск, 2012; «Компетентностный подход в обучении: формирование и оценивание компетенций», Омск, 2013; «Образовательная политика университета: реалии и вызовы», Омск, 2013; «Будущее растим сегодня», Омск, 2015; «Модернизация педагогического образования», Омск, 2016);

– а также:

- в апробации модуля ОПОП прикладного бакалавриата и профессиональной (педагогической) магистратуры по профилю подготовки «Учитель основного общего образования, учитель среднего общего образования» (2014-2015);
- в процессе реализации проекта TEMPUS: 159325-TEMPUS-DE-TEMPUS-JPHES «Разработка квалификационных рамок по направлению «Экология и природопользование» (2010-2013);
- в ходе выполнения научно-исследовательских работ по заданию Министерства образования и науки Российской Федерации:

1. Оценка качества повышения квалификации педагогических кадров в инновационном образовании (2012–2013).

2. Изменения в деятельности учителя в условиях реализации «Профессионального стандарта педагога» и разработка моделей профессионального экзамена на должность учителя (обзор зарубежной практики) (2014-2015).

3. Базовая кафедра педвуза в организациях общего образования: новый формат научно-методической работы (2015-2016).

– при проведении исследования в рамках проектов Российского гуманитарного научного фонда:

1. Региональный конкурс «Российское могущество прирастать будет Сибирью и Ледовитым океаном» (Омская область): Сетевое взаимодействие в подготовке педагогических кадров Омского региона (2015).

2. Основной конкурс: Этнос педагогического сообщества Сибири в XIX–XXI вв.: трансформации профессиональных ценностей, норм, дискурса (2016).

Результаты исследования использовались в процессе разработки и реализации основных образовательных программ подготовки бакалавров, магистров и аспирантов по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Омский государственный педагогический университет), в процессе работы над Концепцией поддержки развития омского педагогического образования.

**На защиту выносятся следующие положения, отражающие основные результаты исследования:**

1. Профессиональная подготовка студентов педагогического вуза – это процесс *освоения норм, образцов и правил* профессионально-педагогической деятельности, обусловленный:

– *контекстом*, который определяется развитием педагогической профессии, спецификой профессионально-педагогической деятельности и деятельностью педагогического вуза в современных условиях;

- *содержанием*, отражающим нормы, образцы и правила профессионально-педагогической деятельности, совокупность которых устанавливается определенными нормативными требованиями к ее целям и результатам, формулируемыми на языке компетенций;
- *взаимодействием* субъектов подготовки, способствующим становлению *субъектного опыта* будущих педагогов, который проявляется в их ценностном принятии норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности.

**2. Изменения** профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования – это *динамические характеристики ее развития*, которые отражают усложнение *контекста* подготовки; включение в *содержание подготовки*, помимо традиционных, новых норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности; расширение *способов взаимодействия субъектов* в процессе подготовки. Изменения обладают:

- характером (системные; непрерывные, дискретные, циклические; единичные, повторяющиеся);
- направленностью (направляемые, ненаправляемые);
- интенсивностью (поддерживаемые, неподдерживаемые); быстротекущие, вялотекущие);
- продуктивностью (позитивные, негативные).

**3. Позитивное развитие** профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в соответствии с основными ценностно-целевыми ориентирами модернизации педагогического образования *обеспечивается при условиях*:

- **содействия пониманию** преподавателями и студентами *контекста* развития педагогической профессии и современной профессионально-педагогической деятельности (условий труда,

статуса профессии, возможностей трудоустройства, перспектив профессионального развития);

- **развития интереса** студентов к разнообразию форм современной профессионально-педагогической деятельности;
- **формирования ценностного отношения** студентов к профессионально-педагогической деятельности, что предполагает осмысление данного вида деятельности как важного для общества и государства, но сложного по своему характеру из-за его интенсивности, эмоциональности, неоднозначности и противоречивости современных педагогических ситуаций;
- перехода **взаимодействия** преподавателей и студентов от формально-ролевого к конструктивно-межличностному.

**Реализация данных условий предполагает, во-первых,** соответствующую организацию пространства профессиональной подготовки в вузе, архитектура которого представляет совокупность разных моделей подготовки (сетевых, кластерных, виртуальных, дистанционных); **во-вторых,** проектирование содержания подготовки *на основе* профессионально-ориентированных заданий и задач; усиления исследовательской составляющей заданий; реализации проектных, контекстных, проблемно-ориентированных технологий взаимодействия; разнообразия систем оценивания достижений студентов (накопительная, рейтинговая, комплексная оценка); **в-третьих,** расширение самореализации студентов посредством активного их включения в конкурсы, олимпиады, проекты развития региональной системы образования, вступления в профессионально-педагогические сообщества (в том числе виртуальные).

**4. В профессиональной подготовке студентов педагогического вуза происходили следующие изменения,** обусловленные появлением программ и концепций модернизации педагогического образования:



- На первом этапе модернизации педагогического образования (1992-2000) изменения были **направлены** на *системно-структурное* преобразование профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе (*многоуровневость, многопрофильность, непрерывность*); обладали *умеренной интенсивностью* в силу их *нормативно-направляемого характера* и недостаточной поддержкой со стороны субъектов подготовки. **Продуктивность** изменений проявилась в переходе от *узконаправленной* – предметной и методической подготовки к *широкой гуманитарной* – психолого-педагогической подготовке.
- На втором этапе модернизации педагогического образования (2001-2010) изменения были **направлены** на *содержательное* обновление профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, которая приобрела *компетентностно-ориентированный характер* (*практикоориентированность и вариативность*). **Интенсивность** изменений подготовки была обусловлена усилением ее ориентации на показатели результативности и стандарты. **Продуктивность** изменений *выражалась* в распространении процесса бюрократизации и формализации подготовки, что привело к прагматизации студентов и проявилось в их рациональном подходе к своему будущему, деловом отношении ко всему происходящему, ситуативном и выборочном интересе к процессу подготовки.
- На третьем этапе модернизации педагогического образования (с 2011 – 2013) изменения были **направлены** на *ресурсное* обновление профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе (*кадровое, информационное, технологическое*). **Интенсивность** изменений определялась их *локально - или субъектно-направляемым характером*, обусловленным *особенностями* развития определенного региона страны; *традициями* научно-педагогической школы конкретного вуза;

*поддержкой* со стороны руководителя или преподавателей вуза. **Продуктивность** изменений проявлялась с одной стороны, в организации индивидуализированной среды подготовки, расширении ее пространства (сети, кластеры, консорциумы); усилении ценностной основы профессиональной компетентности будущих учителей; с другой стороны, обусловлена зависимостью от внедрения в образование рыночных стимулов и механизмов, его усиливающейся технизацией и маркетинговой.

- На современном этапе модернизации педагогического образования (с 2013 по настоящее время) изменения **направлены** на *профессионализацию* подготовки будущих педагогов в вузе в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога; *обновление содержания* подготовки за счет сопряжения стандартов общего, высшего образования и требований профессионального стандарта педагога. Изменения носят **открытый характер**, что *проявляется* в развитии независимых систем оценки качества подготовки будущих педагогов в вузе (привлечение работодателей, общественные экспертизы и оценки); обладают **выраженной интенсивностью**, обеспечивающейся повышением квалификации профессорско-преподавательского состава вузов и **продуктивностью**, проявляющейся в системной реализации ранее начатых изменений. Этап характеризуется повышенным вниманием к *концептуальному осмыслению* изменений, произошедших на предыдущих этапах.

**5. Управление изменениями** профессиональной подготовки студентов педагогического вуза на современном этапе модернизации педагогического образования *направлено* на поддержку позитивных и предупреждение негативных ее изменений. Управление изменениями *основано* на ценностном осмыслении изменений субъектами подготовки; *выражается* в командном *взаимодействии* профессорско-преподавательского состава вуза,

работодателей и студентов; *предполагает*, что каждый из представителей команды может занимать следующие ролевые позиции:

- *лидеров изменений*, инициирующих преобразование, сопровождающих процесс их превращения в устойчивые характеристики подготовки. Стратегии действий лидеров изменений направлены на формирование у сотрудников вуза толерантного отношения к изменениям (новым нормам подготовки в вузе), что предполагает разработку лидерами четкой концепции изменений профессиональной подготовки в вузе, включающей цели, результаты и содержание изменений, обоснование их срочности и необходимости, а также проекты инноваций;
- *агентов изменений*, обеспечивающих процесс реализации изменений, оформленных в виде проектов инноваций; способствующих установлению связи между лидерами изменений и другими сотрудниками вуза; обладающих внутренней мотивацией к реализации изменений, что определяет их готовность к трудностям, рискам, ответственности. Стратегии действий агентов изменений направлены на осмысление субъектами подготовки изменений путем организации внутривузовского повышения квалификации, обучения профессорско-преподавательского состава вуза и студентов в проектных командах;
- *проводников изменений*, поддерживающих новую практику профессиональной подготовки студентов педагогического вуза; готовых к обучению, освоению новых норм подготовки студентов в вузе. Стратегии действий проводников изменений – участие в обучении, повышение квалификации, освоение нового опыта улучшения практики профессиональной подготовки.

**6. Закономерность,** характеризующая связь *позитивных* изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза и условий ее реализации *на современном этапе* модернизации педагогического образования:

*Продуктивность* изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза зависит от их:

- *характера*, отражающего масштаб и глубину изменений;
- *направленности*, проявляющейся в соответствующем управлении изменениями;
- *интенсивности*, обусловленной *поддержкой* изменений субъектами подготовки, их *вовлеченностью* в реализацию изменений; *организацией* пространства профессиональной подготовки в вузе;

что обеспечивает *динамику* отношения студентов к современной профессионально-педагогической деятельности.

Выявленная закономерность отражает особенности *опережающей* профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, которая строится на основе *прогностических* исследований о ее изменениях в условиях модернизации педагогического образования.

**7. Тенденции изменений** профессиональной подготовки студентов педагогического вуза *на современном этапе* модернизации педагогического образования связаны с переходом от технократической модели подготовки будущих педагогов в вузе к гуманитарной, направленной на становление их субъектного опыта профессионально-педагогической деятельности. Этот переход проявляется в персонификации профессиональной подготовки, укреплении субъектной позиции студентов, их осознанному выбору профессионально-педагогической деятельности как наиболее предпочитаемого образа жизни, отвечающего их ожиданиям, интересам и планам.

**8. Знание об изменениях** профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования *способствует* пониманию субъектами подготовки модернизации образования как *непрерывного процесса его обновления*, сопровождающего переход к системе образования постиндустриального общества. Нормы индивидуального выбора, личные ценности и конкурентные преимущества становятся социальными регуляторами развития системы образования.

*Понимание изменений* профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования:

- *как составной части* процесса модернизации общего образования;
- *как перспективного фактора влияния* на характер современной профессионально-педагогической деятельности,

*позволяет* определить *стратегические ориентиры* развития отечественной системы образования, которые отражаются в планируемых инновационных проектах.

**Структура и объем диссертации:** диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка и приложений.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## 1.1. Развитие педагогической профессии в современном обществе

В результате интенсивных социальных перемен, связанных, в первую очередь, с информационной и коммуникационной революцией, *трансформируются понятия профессии, профессионализма и профессиональной деятельности человека в современном мире.* Пришло время всерьез посмотреть на то, каковы сегодня реальные практики профессий и каковы правила, которыми, как предполагается, руководствуются профессионалы, осуществляя ту или иную профессиональную деятельность.

*Трансформация понятия профессии* связана с усложнением структуры труда, а также развитием идей о социальной структуре общества, социальной стратификации и социальной мобильности. Трансформация идет от понимания профессии как единицы конкретной деятельности внутри производства (К. Маркс) к пониманию профессий как социального института (Г. Спенсер), далее к профессии как профессиональной группе (Г. Зиммель, Э. Дюркгейм). Основой такого взгляда на профессию выступает понятие социальной структуры в широком смысле (как дифференциации социальной деятельности). С точки зрения поведения индивида, его жизненного мира и системы ценностей профессия – это призвание (М. Вебер). Эта позиция соотносит профессиональную занятость, прежде всего, с потребностями индивида в обеспечении средств к существованию и только во вторую очередь - с потребностями общества [7].

Педагогическая профессия (Е.А. Климов, В.Г. Онушкин, В.Д. Брагина, др.) характеризуется как область приложения сил, деятельность и область проявления личности педагога, исторически развивающаяся система,

творчески формируемая реальность. Наиболее разработанным аспектом является представление о педагогической профессии как виде специализированной деятельности в рамках анализа её содержания, технологий, уровней педагогического образования [56].

Говоря о педагогической профессии на современном этапе ее развития, Э.В. Балакирева определяет ее как целостное развивающееся явление в историческом и социально-экономическом аспектах, характеризующееся изменениями, которые произошли в сфере (отрасли) педагогического труда, в видах профессиональной педагогической деятельности, в институте профессии или профессиональных сообществах педагогов [23].

В работах Э.В. Балакиревой, посвященных педагогической *профессиологии*<sup>1</sup>, представлена структура педагогической профессии, а именно ее общая характеристика, социально-экономическая значимость, условия труда, характер и содержание педагогической деятельности, требования к уровню образованности и профессиональной квалификации педагога, психофизиологические особенности профессии, др.

По классификации, предложенной Е. А. Климовым, профессия педагога относится к типу «человек-человек». Но из ряда других она выделяется, прежде всего, *по образу мыслей ее представителей, повышенному чувству долга и ответственности*. Главное отличие от других профессий этой группы заключается в том, что она относится как к классу *преобразующих*, так и к классу *управляющих* профессий одновременно.

Интенсивные процессы *дифференциации и специализации* трудовой деятельности на видовом и внутривидовом уровне привели к чрезмерной подвижности границ между профессиями и специальностями внутри профессий; появлению так называемых профессиональных полей (групп родственных профессий). Профессиональные поля образуют определенные социальные структуры, объединяющие большие группы людей, занятых

---

<sup>1</sup> научная теория о профессиональной деятельности и профессионализме (Л.А. Балановская)

общим родом трудовой деятельности. Для её носителей профессия является не только источником дохода, но также определяет культурные (образ и стиль жизни) и социальные (одобряемое поведение) стандарты. Таким образом, педагогическая профессия – это еще и определенный образ жизни, стиль построения взаимоотношений с другими людьми и окружающим миром [261].

На основе анализа отечественных и зарубежных исследований, можно выделить несколько подходов к пониманию сущности профессии, в том числе и педагогической:

– **Функциональный подход** (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, С.Г. Струмилин, др.). С позиций данного подхода, в основе профессии лежит функциональное содержание труда, освоенное субъектом. Говоря о педагогической профессии в рамках функционального подхода (О.А. Абдуллина, А.И. Щербаков, Н.А. Половникова, Н.В. Кузьмина, Е.В. Пискунова, др.) деятельность педагога рассматривается в виде системы функций или функциональных характеристик. Разные исследователи предлагают свои классификации функций деятельности педагога. В целом, можно выделить следующий ряд функций: информационную, развивающую, ориентационную, мобилизационную, конструктивную, коммуникативную, организаторскую, исследовательскую. В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов [166], др. считают, что за педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции - адаптивная и гуманистическая (человекообразующая). Адаптивная функция связана с приспособлением обучающегося к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, а гуманистическая - с развитием его личности, творческой индивидуальности.

Функциональный подход можно интерпретировать как описательный, поскольку функциональное содержание труда в рамках той или иной профессии всегда *исторически изменчиво*. Основной акцент сделан здесь не на месте и роли профессии в целостной системе социальных связей, а на



проблеме пригодности индивида к выполнению тех или иных профессиональных функций, его подготовки к труду. Вследствие этого из теоретического понятия профессия превращается в прикладное.

– **Квалификационный подход** (В.Г. Подмарков, В.Н. Шубкин, В.И. Паниотто, Г.А. Чередниченко, др.). В.Г. Подмарков, развивая идеи функционального подхода, различает трудовую функцию (объективные условия труда, содержание труда, совокупность объективно заданных операций) и профессию как характеристику подготовленности работника к выполнению этих функций. Исходя из этого, исследователь определяет степень годности к какому-либо виду труда, уровень подготовленности как *квалификацию*. Таким образом, профессия выступает как «усвоенный самой личностью способ ее включения в трудовой процесс, аккумуляция качеств», необходимых для выполнения профессиональной деятельности [7].

Представители квалификационного подхода, характеризуя сущность профессии, говорят, что в процессе профессиональной деятельности происходит соединение работника с условиями производства и условиями его собственного развития. Исходя из этого, профессия предстает с двух сторон - объективной и субъективной. Причем, по их мнению, собственно понятие профессии отражает второй аспект, а именно, квалификационный.

Особое значение понятие квалификации приобрело в 1960-х гг. с развитием теории человеческого капитала (Т. Шульц, Г. Беккер, Дж. Минсер, др.). Высокий уровень квалификации, выражающийся в качественном образовании, профессиональных знаниях, опыте, т.п., становится определяющим фактором развития общества и экономики.

Квалификацию специалиста можно рассматривать как владение *комплексом компетентностей*, связанных с деятельностью работника по реализации полученного обучения по профилю и как *описание соответствующей профессиональной деятельности*, включая объективные характеристики труда и устойчивые индивидуальные личностные качества, которые являются для данной деятельности профессионально важными,

обеспечивающими ее успешность. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 2 закрепил определение квалификации как «уровня знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного рода профессиональной деятельности».

В Профессиональном стандарте<sup>2</sup> квалификация педагога отражает уровень профессиональной подготовки учителя и его готовность к труду в сфере образования, она складывается из профессиональных компетенций педагога. Педагогическая квалификация рассматривается исследователями (Э.В. Балакирева, А.П. Беляева, О.Н. Олейникова, В.А. Сластенин, др.) как профессиональная подготовленность педагога, позволяющая ему выполнять трудовые функции определенного уровня и сложности в конкретном виде деятельности; определенный уровень образования, выражающийся в знаниях, умениях и навыках, т.п. необходимых для выполнения конкретной работы.

Квалификационные категории предполагают, прежде всего, дифференциацию уровня сложности и качества решения профессиональных задач, стоящих перед педагогом. Они носят иерархический характер. Соответствие занимаемой должности означает, что педагог способен решать основные профессиональные задачи по своей должности на достаточном уровне<sup>3</sup>.

Сегодня принципиально новым является интерес к разработке комплексных рамочных структур, интегрирующих квалификации, которые представляют собой результаты обучения в учебном заведении, на рабочем месте, результаты неформального и спонтанного обучения, др. Такие комплексные рамочные структуры, или национальные рамки квалификаций представляют национальный подход к квалификациям и их уровням,

---

<sup>2</sup> Профессиональный стандарт педагога - <http://минобрнауки.рф/документы/3071>

<sup>3</sup> ГАРАНТ.РУ: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070066/#ixzz3nNrvC510>

принятый в конкретной стране (О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.Н. Коновалова, М. Коулз, др.) [121].

– **Компетентностный подход.** Всеобщий вектор экономического развития 21 века - «интеллектуализация» труда – привел к преобразованию понятия квалификации, т.к. оно является недостаточно исчерпывающим и адекватным для отражения сущности современного характера труда. Квалификационный подход увязывал уровень подготовленности специалиста с объектом (предметом) труда, соотносил с их характеристиками, но не акцентировал внимание на том, какие способности, знания и отношения связаны с общей эффективной жизнедеятельностью человека в разных контекстах. Структура же компетенции включает все эти составляющие и тем самым больше соответствуют современным требованиям «плавающих» профессиональных границ, динамике профессий, их глобализации, т.п. Таким образом, в рамках компетентностного подхода профессия понимается как «портфель компетенций» (Георгес Т. Роос), «кластер компетенций», представляющий собой совокупность способностей человека к решению профессиональных задач и проблем, которые позволяют ему поддерживать свою конкурентоспособность на рынке труда [298].

Основатель швейцарского института исследования будущего и знаменитый в Европе эксперт в области социологии труда Георгес Т. Роос отмечает: «В ускоряющейся экономике работодатели остерегаются создавать рабочие места, на которых работают в течение жизни. Слишком быстро устаревают know-how работников. Растет ненадежность рабочих мест, поскольку все больше сотрудников связаны с гибкими, краткосрочными проектами и коллективами, которые необязательно принадлежат одной фирме (outsourcing). Требуется наличие компетенций. Для того, кто ищет сегодня работу, это означает, что он должен стать универсальным работником (работником, обладающим «портфелем компетенций» – Portfolio-Worker): он должен обладать разносторонними способностями, которые основываются на собственных талантах и пронизаны оригинальной

комбинацией практического опыта. Вместо выполнения задания требуется способность решать проблемы» (инициативность, самостоятельность, ответственность, т.п.).

Сегодня не всякая трудовая деятельность, даже высококвалифицированная, относится к профессии. Наличие квалификации и специальной подготовки полагается обязательным и всеобщим признаком современных профессий. Но, кроме этого, должно быть что-то еще – то, что делает профессию формой реализации жизненного призвания человека. Объемная структура компетенций включает и профессиональные знания, и способность человека выполнять требуемые трудовые функции, и ресурсы, используемые человеком для осуществления определенной деятельности, т.п. В. Байденко отмечает, что квалификация переходит в качестве одной из ключевых групп в структуру компетенции [20]. Наличие квалификации означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах. В условиях же «размытости» профессиональных границ, появления новых ролей, несвойственных данной профессиональной сфере, специалисту требуются уникальные наборы компетенций, которые позволяют принимать нестандартные решения, искать новые алгоритмы выполнения той или иной работы, осваивать новые роли, т.п.

Таким образом, компетентностный подход к пониманию профессии выдвигает на первый план совокупность специальных качеств личности, уникальность компетенций, которыми обладает специалист, и которые помогают ему достичь определенных результатов в профессиональной деятельности, решить определенные задачи.

Идеи компетентностного подхода к педагогической профессии активно развиваются в работах А.К. Марковой, И.А. Зимней, В.И. Байденко, Н.Ф. Родионовой, А.П. Тряпицыной, др.). Педагогическая профессия с компетентностно-ориентированной позиции выступает как деятельность, которая сегодня обусловлена множеством социокультурных контекстов и

требует от педагогов наличия не только профессиональных компетенций, но и общекультурных, которые способствуют формированию целостного понимания своей педагогической деятельности.

– **Аксиологический и антропологические подходы.** Процесс «субъективизации» профессии привел к тому, что особое значение сегодня уделяется рефлексивному содержанию профессиональной деятельности (удовлетворенность работой, профессиональное самочувствие, профессиональный выбор, профессиональные ценности и т.п.). Л.Д. Демина уточняет, что такого рода рефлексия позволяет управлять личностными ценностями профессиональной деятельности, а именно не только осознать свои профессиональные действия, поступки, отношения, т.п., но и при необходимости перестраивать их, находить новые для этого основания [74]. В рамках аксиологического подхода к пониманию профессии, компетенции, которыми обладает специалист, связаны не только с требованиями общества и социума, принципами выстраивания отношений между людьми (нормы, стандарты поведения, т.п.), но и с системой ценностей (личности, общества), сформированность которой позволяет человеку самостоятельно выбирать стратегии поведения в той или иной профессиональной сфере (Дж. Равен). Ценности профессиональной группы, разделяемые всеми ее представителями, выступают основой профессиональной деятельности специалиста. Исходя из антропологического подхода к профессии, рефлексия собственной профессиональной деятельности становится механизмом трансформации личностных смыслов, ценностей и способов поведения.

Ряду профессий исторически свойственна профессиональная этика, то есть соблюдение определенных норм и правил, внутрипрофессиональных ценностей, которые выполняют нормативную, регуляторную функцию. Педагогическая профессия относится к таким профессиям (Э. Дюркгейм) [84]. Ценности, в том числе и профессионально-педагогические, динамичны по своей природе, исторически изменчивы, отражают «установку той или иной исторической эпохи» (М. Вебер, П. Штомпка, др.) [58].

Основные положения аксиологического подхода (А.В. Кирьякова, В.Д. Повзун, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольхова, Т.А. Носова, др.) и антропологического подхода (А.А. Макареня, Е.В. Андреева, Б.М. Бим-Бад, О.В. Вакуленко, Е.В. Боровская, др.) к педагогической профессии связаны с идеями гуманистической, «человекотворческой» основы педагогической деятельности, с формированием ценностной основы профессиональной идентичности педагогов, с «человеческим измерением» выбора стратегий поведения педагога в различных ситуациях профессиональной деятельности, с целостным видением развития человека в процессе обучения и воспитания, т.п.

Рассмотренные подходы (функциональный, квалификационный, компетентностный, аксиологический и антропологический) характеризуются преемственностью основных идей, основные положения находятся в определенной взаимосвязи и в целом отражают динамику развития понятия педагогической профессии (Таблица 1).

Таблица 1

### Динамика понятия педагогической профессии

Подходы к пониманию педагогической профессии	Характеристика сущности подходов к пониманию педагогической профессии
Функциональный подход	Операционное освоение определенных функций, позволяющих успешно выполнять педагогическую деятельность.
Квалификационный подход	Помимо операционного (технологического) освоения определенных функций педагогической деятельности, развивается понимание важности конкретного человека, владеющего педагогической профессией (уникальности его знаний, способностей, опыта, т.п.).
Компетентностный подход	На первое место выходит личность педагога – профессионала, его уникальные способности решать определенные профессиональные задачи на основе полученной квалификации. В рамках данного подхода важность имеют не только профессиональные знания и способность педагога выполнять требуемые трудовые функции, но и ресурсы, используемые им для осуществления педагогической деятельности.
Аксиологические и антропологические подходы	«Субъективизация» педагогической профессии – важность рефлексивного содержания профессиональной деятельности (удовлетворенность работой, профессиональное

	самочувствие, профессиональный выбор, профессиональные ценности и т.п.). Ценностная основа выбора стратегий поведения педагога в различных ситуациях профессиональной деятельности.
--	---

Таким образом, исходя из представленной динамики развития понятия педагогической профессии, можно отметить очевидный *сдвиг* в сторону усиления значимости личностно-ценностных ориентаций педагогов при осуществлении профессиональной деятельности. Личностно-ценностные ориентации - это аксиологическое «Я» педагога, которое отражает цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики его личности, позволяет *выбирать соответствующие этим личностно-ценностным ориентациям стратегии поведения* в различных ситуациях профессиональной деятельности.

Известный французский ученый Бернар Корню (В. Cornu), характеризуя педагогическую профессию на современном этапе развития общества, отмечает рождение социального феномена «новой профессии» [280]. В частности, он констатирует: «Ускорение темпов развития социума, переход к информационному обществу и расширение масштабов межкультурного взаимодействия привело к кризису современного образования во всех странах мирового образовательного пространства. Кризис образования коренным образом изменил направление человеческой деятельности и пошатнул *систему ценностей, складывающуюся веками*. Сегодня, именно учитель находится в самом центре этих изменений: он их переживает, предвосхищает, приспосабливается, в целях лучшего соответствия требованиям общества. Мы присутствуем при рождении «новой профессии» - профессии «Учителя XXI века» [67, 18].

Поддерживая обозначенные выше идеи, Ф. Крос (F. Cros) пишет: «В наше время бесспорным является тот факт, что произошедшие *социальные и аксиологические изменения являются необратимыми*. Общество возлагает

большие надежды на учителя, чей труд становится все более и более сложным» [67, 31].

Пристальное внимание к ценностно-смысловому аспекту педагогической профессии связано с процессом *деидеологизации* российского общества, утратой ценностных ориентиров советского времени и переходом к плюралистической системе ценностей, что поставило вопрос о моральных ориентирах, этических нормах, ценностных установках современных педагогов. В сложной ситуации, когда оказались разрушены не только старые идеологемы, привычные ориентиры и ценности, но зачастую заодно с ними и универсальные критерии добра и зла, дозволенного и запрещенного, на педагогов легла *дополнительная* социальная ответственность *выбора приоритетов* в обучении и воспитании подрастающего поколения.

Именно в этой ситуации неопределенности, всеобщего кризиса, быстроменяющегося общества устойчивые представления педагогов о профессии, ее роли в жизни общества, профессиональные ценности педагогов и все то, что определяет **этос профессии**, помогло пережить нелегкие времена.

По словам Ю. Хабермаса, представители той или иной профессии являются носителями определенной *идеи* и воплощают эту идею в жизнь посредством своей профессиональной деятельности [250]. Под идеей, в данном случае, имеются в виду ценностные ориентации, профессиональные интересы, образцы и нормы поведения, т.п. Следует отметить, что как бы не менялось общество, условия труда, но именно эти составляющие профессии являются достаточно *устойчивыми*.

Этос в переводе с греческого означает нрав, в переводе с английского - обычай, идеал, стиль жизни. Старейшее значение прилагательного «professed» означает «посвященный», «прошедший процедуру посвящения» (Эверетт Хьюз) [252]. Таким образом, представители той или иной профессии – это люди, «посвященные» в тайны какого-либо мастерства, носители определенного знания, философии, идеи. Исходя из этого,



профессионал – это некий идеальный образ представителя той или иной профессии, основным ценностным ориентиром которого является профессиональный долг и общественное благо, а также который наделяется определенным социальным статусом в соответствии с уровнем его признания в определенном профессиональном сообществе.

Сегодня усиление значимости этоса педагогической профессии связано, как отмечается в исследованиях философов, социологов, психологов, педагогов (В.И. Бакштановский, М.В. Богданова, Н.А. Мартыанова, Е.З. Мирская, О.С. Ситникова, Ю.В. Согомонов, др.) [239], с ее институализацией; расширением влияния отдельных профессиональных сообществ на протекание процессов в обществе; наличием ценностно скрепляющего «ядра» в условиях «размывания» традиционных ценностей [216].

Первоначальный импульс исследования проблемы этоса профессиональных групп был задан работами, определившими его как *сложное социальное и культурное явление*, которое невозможно свести ни к морали, ни к стереотипам.

На сегодняшний день понятие этоса *не имеет однозначного определения*. Говоря об *этосе профессии*, исследователи соотносят это понятие со стилем, образом жизни какой-либо профессиональной общности, в основу которого положены определенные ценности, моральные ориентиры, этические нормы и т.п. (М. Оссовская). В понятие этоса профессии входит и присущий представителям той или иной профессии стиль мышления, особое отношение к профессиональной деятельности (М. Вебер). Некоторые исследователи определяют этос профессии через систему сложившихся ценностных предпочтений людей, занимающихся той или иной профессиональной деятельностью (М. Шелер, Р. Мертон). Исходя из этого, этос – это *своеобразие ценностей и норм, разделяемых представителями той или иной профессии, и формирующее это своеобразие правило*.

М. Оссовская убеждена, что термин «этнос» применяется к *группам*, а не к индивидам. Его объем выходит за рамки ценностей, которыми занимается этика [36].

Социологическая концепция этоса (В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов) включает положения, описывающие основные направления развития этико-прикладного знания, в рамках которого понятием «этнос» обозначается промежуточный уровень между нравами и моралью - между *сущим и должным*. Этнос в данной концепции трактуется как реально-должное, выходящее за полюсы стихийного состояния нравов, с одной стороны, строгого порядка идеально-должного – с другой [21].

Описывая этнос той или иной профессии, можно констатировать, что ее членам присуща *склонность* решать профессиональные задачи *определенным образом*, добровольно подчиняться профессионально-нравственным требованиям к поведению, принятым в той или иной профессиональной общности (В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов).

Этнос профессии *поддерживает положительные образцы* поведения представителей профессиональной группы, является скрепляющим началом для неформальных конвенциональных норм деятельности. Понятие этоса профессии тесно связано с концепцией так называемого «незримого колледжа» (Д. Прайс, Д. Крейн, др.) [270]. Незримый колледж означает совокупность профессионалов в какой-либо области, работающих над одним кругом проблем, как правило, в разных организациях и даже странах. Члены «колледжа» формально не связаны друг с другом, но имеют постоянную «обратную связь», собственные неформальные статусы и роли, принятые в своём кругу нормы и ценности. Данные сообщества имеют устойчивую неформальную структуру и функции. Близким «незримому колледжу» является понятие «воображаемое сообщество» (Б. Андерсон, Т.Б. Щепанская, др.), принадлежность которому определяется профессиональной идентичностью человека и ориентацией на общие символы как маркеры идентичности. Воображаемое сообщество определяется через символы,

которые обозначают общность и маркируют идентичность. Эта концепция открывает путь к исследованию «символического конструирования сообщества», т. е. роли разделяемых символов в определении границ сообщества, принадлежности к нему и его стратификации. А.П. Коэн определяет сообщество через ориентацию на общие символы, считая, что реальность сообщества в восприятии людей заключается в их принадлежности к общему полю символов.

Сегодня исследователи пытаются описать профессиональный этос через современное понимание профессии как социального феномена и фактора личностной мотивации. В этих условиях особенно значимым является такое свойство этоса как *удержание* нравственно-солидаристических связей профессиональной общности в ситуации их размывания (Е. Анчел) [11]. Согласно Е. Анчел, этос, в отличие от морали, концентрирует в себе такие нравственные начала, которые не проявляются в повседневной жизни и указывают на потребность человека в над-эмпирическом нравственном порядке. Сложившиеся в той или иной профессиональной общности ценности и нормы становятся *ориентирами* профессиональной деятельности. Ценностные императивы задают профессионально-нравственные ориентиры отношения субъекта профессиональной деятельности к ее объекту и результатам; ориентируют их на определенную профессионально-нравственную позицию в отношении результатов деятельности его коллег. Эти императивы *«скрепляют»* профессиональное сообщество для адекватного осуществления профессиональной деятельности (Р. Мертон). Подмена сложившихся ориентиров, ослабление внимания к ним со стороны профессионального сообщества приводят к деформациям профессии в целом.

В работах В.И. Бакштановского, Ю.В. Согомонова встречаются следующие признаки, характеризующие феномен этоса, которые можно отнести и к этосу профессии [21]:

- этос – ценностный культурный код, элемент нормативно-ценностной системы профессиональных и надпрофессиональных практик, характеризующий реально-должное в таких практиках;
- этос – ориентир и регулятор современных институционализированных практик в координатах «здесь и сейчас»;
- этос выделяет институцию как специфическое социокультурное поле, выступая ресурсом поддержания ее идентичности в ситуации самоопределения.

Р.К. Хорн в качестве существенных *характеристик этоса* профессиональной группы выделяет следующие: высокие моральные стандарты профессиональной деятельности, альтруистическая ориентация профессионалов, обязательная качественная подготовка к профессиональной деятельности, непрерывное профессиональное развитие, наличие формального профессионального сообщества, относительная независимость профессионала, статус профессии в обществе. Авторы сходятся во мнении, что этос профессионального сообщества нужно рассматривать в контексте более цельного явления профессиональной морали, где можно выделить *рефлективную, рационализированную и кодифицированную* части, относящиеся к понятию профессиональной этики, а также *стихийную* часть, составляющую профессиональный этос (В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов, О.П. Зубец).

Таким образом, возникнув как комплекс профессиональных норм и ценностей, этос профессии выполняет важные *социокультурные функции*: формирование групповой и индивидуальной профессиональной идентичности; самоорганизация профессиональных сообществ; контроль за качеством осуществляемой профессиональной деятельности (О.С. Ситникова).

В зарубежной психолого-педагогической литературе ряд исследований посвящен систематизации идей и представлений об этосе педагогической профессии и предложены его *модели*.

Так, группа немецких ученых (Ю. Баумерт, М. Кантер, М. Маурер-Венгорц, С. Оффенбах, С. Форстер-Хайнзер, Х.О. Эрнст) отмечает недостаточность работ, посвященных описанию понятия *этоса педагогической профессии*, его сущностных характеристик и специфики. С. Форстер-Хайнзер подчеркивает, что этос педагогической профессии описывается сегодня в основном в таких терминах как «профессиональные принципы», «личностное развитие», «самоконтроль», «нравственные качества», т.е. в контексте теории личности. Все это, в той или иной степени, связано с уровнем компетенции педагога. Ю. Баумерт говорит, что этос проявляется в компетенции педагога, которая отражает сформированность его личностно-профессиональных качеств и качество полученного образования. Но понятие этоса педагогической профессии, по мнению немецких исследователей, гораздо шире и требует концептуализации и дальнейшего развития. Они *выделяют две группы моделей этоса педагогической профессии*: первая группа моделей основывается на понимании этоса как некой характеристики личности профессионала, проявляющейся в высоком уровне профессионализма, основанного на принципах морали (К.В. Дёринг, Х. Гизеке, Дж. Годланд, К. Сиротник, Р. Содер, др.); вторая группа моделей представляет этос как сложное иерархическое образование, которое может рассматриваться как на уровне личности профессионала, так и на уровне всего профессионального сообщества (Н. Вехрлин, Т. Кезар, Р. Смит, Г. МакЛафлин, С. Форстер-Хайнзер, др.). Н. Вехрлин подчеркивает, что о *сформированности этоса профессии* можно говорить лишь в том случае, если нормы и ценности профессиональной деятельности одобряются и *разделяются всем профессиональным сообществом* [285].

На основе вышесказанного можно предложить примерную модель этики педагогической профессии (Таблица 2).

Таблица 2

### Модель этики педагогической профессии

<i>На уровне личности педагога</i>	<i>На уровне профессионально-педагогического сообщества</i>
<p style="text-align: center;"><b>Профессиональная мораль педагога</b></p> <p>В структуре профессиональной морали можно выделить рефлексивную, рационализированную и кодифицированную (нормативную) части, относящиеся к понятию профессиональной этики, а также стихийную (конвенциональную, договорную) часть – этику профессии.</p> <p>Современная педагогика представлена следующими морально-этическими категориями: педагогическая справедливость, профессиональный педагогический долг, профессиональная честь и совесть, достоинство, педагогический авторитет, самодисциплина.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Профессионально-педагогические ценности и нормы</b></p> <p>Своеобразие профессионально-педагогических ценностей и норм, которые разделяются представителями педагогической профессии, формирует стиль мышления, особое отношение к профессиональной деятельности. Профессиональные ценности и нормы носят неформальный конвенциональный характер.</p> <p>Существует несколько классификаций педагогических ценностей (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; С.Г. Вершловский и Дж. Хазард; Н.Ю. Гузева и др.). В общем, выделяют личностные, групповые и социальные педагогические ценности.</p> <p>Примеры педагогических ценностей: <i>ценность общения с детьми и коллегами, ценность занятия любимым делом, ценность постоянного профессионального совершенствования и личностного развития, ценность творческого характера педагогической деятельности, ценность социальных гарантий для педагогов, др.</i></p>	
<p style="text-align: center;"><b>Профессиональная идентичность педагога</b></p> <p>- осознание себя представителем педагогической профессии и профессионально-педагогического сообщества (Л. Шнейдер);</p> <p>- устойчивое отношение педагога к себе как к профессионалу, к педагогической профессии, к членам профессионально-педагогического сообщества.</p> <p>Профессионально важные качества педагога являются важной составляющей его профессиональной идентичности. К таким качествам можно отнести:</p> <p style="text-align: center;"><i>активность личности, целеустремленность, уравновешенность, способность не теряться в неординарных ситуациях, обаяние, честность, справедливость,</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Формальное профессионально-педагогическое сообщество</b></p> <p>(школа, ассоциация, колледж, вуз, виртуальное педагогическое объединение, сетевое объединение, т.п.)</p> <p>Наличие формального профессионально-педагогического сообщества <i>способствует</i> внутригрупповой коммуникации, обмену информацией между педагогами; <i>стимулирует</i> педагогов к демонстрации лучших образцов своей деятельности; <i>помогает</i> педагогам приспособляться к меняющимся условиям социальной среды, дестабилизирующим их деятельность; <i>способствует</i> постоянному профессиональному и личностному развитию педагогов; <i>служит</i> механизмом регулирования деятельности педагогов, т.п.</p>

<p><i>педагогический гуманизм, эрудиция, педагогический такт, толерантность, дисциплинированность, педагогический оптимизм, др.</i> Кроме того, следует включить и такие качества, как <i>требовательность, ответственность, коммуникабельность.</i></p>	<p><b>Статус педагогической профессии в обществе</b> Социальный статус педагогической профессии является основанием <i>упорядочения, формализации, регламентации отношений</i>, а также <i>мотивационным стимулом</i> для профессиональной деятельности педагогов.</p>
--	--

Представим краткую характеристику каждой из составляющих этоса педагогической профессии.

– **Профессиональная мораль педагога.** В структуре профессиональной морали можно выделить рефлексивную, рационализированную и кодифицированную (нормативную) части, относящиеся к понятию профессиональной этики, а также стихийную (конвенциальную, договорную) часть – этос профессии. Современная педагогика представлена следующими морально-этическими категориями: *педагогическая справедливость, профессиональный педагогический долг, профессиональная честь и совесть, достоинство, педагогический авторитет, самодисциплина* (В.И. Андреев, Д.А. Белухин, А.К. Маркова, др.) [167]. Моральный аспект педагогической профессии предполагает личную ответственность каждого педагога за совершаемые действия. Он свободен в выполнении или нарушении этого морального долга. Как и для чего он использует свои профессиональные знания, умения и навыки, зависит от его профессиональной этики. В большинстве стран мира учителям до сих пор не удалось создать для самих себя с помощью своих профессиональных организаций кодекс профессиональной морали. И в нашей стране вместо четко сформулированных норм педагогической морали действуют многочисленные ведомственные инструкции и правовые предписания. Моральные нормы, фиксируя правила или модели профессионального поведения в соответствии с нравственными представлениями, образуют некий желательный *стандарт*, в соблюдении которого заинтересовано профессионально-педагогическое сообщество, а также ученики и их родители.

Следует отметить, что определенная работа в этом направлении все же ведется и в октябре 2014 года был принят Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Кодекс представляет собой свод общих принципов профессиональной этики и основных правил поведения, которым рекомендуется педагогическим работникам организаций, осуществляющих образовательную деятельность, независимо от занимаемой ими должности. Кодекс служит основой для формирования взаимоотношений в системе образования, основанных на нормах морали, уважительном отношении к педагогической деятельности в общественном сознании, самоконтроле педагогических работников<sup>4</sup>.

– **Профессионально-педагогические ценности и нормы.** Своеобразие профессионально-педагогических ценностей и норм, которые разделяются представителями педагогической профессии, формирует стиль мышления, особое отношение к профессиональной деятельности. Профессионально-педагогические ценности и нормы носят неформальный конвенциальный характер, имеют определенную иерархию, содержательную направленность, занимают свое место в общей системе ценностей. Существует несколько классификаций педагогических ценностей (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; С.Г. Вершловский и Дж. Хазард; Н.Ю. Гузева и др.). И.Ф. Исаев выстраивает следующую иерархию ценностей:

- социально-педагогические - ценности, которые функционируют в обществе и появляются в общественном сознании. Они представляют собой совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, регламентирующих педагогическую деятельность в рамках общества;
- профессионально-групповые - ценности, представляющие собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных

---

<sup>4</sup> Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность - <http://минобрнауки.рф/документы/4517>



образовательных институтов. Эти ценности выступают ориентирами педагогической деятельности в определенных профессионально - педагогических группах (школа, лицей, колледж, вуз);

- личностно-педагогические - ценности, отражающие цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности педагога. Эти ценности проявляются в стиле педагогической деятельности, характере взаимоотношений, выстраиваемых педагогом, т.п. [102].

В рамках каждой из этих групп ценностей можно выделить набор конкретных ценностей и норм. Безотносительно какой-либо из обозначенных выше групп, приведем примеры педагогических ценностей - *ценность общения с детьми и коллегами, ценность занятия любимым делом, ценность постоянного профессионального совершенствования и личностного развития, ценность творческого характера педагогической деятельности, ценность социальных гарантий для педагогов, др.*

– **Профессиональная идентичность** проявляется в осознании себя представителем педагогической профессии и профессионально-педагогического сообщества (Л.Б. Шнейдер). Профессиональная идентичность педагога является интегративным понятием, объединяющим в себе компоненты личностной и социальной идентичности и отражается в устойчивом отношении к себе как к профессионалу, отношении к педагогической профессии, к членам профессионально-педагогического сообщества. Е.П. Жукова предлагает считать профессиональную идентичность символическим выражением профессионализма и облика профессионала. Профессиональная идентичность – это сложный конструкт, включающий в себя три элемента: *когнитивный* (знания, представления об особенностях профессионально-педагогического сообщества и осознание себя его членом); *аффективный* (чувство принадлежности к профессионально-педагогическому сообществу, эмоциональное отношение к месту и позиции в этом сообществе, эмоциональное переживание

целостности, эмоционально окрашенный образ «Мы», т.п.); *поведенческий* (набор поведенческих реакций, соответствующий представителям педагогической профессии). Л.Б. Шнейдер считает, что определяющими профессиональную идентичность педагога характеристиками выступают *позиционность, рефлексивность и ответственность* личности, позволяющие педагогу находиться в конгруэнтных отношениях с профессиональной деятельностью и профессионально-педагогическим сообществом. С.А. Дружилов включает в структуру профессиональной идентичности профессионально-важные качества и профессиональные отношения, обеспечивающие принятие профессии как лично значимой [261].

От сформированности профессионально важных качеств педагога зависит успешность и продуктивность его профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков). К таким качествам можно отнести: *активность личности, целеустремленность, уравновешенность, способность не теряться в неординарных ситуациях, обаяние, честность, справедливость, педагогический гуманизм, эрудиция, педагогический такт, толерантность, дисциплинированность, педагогический оптимизм, др.* Кроме того, следует включить и такие качества, как *требовательность, ответственность, коммуникабельность*. По мнению В.А. Мижерикова, М.Н. Ермоленко данные качества являются доминантными [142].

– **Формальное профессионально-педагогическое сообщество.** Под профессионально-педагогическим сообществом сегодня понимается самопроизвольно возникшая или целенаправленно созданная группа учителей, психологов, членов школьной администрации, т.п., определенным образом институированная (оформленная) или неоформленная, призванная решать те или иные задачи школы (колледжа, вуза, т.п.) и самих членов объединения (М.М. Поташник) [188]. В настоящее время существует большое количество профессионально-педагогических сообществ, как формальных в рамках различных образовательных учреждений (школа,

колледж, вуз, учреждения дополнительно образования, др.), так и неформальных (ассоциации, коллегии, сети, т.п.). С развитием информационных технологий появляются виртуальные профессионально-педагогические сообщества. Выделяют несколько типов профессионально-педагогических сообществ, решающих различные проблемы и преследующих определенные цели: сообщества, обеспечивающие решение социально-экономических, правовых, др. вопросов педагогов (советы директоров школ, советы ректоров вузов, др.); сообщества, обеспечивающие процесс профессионального развития педагогов (объединения и организации, осуществляющие повышение квалификации, переподготовку кадров, др.); сообщества, помогающие педагогам в самовыражении и презентации профессиональных достижений (объединения, организующие конференции, съезды, конкурсы, мастер-классы, т.п.). Наличие формального профессионально-педагогического сообщества *способствует* внутригрупповой коммуникации, обмену информацией между педагогами; *стимулирует* педагогов к демонстрации лучших образцов своей деятельности; *помогает* педагогам приспосабливаться к меняющимся условиям социальной среды, дестабилизирующим их деятельность; *способствует* постоянному профессиональному и личностному развитию педагогов; *служит* механизмом регулирования деятельности педагогов, т.п. [57].

– **Статус педагогической профессии в обществе.** Социальный статус педагогической профессии является основанием *упорядочения, формализации, регламентации отношений*, а также *мотивационным стимулом* для профессиональной деятельности педагогов. Оценка престижа педагогической профессии как интегрального показателя социального статуса в современной России неоднозначна. Можно выделить, по крайней мере, три позиции: научно-теоретическую, оценивающую педагогическую профессию очень высоко; государственную, декларирующую высокую оценку, а фактически достаточно низко оценивающую деятельность

педагогов; оценка самих педагогов, которая является стабильно низкой [56]. Основными параметрами, отражающими социальный статус педагога, являются экономическое положение и уровень компетентности. Низкий социальный статус педагогической профессии в России предопределяет ее социальную роль, которая характеризуется *консервативностью*, обусловленной *отставанием шаблонов поведения* учителей от поведенческих стереотипов обучающихся, их родителей, представителей других профессий. Анализ причин такого положения позволяет сделать следующие заключения: в настоящее время нет единства в отношении общих требований к педагогам; размытость требований приводит к тому, что освоение профессиональных ролей будущими и начинающими педагогами происходит на основе критерия субъектности, что выражается в неоднозначности и неравномерности освоения этих ролей; нередким случаем является принятие профессиональных ролей, которые в современном обществе квалифицируются как устаревшие.

Интересным представляется видение этоса педагогической профессии *Академией Учителей Сингапура (Academy of Singapore Teachers)*<sup>5</sup>. Согласно данной точке зрения, этос педагогической профессии включает такие *составляющие* как:

- философия образования (доктрина) составляет ядро ценностей и принципов педагогической профессии, служит основой профессиональной деятельности;
- ожидаемые результаты образования обозначают цели для всего педагогического сообщества, формируют образовательную политику, являются основой разработки учебных программ;
- мировоззрение учителя (его профессиональная картина мира) способствует интеграции профессиональной мотивации с теми

---

<sup>5</sup> Ethos of the Teaching Profession – <http://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/professional-excellence/ethos-of-the-teaching-profession>

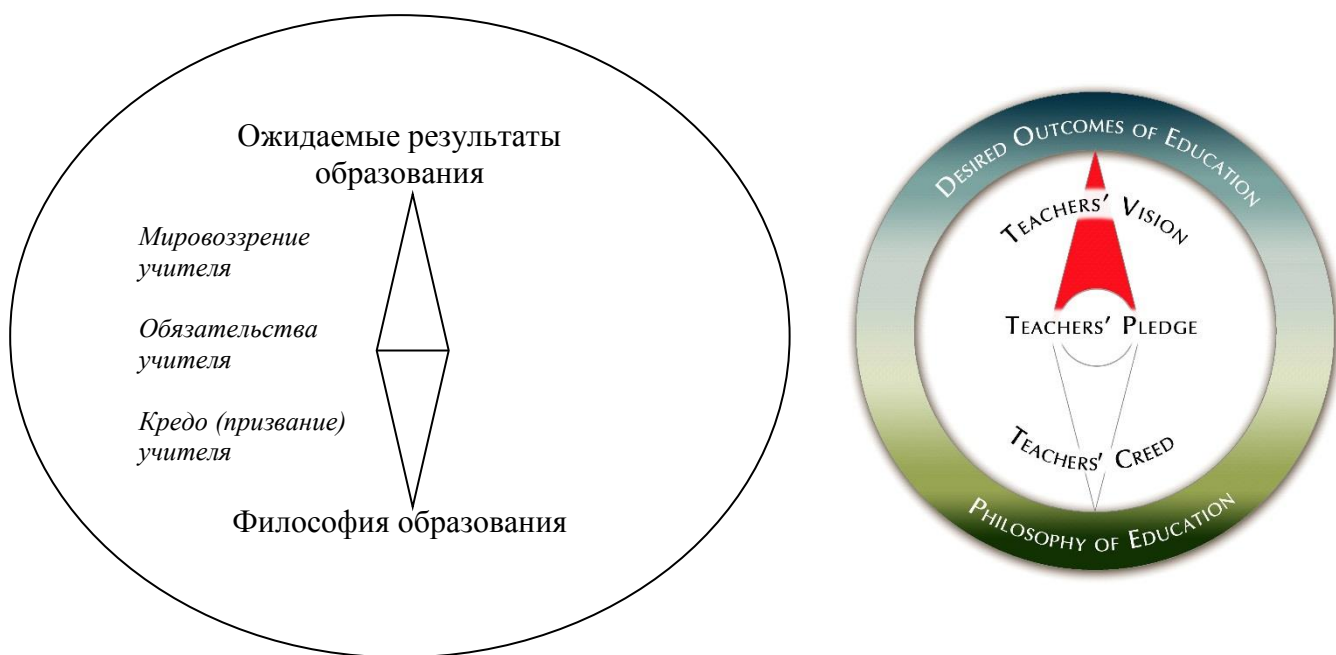
профессиональными позициями (ролями), которые осваивает учитель в процессе своей профессиональной деятельности. Такая интеграция ведет учителя к профессиональному мастерству;

- обязательства учителя (его профессиональный долг) подразумевают его соглашение о обеспечении качества осуществляемой им профессиональной деятельности;
- кредо учителя (призвание) выражается в понимании, принятии «неписанных» истин педагогической профессии, которые сложились на протяжении всего времени ее существования, что служит ориентиром для учителя в выполнении его обязанностей, соблюдении обещания выполнять работу на самом высоком уровне.

В качестве символа, отражающего сущность этос педагогической профессии, Академией Учителей Сингапура был выбран компас, который всегда указывает нужное направление и ориентирует учителей, тем ли курсом они следуют, не сбились ли с пути. Этос как компас выполняет ориентирующую и регулятивно-корректирующую функции (Рисунок 1).

Рисунок 1

### Этос педагогической профессии Академии Учителей Сингапура



Академия Учителей Сингапура упорно работает над развитием этоса педагогической профессии на протяжении последних пятидесяти лет, что привело к определению профессиональных принципов и ценностей, норм поведения, которыми руководствуются педагоги Сингапура в своей профессиональной деятельности. Сегодня академия работает над тем, чтобы описать этос и сохранить его в текстовом формате для последующих поколений педагогов. Основная цель в дальнейшем оформлении этоса видится в содействии процессу формирования устойчивой профессиональной идентичности студентов педагогических вузов и начинающих учителей, развитию у них чувства гордости за выбор именно педагогической профессии.

Последнее время среди философов, социологов, педагогов участились дискуссии о том, как *меняется* этос современной профессии, в том числе и педагогической, какова динамика его развития, каковы риски таких изменений и предполагаемые социальные эффекты. Все исследователи сходятся во мнении, что структура этоса ненормативна, неформальна, имеет ценностную основу, а, следовательно, более устойчива, чем нормативная, и труднее поддается изменениям. Встает очевидный вопрос: «Что меняется в этосе педагогической профессии и меняется ли вообще?».

М. Шелер выделяет *фактический и господствующий этосы*, но скорее речь идет о *слоях этоса*. Фактический слой этоса содержит правила «предпочтения одних ценностей и небрежения другими», формирует структуру и содержание мировоззрения человека или группы, понимание ими мира, волю к обладанию вещами (к самоотдаче им или владению ими) [36]. Господствующий слой этоса содержит «нормирующиеся» представления, ценности, которые соотносятся с представлениями и ценностями «личностного образца», который на определенном историческом этапе выработала социальная общность (группа, профессиональное сообщество, класс, общество, эпоха). Как правило, «личностные образцы» интуитивно схватывают, представляют и развивают одаренные харизмой

«вожди» этой общности, лидеры ее основных групп. Большая часть граждан, «масса», перенимает их у «вождей» путем произвольного и сознательного подражания.

Говоря об этосе педагогической профессии в России, можно сказать, что его *фактический слой* достаточно крепок, устойчив за счет традиционных представлений (как самих педагогов, так и общественности) о процессе обучения и воспитания подрастающего поколения. Но ряд набирающих силу явлений, а именно, мощный процесс информатизации и технологизации образования и общества в целом; коммерциализация образования, превращение образования в сферу услуг; усложнение педагогической деятельности и, как следствие, интенсификация труда педагогов; усиление формальной стороны педагогической деятельности (отчеты, планы, журналы, т.п.) привели к появлению в *господствующем слое* этоса педагогической профессии иных «личностных образцов», демонстрирующих успешных, конкурентоспособных, предприимчивых представителей педагогической профессии. Смена *целевых* установок в профессиональной деятельности обусловила сдвиг в сторону *прагматической* ориентации педагогов. Нарастающее влияние на ценности и нормы педагогической деятельности *ценностей ее организации* запустило механизм их *перестановки, перегруппировки, установлению иной иерархичности и приоритетности*. В условиях повышения значимости конкурентоспособности педагогов (В.И. Андреев, Н.В. Борисова, Ю.О. Валитова, Б.Д. Парыгин, др.), их способности к участию в конкуренции, наблюдаются изменения в следующих взаимосвязях: ценностное отношение учитель – ученик (отношение к ученику как клиенту); ценностное отношение учитель – творчество, инновации (отношение к творчеству как источнику материальной выгоды); ценностное отношение учитель – профессия, восприятие ее как миссии, призвания, предназначения (отношение к работе как к возможности приобрести определенный социальный статус, определенное социальное положение).

Предполагается, что обозначенные направления изменений в этосе педагогической профессии будут развиваться дальше. Согласно «Атласу новых профессий», который был составлен и представлен Московской школой управления «Сколково» и Агентством стратегических инициатив в начале 2014 г., в сфере образования к 2030 году ожидается появление ряда новых профессий: модератор, тьютор, организатор проектного обучения, координатор образовательной онлайн-платформы, ментор стартапов, игромастер, игропедагог, разработчик образовательных траекторий, тренер по майнд-фитнесу, разработчик инструментов обучения состояниям сознания [14].

Исходя из этого, можно предположить, что востребованными на рынке труда будут такие виды компетенций у педагогов как: *менеджерские и организаторские компетенции, предпринимательские компетенции, информационные и технические компетенции, аниматорские компетенции, психологические компетенции, смарт-компетенции (компетенции, связанные с управлением сознанием). Основой таких компетенций являются целеустремленность и инициативность, способность быть лидером, деловитость, коммуникабельность и презентативные умения, мобильность и способность к риску, стрессоустойчивость и эмоциональная устойчивость, самодисциплина, др.*

Повторяя приведенные выше в данном параграфе слова Ю. Баумерта о том, что *этос проявляется в компетенции педагога*, которая отражает сформированность его личностно-профессиональных качеств и качество полученного образования, можно утверждать, что такие изменения в наборе компетенций педагогов повлекут за собой и определенные *изменения в этосе педагогической профессии.*

Таким образом, подводя итог *теоретическому исследованию феномена этоса педагогической профессии*, хотелось бы представить следующие *заклучения:*



- в понятийном поле педагогики наблюдается появление таких терминов как «педагогический этос», «этос педагога», «образовательный этос», «этос педагогической профессии», др., что говорит об усилении интереса со стороны исследователей к ценностной и морально-этической составляющей профессиональной деятельности педагогов в современном обществе;
- отечественная психолого-педагогическая литература и периодика не содержит отдельных фундаментальных работ, посвященных пониманию этоса педагогической профессии на современном этапе ее развития, и это свидетельствует о том, что понятие этоса педагогической профессии находится в процессе оформления и закрепления;
- зарубежная психолого-педагогическая литература и периодика представлена рядом работ, содержащих описание моделей этоса педагогической профессии, которые отражают его структуру и основные функции;
- анализ тематики конференций, семинаров, воркшопов, т.п. показал, что научное и педагогическое сообщество волнуют вопросы изменения этоса педагогической профессии, его трансформации под влиянием процессов, происходящих в обществе; ведутся научные дискуссии о перспективах развития этоса педагогической профессии, прогнозируются риски и эффекты данного процесса.

С целью определения того, как понимается этос педагогической профессии *на практике*; установления ценностей и морально-этических норм, которые считаются приоритетными в профессионально-педагогическом сообществе были разработаны *три сценария* фокус-групповых сессий для разных категорий педагогов (преподаватели педагогического вуза, учителя школ, студенты педагогического вуза) [135]. Сценарии представлены в Приложении 1.

К участию в фокус-группах были привлечены 11 преподавателей Омского государственного педагогического университета, 45 школьных учителей (всего фокус-группы прошли в пяти школах г. Омска - № 92, 159, 115, 69, 85), 28 студентов ОмГПУ (фокус-группы проводились на трех факультетах - иностранных языков, факультет естественнонаучного образования, факультет истории, философии и права).

Обсуждение строилось вокруг следующих смысловых блоков:

1. Понятие этоса педагогической профессии.
2. Приоритетность ценностей и морально-этических норм профессионально-педагогической деятельности в современных условиях.
3. Показатели принадлежности к педагогической профессии.
4. Влияние статуса педагогической профессии на качество профессиональной деятельности педагогов.
5. Перспективы развития педагогической профессии.

Перед началом обсуждения участники получили возможность ознакомиться с основными выводами теоретического исследования<sup>6</sup> и в свободной дискуссии высказывали собственные суждения.

Описание результатов проведенных фокус-групп детально представлено в Приложении 2.

Проведенное фокус-групповое исследование показало, что традиционные ценности и морально-этические нормы педагогической деятельности очень сильны в профессионально-педагогическом сообществе, все педагоги ощущают свою принадлежность к профессии, все высказывания можно свести к одной мысли, что они выбрали *«определенный образ жизни, ее стиль, определенные манеры поведения и согласились следовать правилам этого образа жизни»*. Возможно, многие никогда не думала о том, что представляет собой этос педагогической профессии, даже не слышали такого

---

<sup>6</sup> основные результаты теоретического исследования представлены в данном параграфе

понятия, но неосознанно следуют всему тому, что он определяет. Разговор о том, что отличает педагогическую профессию от других профессий, осознание того, что это *«добровольно выбранный стиль жизни, который нравится»* и *«ничем не хуже, а может даже и лучше других стилей жизни»* актуализировал забытое для некоторых *«чувство гордости профессией»*. *«Мне хорошо и уютно в моей профессии, в моем коллективе. Я пробовала уйти из профессии, и там были большие деньги, но счастья мне это не принесло!»*, - сказала одна из участниц. *«Профессию можно сравнить с прививкой, когда состав вакцины меняется, становится более совершенным, но ее суть и назначение остается всегда одинаковой»*, – такой вывод можно сделать в заключение фокус-групповых сессий.

### **Выводы по параграфу 1.1.**

1. Развитие педагогической профессии обусловлено процессами, происходящими в современном мире – информатизацией жизнедеятельности человека, становлением открытого общества, развитием гражданского общества, формированием нового культурного типа личности, профессионализацией в течение всей жизни. Педагогическая профессия в современном обществе рассматривается как целостное развивающееся явление в историческом, социокультурном и социально-экономическом аспектах, характеризующееся изменениями, которые произошли в сфере (отрасли) педагогического труда, в видах профессиональной педагогической деятельности, в институте профессии или профессиональных сообществах педагогов. Динамика развития педагогической профессии отражается в понимании деятельности педагога как системы функций или функциональных характеристик; как его готовности к выполнению этих функций (наличие квалификации); как его способности к решению профессиональных задач и проблем (наличие компетенции); как стратегии поведения в

различных ситуациях профессиональной деятельности, соответствующей личностно-ценностным ориентациям педагога. В представленной динамике развития педагогической профессии можно отметить очевидный сдвиг в сторону усиления значимости личностно-ценностных ориентаций педагогов при осуществлении профессиональной деятельности. Внимание к ценностно-смысловому аспекту педагогической профессии связано с процессом деидеологизации российского общества, утратой ценностных ориентиров советского времени и переходом к плюралистической системе ценностей, что поставило вопрос о моральных ориентирах, этических нормах, ценностных установках современных педагогов. В последнее время все чаще стали говорить об этосном подходе к педагогической профессии. Усиление значимости этоса педагогической профессии связано с ее институализацией; расширением влияния отдельных профессиональных сообществ на протекание процессов в обществе; наличием ценностно скрепляющего «ядра» в условиях «размывания» традиционных ценностей, др.

2. На сегодняшний день, исследования этоса педагогической профессии носят преимущественно поисковый характер и отражают его понимание как исторически обусловленного явления, существующего всегда в конкретных социокультурных рамках. Этос педагогической профессии является механизмом нормативно-ценностной регуляции и поддержки осуществляемой педагогами профессиональной деятельности; задает ценностно-нормативные ориентиры педагогической деятельности в ситуации «здесь и сейчас»; способствует ориентации педагогической профессии на ее предназначение в обществе, и побуждать педагогов к «самовозложению» ответственности за ее результаты; содержит «скрепляющее» профессионально-педагогическое сообщество свойство – поддерживать профессионально-педагогическую

деятельность как социальную практику в соответствии с ее предназначением в обществе.

3. Динамика педагогической профессии с позиций этосного подхода отражается в развитии профессиональной морали педагога, профессионально-педагогических ценностей и норм, которые присущи каждому конкретному педагогу и разделяются всем педагогическим сообществом; в изменениях профессиональной идентичности современного педагога; в статусе педагогической профессии в обществе. Этос является ресурсом поддержания идентичности профессионально-педагогического сообщества в ситуациях его развития и самоопределения. Этос педагогической профессии достаточно устойчив к изменениям, происходящим в обществе, это «прививка, когда состав вакцины меняется, становится более совершенным, но ее суть и назначение остается всегда одинаковой». Таким образом, этос участвует в построении возможного будущего педагогической профессии, конструируя это будущее через нормирование новых образцов педагогической деятельности и ценностных ориентаций педагогов.

## **1.2. Генезис представлений о понятии профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе**

Профессиональная подготовка будущего учителя сегодня становится предметом многих исследований разных областей знаний. Повышение интереса исследователей к данному вопросу связано с особыми требованиями к качеству профессиональной подготовки в педагогическом вузе, что обусловлено усложнением профессиональной деятельности учителя, многообразием ее контекстов, сменой принципов коммуникации, неопределенностью ее ценностно-смысловых основ в современных условиях.

Многие отечественные и зарубежные эксперты в области образования ответственно заявляют, что на сегодняшний момент сложнее профессии, чем учитель нет и это видно даже по формальным документам. От того как построен процесс профессиональной подготовки в вузе будет зависеть начало профессионального пути будущего учителя, его последующая педагогическая деятельность. Профессиональную подготовку в педагогическом вузе можно рассматривать как начало профессиональной карьеры и начало процесса устойчивой самоидентификации в профессии посредством систематизации полученных знаний и выстраивания картины профессиональной реальности, что открывает возможности будущего профессионального развития.

По словам Э. Гуссерля, человеку является не мир или его часть, а «смысл» мира [70]. Именно в процессе профессиональной подготовки в вузе идет активный поиск смыслов и ценностей профессии, осознание стиля жизни, обусловленного данной профессией. Перед педагогическим вузом стоит непростая задача поиска адекватных способов включения студентов в процесс образования и педагогическую профессию. Исходя из этого, становится очевидна необходимость внесения изменений в систему профессиональной подготовки будущих педагогов, что обозначает проблему

поиска детерминант, обуславливающих как ее содержание, так и структуру соответствующую современным вызовам.

Однако на данный момент в педагогической науке нет однозначного понимания того, что представляет собой профессиональная подготовка в педагогическом вузе и это требует, на наш взгляд, более тщательного изучения данного понятия и целостного рассмотрения основных его *аспектов*.

**Анализ основных аспектов понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе.** Традиционно в гуманитарных науках под *аспектом* понимается определенная точка зрения на какой-либо предмет, понятие, определенную сторону явления или предмета. Аспектный анализ - это интерпретация полученных данных об изучаемой стороне того или иного предмета, явления, понятия через призму определенной теории, идеи, учения. В данном исследовании, аспектный анализ понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе – это логическая форма представления знаний, обладающая определенным содержанием (сущностные характеристики предмета, явления) и объемом (класс предметов, которые обозначает понятие).

Следуя данной логике, нами были рассмотрены:

- *сущностный аспект* понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе, который включает знания и представления о ее *содержании, строении, этапах*, т.п. с позиций различных методологических подходов;
- *структурный аспект* понятия содержит знания и представления о профессиональной подготовке в педагогическом вузе как *многосмысловом конструкте*, объединяющем целый ряд *смежных понятий* профессионального развития учителя, его профессионального становления, профессиональной зрелости,

профессиональной готовности, профессиональной компетентности, компетенции и др.

Оба аспекта анализируемого понятия отражают объективную реальность и раскрываются посредством описания практики профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Далее в нашем исследовании предлагается рассмотреть *сущностный и структурный* аспекты понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

***Сущностный аспект понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе.*** Понятие подготовки в толковом словаре трактуется как запас знаний, полученных в процессе обучения<sup>31</sup>. В «Энциклопедии профессионального образования» данный термин употребляют в двух значениях: во-первых, как научение – формирование готовности к выполнению предстоящих задач (обучение и учение); во-вторых, как готовность – наличие компетентности для выполнения поставленных задач<sup>8</sup>. По смыслу подготовка тесно связана с процессом снаряжения, приготовления к чему-либо. Понятие профессиональной подготовки подразумевает некую совокупность специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определённой области профессиональной деятельности. Таким образом, использование *предиката «профессиональная»* связано со *спецификой задач* развития человека по мере становления его как профессионала, т.е. с достижением профессиональности как реализованной способности человека взаимодействовать в мире профессии с учетом норм, требований, которые предъявляет этот профессиональный мир, реализуя при этом субъектность в профессиональном самоопределении.

В отечественной психолого-педагогической литературе сложилось следующее понимание профессиональной подготовки:

---

<sup>31</sup> Толковый словарь русского языка / Под общ. ред. Д.В. Дмитриева. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. 1582 с.

<sup>8</sup> Энциклопедия профессионального образования: В 3-х томах / Под ред. С.Я. Батышева. М.: АПО, 1998. 440 с.



- *система* профессионального обучения, целью которой является приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы [170];
- *процесс* сообщения обучающимся знаний и умений и соответствующий результат в виде совокупности специальных знаний, умений, навыков, качеств, трудового опыта, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии [Батышева];
- *результат* обучения в образовательном учреждении системы профессионального образования.

Е.И. Бражник более детально раскрывает понятие профессиональной подготовки, которую *по отношению к личности* можно рассматривать:

- как готовность специалиста к профессиональной деятельности в соответствии с государственными стандартами;
- как «процесс обогащения деятельных способностей личности» (В.Г. Онушкин);
- как «процесс постановки, разворачивания, адаптации и «вживления» профессионального контекста в субъективную реальность с последующим запуском его профессионального совершенствования и развития» (А.И. Вовк);
- как учебную деятельность, связанную с выполнением определенных «специализированных функций в системе технологического разделения труда», включающую расширение и углубление знаний теоретических основ профессии; приращение профессиональных знаний; освоение ноу-хау; совершенствование трудовых навыков;
- как учреждение, где осуществляется повышение профессиональной квалификации и переподготовки кадров;

- как имеющиеся у человека понимание сути дела, знания, умения, навыки, компетенции, позволяющие выполнять профессиональные функции [44].

Становление понятия профессиональной подготовки происходило в контексте развития теории профессионального образования и применительно к среднему профессиональному образованию. Так, А.П. Беляева приводит следующее определение профессиональной подготовки:

- объективная подготовленность человека к решению разнообразной сложности профессиональных задач;
- формирование личности специалиста, готового к овладению профессиональным мастерством, являющимся и целью, и средством, необходимым для самоутверждения человека как социально-ориентированной личности.

Важным дополнением к данной формулировке является то, что характер профессиональной подготовки на разных уровнях профессионального образования обусловлен видами деятельности будущего специалиста:

- уровень начального профессионального образования: профессиональная подготовка носит *операционно-деятельностный* характер, предусматривающий освоение определенных способов выполнения действий в соответствии с характеристикой предмета и средств труда;
- уровень среднего профессионального образования: профессиональная подготовка носит *функционально-предметный* характер, обусловленный необходимостью освоения определенных функций профессиональной деятельности<sup>9</sup>;
- уровень высшего профессионального образования: профессиональная подготовка носит *объектно-деятельностный* характер,

---

<sup>9</sup> Функция профессиональной деятельности - однородная по содержанию группа устойчиво повторяющихся видов деятельности.

обусловленный необходимостью подготовки специалистов, имеющих целостное представление о процессе и результате своей профессиональной деятельности, умеющих видеть объект в системе и целостности, видеть зависимость между конкретным участком работы и целостным объектом [168, 13-14].

А.П. Беляева подчеркивает, что профессиональная подготовка должна обеспечить человека таким уровнем профессионализма и социально-культурного статуса, который бы оптимально соответствовал как его собственным интересам, так и кадровым потребностям рынка труда.

Различные аспекты профессиональной подготовки студентов педагогического вуза являются объектом многих психолого-педагогических исследований. В настоящее время сложилось несколько направлений таких исследований.

*Первое направление* исследований раскрывает понятие профессиональной подготовки студентов педагогического вуза исходя из *структуры* профессионально-педагогической деятельности (А.И. Высокодворский, В.И. Гиневицкий, Е.Ф. Есарева, А.М. Колесова, Н.В. Кузьмина, И.А. Урклин). Исследователи утверждают, что профессиональная подготовка студентов педагогического вуза должна осуществляться в логике освоения основных видов будущей профессиональной деятельности.

*Второе направление* исследований посвящено *содержанию, формам и методам* профессиональной подготовки студентов педагогического вуза (Е.И. Антипова, Г.А. Арутюнова, Н.Ф. Белокур, М.И. Волошина, Р.А. Еремина, Н.Ю. Крутогорская, О.Н. Соловьева, В.И. Спирина, Н.А. Томин, Н.Я. Яковлев и др.).

*Третье направление* исследований характеризуется разработкой *профессиограммы*, в которой определяются основные характеристики специалиста сферы образования (А.И. Пискунов, В.А. Слостенин и А.И. Щербаков и др.).

Исследователи рассматривают профессиональную подготовку студентов педагогического вуза с позиций различных подходов. Широкое распространение в исследованиях получили два основных подхода:

- *деятельностный* - концепции функционального (В.И. Гинецинский, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, И.М. Машаров, А.И. Щербаков и др.) и компетентностного (И.С. Батракова, Е.С. Заир-Бек, В.А. Козырев, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.) подходов;
- *личностный* - концепции личностно-деятельностного (О. А. Абдуллина, Ю. К. Бабанский, Ф. Н. Гоноблин, В. А. Сластенин и др.) и аксиологического (А.А. Деркач, Е.Н. Дмитриева, И.С. Ломакина и др.) подходов.

По мнению И. Арановской, популярность среди исследователей данных подходов связана с моделями высшего образования, которые сложились на практике. Данные модели относятся и к педагогическому образованию. Особенностью первой модели является направленность на просветительную деятельность. Подготовка специалиста в данном случае идеологически окрашена и строится на основе заданных извне предписаний, правил, стандартов. При этом процессам развития человека отводится служебная роль, они подчинены задачам функционирования системы образования и общества в целом. Во второй, так называемой либеральной модели, напротив, подчеркивается значимость развития личности [12].

В системе высшего образования в России, исторически базирующейся на первой модели, идеология подготовки до 90-х годов XX века имела преимущественное влияние на постановку образовательных целей, определение содержания и принципов организации образовательного процесса в вузе. Социальный заказ общества и государства предполагал массовое производство специалистов, которые «встраивались» в систему общественных отношений. Не случайно, в исследованиях системы высшего

образования, в том числе и педагогического, в качестве одного из основных противоречий называлось «противоречие между сложившейся технологией обучения, ориентированной преимущественно на усвоение знаний, а не на развитие самостоятельности мышления, творческой активности, и потребностью общества и человека в развитии его интеллекта и личности».

Для педагогики высшей школы на современном этапе характерно формирование новой шкалы ценностей, среди которых *антропологизация и индивидуализация* образования являются символом нового подхода к решению задач высшего образования, что содействует появлению образованного человека и предполагает сочетание профессиональной подготовки и формирование объемного представления о мире с высоким уровнем индивидуальной культуры [91; 78, 149].

Кроме этого, очень часто профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе рассматривается с позиций:

- *системного подхода*, позволяющего представить ее как совокупность связанных, взаимообусловленных и взаимодействующих друг с другом элементов (О.А. Абдуллина, В.П. Беспалько, И.Б. Дедяева, Н.В. Кузьмина, В. Оконь и др.). Системный подход в данном случае предполагает выделение составляющих системы и связей между ними; определение функций этой системы по отношению к самой системе и системам, внешним по отношению к ней; рассмотрение системы в ее развитии, т.е. как единство «настоящего», «прошедшего» и «будущего» (М.С. Каган). И.А. Юрловская описывает профессиональную подготовку как сложную многостороннюю динамическую систему, которая функционирует в соответствии с квалификационными требованиями, предъявляемыми к специалистам в определенный исторический период развития общества. И.Ф. Исаев и Г.Н. Соколова считают, что при проектировании системы профессиональной подготовки необходимо учитывать структуру, функции профессиональной деятельности специалиста с целью

отражения их в структуре и содержании профессиональной подготовки. Исходя из этого, во многих исследованиях инвариантная модель системы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза включает в себя: целевые установки (на овладение профессией), компонентность (составляющие системы – преподаватели, студенты, средства обучения и воспитания и т.п.), структурность (этапы подготовки), функциональность (содержание, методы и средства подготовки), коммуникативность (связь с другими системами), результативность (изменения в профессиональном становлении).

- *культурологического подхода*, в рамках которого профессиональная подготовка рассматривается как процесс освоения и формирования профессиональной культуры специалиста. Как отмечает Ю.К. Чернова, сегодня результатом профессиональной подготовки является не профессионализм, а профессиональная культура, потому что нарастающий динамизм развития общества требует от человека высококачественной прогнозируемости и гуманистической обоснованности своих действий [257,17]. Профессиональная культура является частью общей культуры личности и отражает усвоенные человеком культурные нормы, ценности, смыслы, т.п. Культурологический подход находит отражение в современных концепциях образования: концепции И.Е. Видт, концепции личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), концепции гуманитаризации педагогического образования (Ю.В. Сенько), «Школе диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), концепции ноосферного образования Н.В. Масловой и др. [151]. В последние два десятилетия профессиональная подготовка студентов педагогического вуза все чаще рассматривается в рамках концепции социокультурного подхода (А.П. Булкин, Н.Д. Кондратьев, П.Н. Сорокин и др.), который

представляет ее как явление в исторической ретроспективе, обусловленное социокультурными и социоэкономическими процессами, происходящими в обществе. Согласно точке зрения Э. Дюркгейма, педагогические феномены могут быть понятны только в контексте процесса их становления и развития, историческими результатами которых они являются.

Разнообразие исследовательских подходов к изучению профессиональной подготовки специалистов привело к появлению ряда ее определений в психолого-педагогической литературе. Обобщая результаты анализа данных определений, представим основные из них в таблице Приложения 3.

Как видно из представленных в таблице Приложения 3 определений, профессиональная подготовка в педагогическом вузе понимается как сложная, динамично развивающаяся *система*, т.к. она:

- является комплексной и иерархичной по своей структуре;
- подвержена постоянным изменениям в связи с меняющимися требованиями общества, которые обусловлены его социокультурными трансформациями, появлением новых функций в профессиональной деятельности педагогов;
- зависит от особенностей личностно-профессионального становления человека.

Традиционно в системе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза выделяют следующие *компоненты*: психолого-педагогический, общенаучный и компоненты методической подготовки будущих учителей. Такое деление условно, т.к. все компоненты связаны и взаимодействуют друг с другом. С.А. Сысоева в структуре профессиональной подготовки учителей выделяет психологическую, педагогическую и специальную (методическую) подготовку. Таким образом, можно сказать, что профессиональная подготовка складывается из общего

(психолого-педагогическая подготовка), особенного (методическая подготовка) и индивидуального (формирование и развитие профессионально важных качеств). Исследование профессиональной подготовки в вузе как системы предполагает рассмотрение ее во взаимосвязи целей, задач, принципов, содержания и методов, образующих эту систему. Так, процесс профессиональной подготовки будущих педагогов Т.В. Турчанинова рассматривает как совокупность взаимосвязанных структурных блоков: задачно-целевого (создать в вузе условия для формирования профессиональной компетентности), содержательного (реализуется в соответствии с социальным заказом и нормативными документами), организационно-деятельностного (организационная деятельность и методическое обеспечение качества поэтапной профессиональной подготовки) и уровнево-результативного (уровень сформированности знаний, умений, определенных навыков и профессионально значимых качеств личности будущего педагога). Помимо структурных компонентов системы профессиональной подготовки в вузе, выделяются функциональные ее компоненты, а именно организация и управление профессиональной подготовкой в вузе, ее проектирование, определение характера взаимодействия преподавателей и студентов, т.п. Организация профессиональной подготовки в современном педагогическом вузе характеризуется блочно-модульным построением учебного плана, созданием возможностей для разнообразного образовательного выбора студента, академическим и профориентационным сопровождением, использованием разнообразных гуманитарных технологий [242].

Помимо того что вся профессиональная подготовка студентов в вузе рассматривается как система, многие исследователи уделяют большое внимание *процессуальной стороне* подготовки в вузе. В этом случае речь идет об этапах профессиональной подготовки в вузе, их направленности, последовательности, преемственности и взаимосвязи. И.А. Юрловская отмечает важность взаимосвязи не только этапов вузовской



профессиональной подготовки, но и довузовского, послевузовского ее этапов. Этапы профессиональной подготовки студентов в вузе, в том числе и педагогическом, соотносят с этапами его профессионального становления и развития. В. Г. Воронцова считает, что процесс становления педагога - это результат усилий индивида и социoproфессиональной среды; она выделяет следующие этапы обучения в вузе: адаптацию (идентификация индивида с профессией, освоение ее норм, ценностей) и стабилизацию (обретения профессиональной компетенции) [61; 92].

Говоря о целевой составляющей процесса профессиональной подготовки студентов в вузе, в том числе и педагогическом, исследователи рассматривают его как:

- процесс сообщения студентам соответствующих знаний и умений, которые обеспечивают им возможность успешной работы по избранной профессии;
- процесс и результат освоения ими системы профессиональных знаний, осознания личностного смысла этих знаний;
- процесс освоения профессиональных умений;
- процесс развития важнейших профессионально-личностных качеств;
- процесс становления личностного опыта профессиональной деятельности через совместную деятельность студентов и преподавателей;
- процесс становления субъектной позиции студента в процессе решения им учебно-профессиональных задач, которые соответствуют по своему содержанию основным типам профессиональных задач современного педагога;
- процесс становления субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности.

Таким образом, *процесс профессиональной подготовки в педагогическо вузе* представляет собой логически завершенную цепочку

взаимосвязанных и повторяющихся видов деятельности, осуществляемых с использованием ресурсов вуза, результатом которого является дидактически переработанный социокультурный опыт (существующий до и независимо от процесса обучения в виде учебно-программных материалов); личностный опыт, приобретаемый студентами педагогического вуза на основе субъект-субъектного общения (и обусловленных им ситуаций), проявляющегося в форме переживания, смыслов творчества, саморазвития.

*Содержательный аспект процесса* профессиональной подготовки в педагогическом вузе отражается в задачной логике его построения. Совокупность профессиональных задач образует «ядро» *содержания профессиональной подготовки* в педагогическом вузе, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» содержания (Э.В. Балакирева). Коллектив ученых РГПУ им. А.И. Герцена выделяет *семь комплексных групп профессиональных задач*, к решению которых должен быть готов выпускник педагогического вуза: видеть ученика в образовательном процессе, строить образовательный процесс, устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, создавать образовательную среду школы и использовать ее возможности, проектировать и осуществлять профессиональное самообразование, работать с информацией, управлять образовательным процессом и профессиональной деятельностью. Каждая из задач раскрывается через различные варианты проявления в реальной профессиональной деятельности [165].

Акцентируя внимание на *результате* профессиональной подготовки в вузе, исследователи говорят о его *качестве* и необходимости соответствия результатов подготовки квалификационным требованиям, необходимости наличия совокупности *компетенций*, которые позволят выпускнику быть успешным в своей профессиональной сфере. Ожидаемые результаты профессиональной подготовки в педагогическом вузе обозначены в стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и

профессиональном стандарте педагога. Новым в процессе стандартизации высшего профессионального образования является то, что стандартизируется не процесс обучения, не содержание образования, *а его результаты.*

Переход на стандарты третьего поколения (2011) обеспечил развитие уровневого высшего профессионального образования с учетом требований рынка труда. При создании проектов ФГОС учитывался весь положительный опыт предыдущих стандартов. Отличительными особенностями ФГОС ВПО третьего поколения являются: выраженный компетентностный характер; пакет стандартов по направлениям как совокупности образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра, объединяемых на базе общности их фундаментальной части; *требования к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций*; новая форма исчисления трудоемкости в виде зачетных единиц (кредитов) вместо часовых эквивалентов (аналог европейской системы ECTS).

Требования к результатам профессиональной подготовки в педагогическом вузе согласно ФГОС ВПО третьего поколения сводятся к необходимости формирования общекультурных и профессиональных компетенций. Подразделение компетенций на общекультурные и профессиональные соответствует двум составляющим высшего образования - академическому и профессиональному. Цель академического образования - развитие личности обучающегося, цель профессионального - подготовка специалистов в высших школах.

*Профессиональный стандарт педагога* устанавливает единые требования к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности; оценке уровня квалификации педагогов при приеме на работу и при аттестации, планировании карьеры; формированию должностных инструкций и разработке федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования следующих поколений. Профессиональный стандарт педагога заменит существующие громоздкие

квалификационные характеристики и должностные инструкции, которые до сих пор регламентировали деятельность педагога.

Подводя итог анализу определений профессиональной подготовки в вузе, можно сказать, что исследователи, интерпретируя данное понятие, рассматривают профессиональную подготовку в вузе как *цель, процесс и результат*.

***Структурный аспект понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе.*** Анализ любого понятия требует рассмотрение смежных понятий, связанных с анализируемым и раскрывающих его сущность и различные аспекты.

Профессиональная подготовка совершенствуется в процессе трудовой деятельности, в системе повышения квалификации, путём самообразования. Традиционно комплекс вопросов, связанных с профессионализмом выпускника высшей школы, рассматривался в общем контексте теории и практики профессиональной подготовки, в терминах *профессионального развития, профессионального становления, профессиональной зрелости, профессиональной готовности, профессиональной компетентности, компетенции* и др. (Е.В. Андриенко, Е.П. Белозерцев, А.А. Деркач, В.А. Сластенин и др.).

Начиная с 2002 г. в исследованиях, посвященных вопросам профессиональной подготовки в вузе, наблюдается более частое обращение к терминам *«профессиональное воспитание»* и *«профессиональная социализация»* (Н.М. Борытко, Л.А. Ларина, А.В. Мазуренко, А.В. Репринцев, С.М.Салов, Е.Н. Сорочинская и др.). Становление профессионального образа мира тесно связано с процессами развития *профессионального сознания* будущих специалистов (Шевченко О.Ю.), что подразумевает развитие отношения студентов к себе как к субъекту личностно-профессионального становления и проявляется в их стремлении выразить себя в разнообразной деятельности. В процессе профессиональной подготовки происходит сложный процесс моделирования

интеллектуального, духовного и профессионального потенциала студентов для того, чтобы они стали субъектами своего саморазвития [72].

В рамках данного исследования нами был составлен *кластер понятий*, раскрывающих понимание профессиональной подготовки в педагогическом вузе как цели, процесса и результата (Приложение 4). Следует отметить, что отнесение понятий к той или иной позиции (профессиональная подготовка как цель, профессиональная подготовка как процесс, профессиональная подготовка как результат) условно, т.к. каждое рассматриваемое нами понятие связано и с целью, и с процессом, и с результатом профессиональной подготовки в педагогическом вузе. При составлении кластера мы следовали следующей логике:

- профессиональная подготовка в педагогическом вузе нацелена на освоение студентами профессионально-педагогической деятельности и вхождение в педагогическую профессию, а это требует становления профессиональной компетентности, формирования готовности к осуществлению профессионально-педагогической деятельности, становления профессиональной культуры и приобщения к этосу педагогической профессии, формирования профессиональной идентичности педагога, развития профессионально-педагогического мышления, т.п.;
- профессиональная подготовка в педагогическом вузе как процесс сопровождается профессиональным становлением и развитием будущих педагогов, профессиональной социализацией студентов. Среда педагогического вуза способствует профессиональному воспитанию студентов. При освоении содержания профессиональной подготовки через решение учебно-профессиональных задач у студентов формируется профессионально-педагогическое мышление, происходит изменение их личностных качеств – все то, что свойственно процессу профессионализации человека;

- профессиональная подготовка в педагогическом вузе как результат является одним из этапов в непрерывном профессиональном развитии педагога, отражающемся в квалификации, которая присваивается выпускнику педагогического вуза, компетенциях (общекультурных и профессиональных), которые он приобрел за время обучения в вузе. К результатам профессиональной подготовки в педагогическом вузе предъявляются определенные требования, которые отражены в образовательном и профессиональном стандартах. Соответствие уровня готовности выпускников обозначенным в стандартах требованиям характеризует качество подготовки в педагогическом вузе.

**Результаты анализа сущностного и структурного аспектов понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе.** Обобщая вышесказанное можно заключить, что под профессиональной подготовкой студентов в педагогическом вузе понимается (на основе определения А.П. Тряпицыной) [242]:

- процесс, детерминированный разного рода требованиями к ее результатам (нормативными требованиями, требованиями научно-технического прогресса, требованиями современного общества, требованиями современного человека, др.),
- процесс освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности, способствующий становлению субъектного опыта профессионально-педагогической деятельности.

Особого внимания в связи с этим определением профессиональной подготовки в педагогическом вузе приобретает понятие *субъектного опыта*. Л.Н. Худякова, анализируя данное понятие, выделяет следующие три его элемента: личностную (индивидуальную) систему ценностей, целостную картину мира в сознании человека (знания), освоенные человеком средства и способы деятельности (умения, навыки). Центральным звеном в таком

понимании субъективного опыта приобретают *личностные ценности* как смыслообразующее основание всего человеческого бытия, задающее направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности (в том числе и профессиональной), на конкретные действия и поступки. Личностная ценность, по мнению Л.Н. Худяковой, представляет собой мыслительную форму, т.е. мыслительный образ, в сознании человека, в котором фиксируются результаты внерационального истолкования действительности, совершаемые в процессе работы индивидуального духа [251]. Следует отметить, что ценностью является не стремление человека обладать какой-либо вещью или качеством, а стремление человека к определенной культурно-опосредованной форме своих отношений с миром, которая вырабатывается в рамках ценностного отношения как оптимальная и представляется как желаемая. Содержанием двух *последних элементов субъективного опыта* являются усвоенные общественные ценности, знания о мире, средства и способы деятельности, нормы поведения, т.п.

Схематично представим структуру субъективного опыта профессионально-педагогической деятельности в таблице (Таблица 3).

Таблица 3

### **Структура субъективного опыта профессионально-педагогической деятельности**

<b>Субъективный опыт профессионально-педагогической деятельности</b>	
1. Личностная (индивидуальная) система ценностей	Стремление человека к определенной культурно-опосредованной <b>форме своих отношений с миром</b> (к профессионально-педагогической деятельности). Через профессионально-педагогическую деятельность человек стремится к социально значимому, индивидуально значимому, универсально значимому, что может выражаться в статусе, положении, определенной роли человека, его стиле жизни, чувствах, т.п.

2. Целостная картина мира в сознании человека (знания)	<b>Усвоенные педагогом:</b> - общественные ценности: <ul style="list-style-type: none"> <li>• нормы профессионально-педагогической деятельности на уровне представлений в обществе,</li> <li>• принципы организации профессионально-педагогической деятельности,</li> <li>• характер отношений в процессе профессионально-педагогической деятельности, т.п.;</li> </ul> - знания о профессии и особенностях профессионально-педагогической деятельности; - средства и способы деятельности, т.п.
3. Освоенные человеком средства и способы деятельности (умения, навыки)	

Следует подчеркнуть, что возникновение личностных ценностей, фиксирующих стремление человека к определенной форме отношений с миром (профессионально-педагогической деятельности), еще не говорит о его готовности к тому, чтобы реализовать желаемую форму отношений. Для этого требуется освоение норм профессионально-педагогической деятельности, принципов ее организации, характера отношений, свойственных данной деятельности, а также соответствующих средств и способов деятельности.

Развитие субъектного опыта профессионально-педагогической деятельности происходит в течение всего профессионального пути педагога. На сегодняшний день профессиональная подготовка в педагогическом вузе представляется как *переходный этап* от познания профессиональной среды к ее преобразованию на основе интеллектуальной, ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии [209]. В современных условиях быстроменяющейся действительности процесс профессионального развития человека *непрерывен*, что требует от него гибкой реакции на возможные перемены в профессиональной карьере при необходимости продолжения профессионального обучения, активной позиции педагога по совершенствованию себя и своей педагогической деятельности в соответствии с изменениями требований работодателей, конкретного места работы, а также новыми контекстами профессиональной деятельности.



**Направления дальнейшего развития понятия профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.** Содержательное наполнение современного понимания профессиональной подготовки в педагогическом вузе обусловлено процессами изменений, происходящими в системе педагогического образования, которые, в свою очередь являются ответами на вызовы современного быстро меняющегося общества.

Учитывая современные реалии и условия профессионально-педагогической деятельности, необходимо обозначить некоторые принципы, исходя из которых должна сегодня строиться профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе [60]:

- *принципы культуросообразности и социокультурной обусловленности* предполагают, что цель, содержание и методы профессиональной подготовки в педагогическом вузе должны быть культуросообразны, а именно адекватны исторически сложившимся в конкретном социуме традициям, нормам и стилю социализации;
- *принцип непрерывности* позволяет рассматривать профессиональную подготовку как процесс, охватывающий всю жизнь человека. Принцип непрерывности обеспечивает *преемственность* всех этапов профессиональной подготовки – довузовской, вузовской, послевузовской. Условиями реализации принципа непрерывности являются *самообразование, саморазвитие, самореализация, самоактуализация*, т.п.;
- *принцип диверсификации* профессионально-педагогической деятельности, усложнение структуры педагогического труда, появление новых функций, т.п. Диверсификация профессионально-педагогической деятельности, соответственно, требует диверсификации профессиональной подготовки в вузе, а именно ее *индивидуализации, усиления вариативности и гибкости* к запросам общества (разнообразие образовательных программ, форм,

технологий подготовки, личностно ориентированное содержание, т.п.). Принцип диверсификации при построении профессиональной подготовки в педагогическом вузе предполагает обеспечение возможности выбора индивидуальной траектории профессионального самостановления;

– *принцип субъектности* предполагает развитие человека как субъекта профессиональной деятельности. Этот принцип при построении профессиональной подготовки в педагогическом вузе раскрывается в использовании основных положений *андрагогики, антропологии, аксиологии, акмеологии, профессиологии*:

- *положения андрагогики* содержат идеи о том, что при организации профессиональной подготовки в педагогическом вузе необходимо учитывать особенности работы с взрослыми людьми, а именно согласно основным положениям андрагогики взрослому обучающемуся человеку принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Являясь сформировавшейся личностью, он ставит перед собой конкретные цели обучения и стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению. Андрагогика реализует древнейшую формулу обучения: *non scholae, sed vitae discimus* - учимся не для школы, а для жизни. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в систематизации, корректировке, пополнении его знаний, актуализации его опыта, т.п. В этом случае происходит смена приоритетности методов обучения;
- *положения антропологии* раскрывают идеи целостного видения человека, его жизненного пути, места профессии в его жизни, реализации смысла жизни через профессию;
- *положения аксиологии* касаются необходимости развития у будущих педагогов целостной системы ценностей, становления

аксиологического «Я», что отражается в целях, мотивах, идеалах, установках и других мировоззренческих характеристиках личности педагога, сформированность которых позволит им в будущем понимать приоритеты в обучении и воспитании подрастающего поколения, самостоятельно выбирать стратегии поведения в соответствии с различными ситуациями профессионально-педагогической деятельности;

- *положения акмеологии* предполагают поиск путей наиболее полного и удовлетворяющего саму личность самовыражения в профессии, оптимальных способов организации профессиональной деятельности, что служит основой ее успешности в будущем. Акмеология рассматривает личность педагога в постоянно прогрессивном, восходящем развитии, движении к собственному «акме»;
- *положения профессиологии* направлены на формирование умений у будущих педагогов по управлению собственной профессионально-педагогической деятельностью. Профессиологическое знание способствует процессу идентификации педагога в профессии, осознания своего места в ней, понимания значимости профессионально-педагогической деятельности для общества и себя лично.

Содержательное и структурное развитие понятия профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе связано с исследованием различных ее аспектов (контекстуального, содержательного, технологического, т.п.), чему способствует моделирование данного процесса. В психолого-педагогической литературе содержатся десятки научных исследований, посвященных вопросам моделирования профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе. Проведенный нами анализ [6; 31; 80; 95; 96; 110; 115; 130; 149; 196;

202; 242; 293; 299; 301; 304] различных моделей профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе представлен в Приложении 5.

Все модели профессиональной подготовки студентов педагогического вуза подразделяются на два типа:

- модели профессиональной подготовки, которые строятся «от профессии к личности», так называемые *профессиографические* модели;
- модели профессиональной подготовки, которые строятся «от личности к профессии», так называемые *персонологические* модели [22; 23; 27; 266].

Переход от квалификационной модели педагога к компетентностной привел к появлению компетентностно-ориентированных моделей профессиональной подготовки в педагогическом вузе, или, как их еще называют, *персонологических* моделей [51; 55; 292].

Усиление *субъектной* позиции будущих педагогов по отношению к собственной профессионализации; *развитие субъектности студента* через его деятельностное погружение в практику; *осознанная интеграция будущих педагогов личностного и профессионального*, соотнесение личностных ресурсов с профессиональными требованиями открывает новые аспекты в понимании профессиональной подготовки в педагогическом вузе [51; 79; 241; 242; 304].

## **Выводы по параграфу 1.2.**

1. Генезис представлений о понятии профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе связан с трансформацией его понимания в условиях усложнения профессиональной деятельности современного педагога, увеличения разнообразия ее контекстов, смены принципов коммуникации, неопределенности ценностно-смысловых основ профессионально-педагогической деятельности в

современном обществе. Профессиональная подготовка в педагогическом вузе рассматривается как начало профессиональной карьеры педагога и начало его профессиональной самоидентификации, в процессе которой осуществляется систематизация знаний о будущей профессионально-педагогической деятельности и выстраивается картина профессиональной реальности, что открывает понимание возможностей и альтернатив будущего профессионального развития педагога. Во время подготовки в вузе идет активный поиск смыслов и ценностей педагогической профессии, осознание стиля жизни, обусловленного данной профессией. Успешность организации процесса профессиональной подготовки в педагогическом вузе во многом определяет дальнейший профессиональный путь педагогов, влияет на его траекторию и особенности профессиональной деятельности педагогов.

2. Развитие понятия о профессиональной подготовке студентов в педагогическом вузе отражается в изменениях его сущности и структуры, которые включают современное понимание профессиональной подготовки в педагогическом вузе как цели, процесса и результата. Изменение сущностного аспекта понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе происходит благодаря новым знаниям о ее содержании, строении, этапах, обусловленных разного рода социальными трансформациями, и которые исследователи получают при помощи различных методологических подходов (деятельностного, личностного, системного, культурологического, др.). Изменение структурного аспекта понятия характеризуется его объемным наполнением посредством смежных понятий профессионального развития педагога, его профессионального становления, профессиональной зрелости, профессиональной готовности, профессиональной компетентности, компетенции и др. Исходя из этого, профессиональная подготовка в

педагогическом вузе представляется как сложная, динамично развивающаяся система, имеющая комплексную и иерархичную структуру; подверженная постоянным изменениям в связи с меняющимися к ней требованиями общества; зависящая от особенностей личностно-профессионального становления человека.

3. На данный момент в педагогической науке имеется ряд определений профессиональной подготовки в педагогическом вузе. В нашем исследовании под профессиональной подготовкой студентов в педагогическом вузе понимается: процесс, детерминированный разного рода требованиями к ее результатам (нормативными требованиями, требованиями научно-технического прогресса, требованиями современного общества, требованиями современного человека, др.); процесс освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности, способствующий становлению субъектного опыта профессионально-педагогической деятельности.
4. Источниками развития понятия профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе является совокупность принципов ее построения исходя из особенностей современных реалий быстроменяющегося мира и условий профессионально-педагогической деятельности: принцип культуросообразности и социокультурной обусловленности профессиональной подготовки; принцип ее непрерывности; принцип ее диверсификации; принцип субъектности профессиональной подготовки будущих педагогов. Содержательное и структурное развитие понятия профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе связано с исследованием различных ее аспектов (контекстуального, содержательного, технологического, т.п.), чему способствует моделирование данного процесса.

### **1.3. Педагогический вуз как пространство профессиональной подготовки в условиях модернизации педагогического образования**

Высшее педагогическое образование исторически развивается соответственно изменениям общества и человека. Его функционирование обусловлено экономическими, политическими, социальными, культурными факторами и условиями существования как Российского государства, так и мирового сообщества. Исследователи подчеркивают, что педагогическое образование определяет качество профессиональной подготовки специалистов во всех сферах функционирования общества и государства, что способствует его социальной стабильности и развитию. В силу этого педагогическое образование является приоритетной и системообразующей областью в сфере образования, обеспечивает формирование профессионально компетентной личности педагога, способной самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности и нести ответственность за ее результаты [52].

Сегодня не утихают дискуссии, обсуждения, споры по поводу того, что представляет собой учитель в современном мире, каково современное понимание педагогической профессии и что меняется в профессиональной деятельности педагога в условиях складывающейся новой социальной реальности. Х.Г. Тхагапсоев отмечает, что в кризисные времена, прежде всего, разрушаются органические связи между культурой, индивидом и образованием, что выдвигает фигуру учителя в обществе и системе культуры в особое положение реставратора этих связей [244]. Выдающийся ученый-математик и мыслитель XX века Н.Н. Моисеев также как-то сказал: «Человечество подошло к порогу, за которым нужны и новая нравственность, и новые знания, новый менталитет, новая система ценностей. Создавать их будет учитель... тот, кто создает систему формирования, сохранения и

развития коллективных знаний, нравственности и памяти народа, передачи всего накопленного следующим поколениям, и всех людей, которые способны внести в мир элементы душевной тревоги за их будущее и будущее своего народа, а в нынешних условиях – и будущее планетарной цивилизации. Именно та нация, которая сегодня сумеет создать более совершенную систему «УЧИТЕЛЬ», сделается лидером XXI века!» [154].

Необходимо отметить, что особенности современного исторического периода, значение влияния образования на социокультурное развитие страны, на перспективу развития производства, экономики привело ученых к идее «опережающего» образования. А.И. Субетто предположил, что главная цель образовательной политики любого государства состоит в обеспечении опережающего развития качества человека. В рамках этой идеи А.М. Новиков сформулировал утверждение, что уровень образования участников производства должен опережать уровень развития самого производства. Опережающее профессиональное образование направлено на развитие у человека потенциальных способностей к активному, деятельностному, гуманистически ориентированному мышлению и поведению, что, в свою очередь, способствует формированию инновационного, преобразующего интеллекта, реализующегося в такой же активной, преобразующей практике [52].

Исходя из этого, известный исследователь образовательных систем Майкл Барбер утверждает, что реформа образования входит сегодня в число главных задач почти всех стран мира [25]. Говоря о педагогическом образовании, следует подчеркнуть, что оно должно развиваться с двойным опережением, и это требует формирования принципиально новой модели педагогического образования, которая наряду с новыми моделями российской школы, педагога, управления системой образования, новой практикой оценки качества образования обеспечит системные изменения в образовательной сфере.



Как никогда ранее, сегодня требуется понимание контекста деятельности вуза, его места в процессных изменениях, происходящих в системе высшего образования, а также понимание нового содержания профессиональной подготовки в современном социуме.

Вуз сегодня должен быть не просто образовательным учреждением, но и центром, где генерируются передовые технологии подготовки кадров [124; 254]. Чтобы оставаться конкурентоспособным в современных условиях, вузам необходимо кардинально менять «жизненные ориентиры» [131].

Подлинными институциональными изменениями педагогического образования связаны с решением проблем, обнаруживающихся на *пересечении вопросов* развития человека и общества средствами образования в условиях постоянно меняющейся среды; вопросов освоения эффективных инновационных механизмов развития образовательных систем различных уровней и сохранения сложившихся традиций отечественного образования; вопросов, связанных с социальными ожиданиями и сферой занятости, а также вопросов переосмысления понятия педагогического образования [219].

Особая роль в этом процессе принадлежит педагогическому вузу, который является «ядром» системы непрерывного педагогического образования, соединяющим в единое целое довузовское, вузовское и послевузовское образование педагога [242].

**Контекст деятельности педагогического вуза.** Определяя контекст деятельности современного педагогического вуза, можно выделить несколько аспектов, влияющих на характер этой деятельности.

*Во-первых*, все разговоры о стратегиях развития образования, в том числе и педагогического, сегодня начинаются с упоминания о *глубоком системном кризисе*, в котором оказалась наша цивилизация и который дает о себе знать в виде комплекса так называемых глобальных проблем современности. В конце XX – начале XXI века возникла историческая ситуация, которую характеризуют как кризис всех прежних механизмов развития человечества. Разные гипотезы о типе общества будущего

(постиндустриальное, информационное, постэкономическое, общество высокой современности) отмечены признаками неизбежного «слома» едва ли ни всех форм жизни человека, да еще и отягощенного кризисом основных аспектов бытия (социального, экономического, культурного, экологического, антропологического) [243]. Среда жизнедеятельности человека структурно и качественно стала совершенно иной, *изменилась инфраструктура общества* и все привычные функциональные отношения между институтами образования и обществом. Иным стал человек как психофизиологическое и социальное существо. Известный английский исследователь Алан Роджерс говорит: «Мы имеем дело с изменяющимся человеком в меняющемся мире. Изменения, а не стабильность сегодня являются нормой» [154; 297].

Среди основных факторов, приводящих к социокультурным изменениям в обществе и оказывающим наибольшее воздействие на развитие высшего образования, называются: информатизация жизни общества, становление открытого общества, становление гражданского общества, становление нового культурного типа личности, профессионализация в течение всей жизни [176].

Едва ли не самой яркой чертой современного социокультурного бытия является «множественность разнообразия» форм жизни и деятельности, культуры и потребления, схем и типов поведения, коммуникации и интеракции. Все это объективно задает стратегический вектор развития, ориентиры, цели университетского образования [243].

*Во-вторых*, возрастание роли человеческого фактора в историческом процессе, воздействие отдельной личности на выбор возможных вариантов дальнейшего развития общества в целом привело к развитию таких понятий, как «человеческие качества», «человеческий потенциал» и «человеческий капитал». Именно человеческие качества определяют выбор траектории развития общества, а осознание роли человеческого потенциала и человеческого капитала в развитии мира принесет успех тому государству, которое сможет создать систему для раскрытия возможностей и талантов

молодого поколения [104]. В связи с этим необходим поиск путей гуманизации человека и мира, разоблачение технократического мифа об экономическом росте как наиболее эффективном средстве решения всех проблем. [221].

А.М. Новиков подчеркивает значение Человека, его нравственной позиции, многоплановой природосообразной деятельности, культуры, образованности и профессиональной компетентности в прогрессивном развитии каждой страны и всего человечества в целом [154, 49-56]. Он считает, что в нынешних условиях всем членам общества, людям всех профессий и специальностей необходим тот общий базис, который позволит понимать друг друга, служить основой для развития созидательных возможностей каждого человека, его самовыражения и самореализации в разнообразных, динамично изменяющихся сферах человеческой деятельности. Воспитание человека мыслящего, ответственного за свою судьбу и судьбу других, всего окружающего мира требует усиления гуманитарной и антропологической составляющей в процессах модернизации образования.

Особая роль в этом процессе отводится педагогам, т.к. именно они способствуют формированию взглядов человека, его социального мировоззрения и отношения к жизни. Исходя из этого, педагогическое образование должно выполнять *опережающую функцию* по отношению к другим видам и уровням образования [242], а следовательно, как уже было обозначено выше, развиваться с «двойным» *опережением*, что подразумевает:

- фундаментальность педагогического образования;
- ориентацию будущих специалистов сферы образования на развитие готовности к инновационным изменениям;
- мониторинг и оценку качества профессиональной подготовки студентов в контексте лучших мировых практик подготовки учителей;

- ориентацию студентов педагогических специальностей на конкурентные преимущества профессии в будущем во всех регионах страны [165].

*В-третьих*, конец XX – начало XXI века отмечены волной критики в адрес высшего образования и деятельности университетов. Пессимистические прогнозы о будущем университета, появление концепции «конца университета», требования о переосмыслении принципов университета и его функционирования в современном обществе говорят о непростом периоде в истории развития университетского образования.

Бертон Р. Кларк отмечает, что в последней четверти XX столетия перед ними (университетами) возникали все новые и новые трудности [109]. Это связано с возрастанием запросов студентов, с увеличением числа желающих разного возраста получить самое разнообразное и современное образование, с ожиданиями быстро меняющегося рынка профессионального труда в притоке компетентных специалистов и общества в решении социальных и экономических проблем. И, наконец, с основной миссией университетов, состоящей в производстве знаний, когда ни один университет или совокупность университетов неспособны остановить или замедлить международный рост знаний [175].

Б. Ридингс считает, что научный университет «гумбольдтовского типа» с его установкой на развитие горизонтальных связей «профессор - студент», «научное исследование - преподавание», «производство (критическое и творческое) нового знания - трансляция нового знания студентам как субъектам гражданского общества», а тем самым и далее - в культуру зрелого модерна, где оно выполняет роль «большого нарратива», идеологии, легитимирующей нацию-государство и формообразующей национальную культуру в глобализирующемся мире, остался в прошлом. Ему на смену пришел «университет совершенства», где упор делается не на «новое знание», а на его доведение до совершенства, формальную технологизацию и репродукцию [18].

Дополнительными аргументами *не в пользу* университетов является массовое распространение открытых онлайн-курсов (например, образовательная платформа coursera<sup>10</sup>, предлагающая сотни бесплатных курсов от ведущих университетов мира<sup>11</sup>), высокая стоимость обучения в престижных университетах и по престижным специальностям, низкие образовательные результаты студентов, повышение уровня безработицы среди обладателей дипломов о высшем образовании. По мнению П.Г. Щедровицкого, будущее за новым поколением университетов, – так называемыми «университетами без стен» [269]. Неутешительную картину приводят и большинство форсайтов, разделяющие мнение о том, что университеты в том виде, в котором они существуют, перестанут существовать в самое ближайшее время [259].

Ян Машеляйн и Маартен Симонс в своей статье «Университет: общественная проблема» говорят о том, что сейчас университетское образование во многом *профанируется* – преподаватели только играют роль преподавателей, на деле, не передавая студентам каких-либо знаний, а студенты, нисколько не интересующиеся учебой, лишь занимают места в университете. Университет стал *формальной институцией* и не выполняет своей главной задачи: прививать навык и вкус к размышлению. Вновь актуальным становится известное изречение Гумбольдта о том, что профессор приходит в университет не ради студента, как и студент – не ради профессора, оба они находятся в нем ради истины [245]. А истину сегодня можно искать не только в университете! Веб-образование неожиданно становится конкурентом традиционных образовательных программ, как бакалавриата (undergraduate), так и особенно магистратуры (postgraduate). Многие студенты с дипломом бакалавра не видят смысла в том, чтобы платить за продолжение обучения в университете и собираются «добирать»

---

<sup>10</sup> Coursera – <https://www.coursera.org/>

<sup>11</sup> курсы подготовлены преподавателями Принстона, Стэнфорда, Университета Беркли, ВШЭ и многих других

новые курсы по мере необходимости. Что еще более важно, веб-образование обостряет конкуренцию между самими университетами – в новых реалиях, предполагающих существование открытых курсов, кто-то окажется в лидерах, зато другие, по всей видимости, будут обречены на вымирание. Кроме того, особенностью российских вузов является то, что они остаются в стороне от перечисленных тенденций, что свидетельствует об отставании и даже провинциализации отечественного рынка образовательных услуг. Очевидно, что большинство российских вузов по объективным причинам сегодня не рассматривают себя как игрока на глобальном рынке образовательных услуг, а скорее озабочены выживанием в сложившихся условиях [137].

Ответом на такое положение дел стала *профессионализация университетского управления* – один из трендов развития систем высшего образования и за рубежом, и в России. Руководство университетами передается профессиональным менеджерам, которые гораздо лучше ученых знают, как составлять бюджеты, организовывать строительство и привлекать необходимые кадры. Г. Розовски считает, что это может привести к катастрофе, т.к. технические навыки – чтение балансовых отчетов, оценка платежеспособности и прочее – тривиальны по сравнению с *пониманием фундаментальной природы* университета. Такое понимание можно получить только из собственного опыта пребывания в университетской среде, преподавания, научной работы. Тому, кто «свой» в сообществе ученых, гораздо легче «держать руку на пульсе» и определять причины тех или иных проблем. Но в условиях усложнения деятельности вуза, обусловленности этой деятельности социоэкономическими особенностями развития региона, страны, необходимости соответствовать показателям эффективности, требуется привлечение профессионалов-менеджеров. Вопрос лишь остается в выборе соотношения профессиональных менеджеров и академических администраторов в управлении университетом.

*В-четвертых*, в российском обществе сложилось устойчивое мнение о так называемом *двойном негативном отборе* кадров: когда в педагогические вузы идут не по «призванию», а в связи с тем, что не удалось поступить в более престижные заведения; лучшие выпускники педвузов в силу низкой привлекательности условий труда (заработная плата, отсутствие пространства карьерного роста, т.п.) не идут работать по специальности. Иногда даже говорят и о *тройном негативном отборе*: даже если человек стал учителем, он работает несколько лет, а потом уходит. Согласно одному из опросов, уже на первом курсе педвуза собираются идти работать в школу только 22,3% студентов, к третьему курсу — 17,3%, а к пятому — лишь 10,1% [233].

Качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей [25], а значит сегодня чрезвычайно актуальными остаются вопросы конкурсного отбора абитуриентов при поступлении в педагогические вузы.

Для привлечения в педагогические вузы выпускников школ, добившихся высоких академических результатов, необходимы как меры по поддержке престижа учительской профессии, привлечения в педагогические вузы талантливой молодежи, так и исследования путей развития мотивации к учению современных школьников, мотивации к получению педагогической профессии (например, организация педагогических классов для школьников 9-11 классов) [242].

*В-пятых*, продолжается *модернизация* российского образования, являющаяся частью общей социальной реформы в России и начатая еще в 2001 году. Модернизация образования - непрерывный процесс, цель которого заключается в поиске и реализации изменений, меняющих систему образования в соответствии с вызовами времени - изменившейся культурной, социальной и технологической среды - глобализация экономики, социально-экономическая и культурная дифференциация, информационный взрыв, новые формы коммуникации и т.д. [193].

А.Г. Асмолов подчеркивает важность *социокультурной модернизации* образования [13]. Социокультурная модернизация образования включает в себя:

- формы перехода от одной образовательной парадигмы к другой;
- механизмы, посредством которых осуществляется модернизация (реформы, контрреформы);
- трансформацию инструментов осуществления преобразований;
- ментальную готовность педагогического сообщества к модернизационным изменениям;
- распространение модернизации образования на другие сферы общественного сознания [247].

Социокультурная модернизация образования – это процесс формирования в системе образования способности постоянно и успешно адаптироваться к меняющимся условиям и задачам, создавать новые образовательные институты, модифицировать старые, формируя каналы для эффективного диалога между обществом и государством, поддерживая новый демократический тип взаимодействия в сфере образования.

Задача текущего этапа реформирования педагогического образования была сформулирована высшим руководством страны еще в 2009 году: «...систему педагогического образования ждет серьезная модернизация, ...педагогические вузы должны быть постепенно преобразованы либо в крупные базовые центры подготовки учителей, либо в факультеты классических университетов»<sup>24</sup>. Подобная установка изначально задала несколько узконаправленный вектор последующих обсуждений, решений и действий. Дело в том, что педагогическое образование и педагогические вузы понятия не идентичные. В структуре высшего профессионально-педагогического образования представлено около 200 вузов, осуществляющих подготовку по педагогическим направлениям, при этом 42

---

<sup>24</sup> Послание президента РФ Федеральному собранию РФ, 12 ноября 2009 г. <http://www.kremlin.ru/transcripts/5979>



из них – педагогические. Кроме того, в систему педагогического образования России входит около 300 педагогических колледжей. Данный факт требует пристального внимания при разработке концепции и планировании институциональных изменений в системе педагогического образования, свести их исключительно к трансформации педагогических вузов было бы, по всей видимости, ошибкой.

В основу концепции и программы модернизации педагогического образования следует положить понимание его не как совокупности образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогических кадров, и не как комплекса образовательных программ по педагогическим направлениям, а как целостной системы, института воспроизводства социального капитала, обеспечивающего формирование Человека во всей его многомерности и всем богатстве его проявлений. Принципиальной ошибкой традиционного определения понятия педагогического образования является рассмотрение его с позиций места, а не особой и специально конструируемой среды, пространства, в котором происходит формирование и развитие профессионально-педагогических компетенций. В свою очередь, педагогическим вузам следует отказаться от попыток отстаивать свою кастовую исключительность и монопольное право на подготовку кадров образования, следует пересмотреть свою роль и место в этой целостной системе, определить, исходя из нового видения, долгосрочные стратегии собственного развития и более активно включиться в процессы институциональных преобразований. Только в этом случае они смогут сохранить и усилить свои позиции, заявить о себе как лидере перемен.

На *сегодняшний день* реализуется Программа модернизации педагогического образования 2014-2017, целями которой является:

- радикальное повышение качества студентов, получающих педагогическую подготовку;

- изменение содержания и технологии педагогической подготовки так, чтобы обеспечить реализацию нового профессионального стандарта, новых стандартов школьного и дошкольного образования (практические компетенции, повышение уровня педагогов дошкольного и начального образования, карьерно-образовательная перспектива для учителей);
- повышение эффективности вузов, реализующих программы подготовки педагогов, и педколледжей.

Направлениями *дальнейших изменений* в профессиональной подготовке педагогических кадров в рамках модернизации педагогического образования обозначены: усиление практикоориентированности подготовки педагогических кадров (школьно-университетское партнерство, сетевое взаимодействие СПО и ВО, программы прикладного бакалавриата, длительные стажировки, т.п.); расширение вариативности профессиональной подготовки (программы широкого бакалавриата в педагогических вузах, предусматривающих целенаправленную подготовку к педагогической деятельности лучших и мотивированных студентов и подготовку «оставшихся» выпускников этих программ к другой профессиональной деятельности; педагогическая подготовка мотивированных студентов, закончивших 2-3 курса непедагогического бакалавриата; т.п.); обеспечение системы образования специалистами высокой квалификации (программы исследовательской магистратуры для подготовки учителей-методистов; программы прикладной магистратуры со встроенной долгосрочной практической стажировкой в образовательных организациях; магистерские программы по управлению образованием; т.п.) [41].

Для определения степени успешности проводимых преобразований сегодня разработаны механизмы и процедуры оценки *эффективности деятельности вузов* в РФ, что существенно влияет на весь процесс

функционирования педагогического вуза. Мониторинг деятельности вузов<sup>18</sup> проводится в РФ с 2012 года и вызывает неоднозначные суждения о его влиянии на развитие высшего образования.

Установленные критерии эффективности вуза (образовательная деятельность, научно-исследовательская деятельность, международная деятельность, финансово-экономическая деятельность, инфраструктура, трудоустройство выпускников, приведенный контингент студентов) призваны повысить качество высшего образования и помочь вузам выйти на более высокий уровень развития. Предполагается, что мониторинг вузов должен привести к формированию устойчивой системы образования, способной самостоятельно, без управления в ручном режиме, гибко реагировать на изменение социально-экономической ситуации в регионе, отрасли, в России в целом. Но на данный момент для педагогических вузов ситуация с мониторингом является «шоковой» и большинство педагогических вузов находятся в «зоне риска» [50], а именно на пороге реорганизации или закрытия. Так, по результатам мониторинга эффективности вузов за 2014-2015 гг. четверть вузов, попавших в «зону риска», педагогические. В защиту педагогических вузов звучат мнения о необходимости отнесения их к отдельной отраслевой группе, которая оценивалась бы по критериям, действующим только для нее.

Таким образом, перед педагогическим вузом сегодня стоит ряд непростых задач – развитие и усиление бренда педагогического вуза, сохранение его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг в условиях жесткой конкуренции и усиления контроля за деятельностью вузов.

*В-шестых*, деятельность современного педагогического вуза окрашена не только спецификой глобального развития, развития российского

---

<sup>18</sup> В целях реализации Указа Президента РФ от 7 мая 2012 г. №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», поручения председателя правительства РФ от 17 мая 2012 г. № ДМ-П8-2804 Минобрнауки России провело комплекс мероприятий по мониторингу деятельности федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования и филиалов.

общества в целом, но и *спецификой развития регионального социума*, организацией взаимодействия социальных институтов в регионе. Профессиональная подготовка в педагогическом вузе обусловлена рядом обстоятельств, сложившихся в регионе:

- государственно-административных (специфика национальной и региональной образовательной политики в целом и субъектов федерации, установление отношений между ними; стратегические цели развития национально-региональных образовательных систем в стране и регионе);
- нормативно-правовых (предоставления субъектам РФ определенных прав и обязанностей в сфере образования – законотворчество; определение содержания профессионального образования, формирование структуры образовательных учреждений, позволяющих по содержанию профессиональной деятельности строить траекторию профессионального становления и развития специалистов региона; предоставление вузам значительных академических прав и свобод при определении вузовского, регионального компонента учебного плана с учетом специфики региона);
- социально-экономических (специализация региона, необходимость сохранения кадрового потенциала для профессиональной сферы региона и др.);
- социокультурных (наличие социальных институтов регионального социума; наличие функциональных межкультурных взаимосвязей между социальными институтами региона; специфика регионального образа жизни, стереотипов поведения и др.);
- социально-педагогических (необходимость адаптировать выпускников образовательных учреждений к работе в условиях региона; формирование социальной активности граждан,

проживающих в регионе, мотивируя их на создание социально значимых ценностей для региона, определение конкурентоспособного пути развития регионального образовательного пространства, удовлетворение потребности обучающихся в овладении профессией, соответствующей запросам региона, предоставление выпускнику гарантированного выбора места работы и др.) [86].

Включение регионального компонента в структуру подготовки специалистов обеспечивает учет социально-культурного и социально-средового контекста региона. С другой стороны, вузовская наука преобразуется в одну из важнейших сфер, определяющих перспективы развития вуза как *элемента инновационной инфраструктуры* региона (вуз как научный центр в регионе, вуз как инновационный центр в регионе, вуз как экспертный центр, т.п.) [143; 173]. В этом случае, вузы, в том числе и педагогические, содействуют социальному, экономическому и культурному развитию села, города, региона. Пытаясь реализовывать свою социальную функцию, многие российские педагогические вузы работают со студентами и учащимися школ региона, городским населением, способствуют развитию городской среды и формированию интеллектуального пространства.

#### **Содержание деятельности педагогического вуза.**

Профессиональная подготовка специалистов для сферы образования является основным содержанием деятельности современного педагогического вуза. Профессиональная подготовка в педагогическом вузе – это один из способов овладения педагогической профессией, включения человека в процесс непрерывного образования. Задача педагогического вуза сегодня – это подготовка для сферы образования *профессионально мобильных и конкурентоспособных* специалистов.

Повышение профессиональной мобильности человека в современном мире связано с тем, что традиционные сферы профессиональной деятельности претерпевают значительные изменения, информация и знания

постоянно обновляются, люди вынуждены переквалифицироваться, начинать профессиональный путь сначала в совершенно другой или смежной области.

Необходимость развития профессиональной мобильности студентов педагогического вуза определяется сложностью сохранения профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность сегодня стала принципиально иной. Современный профессионал – это работник, обладающий неким «портфелем компетенций», которые позволяют ему поддерживать свою конкурентоспособность на рынке труда [79]. Более конкурентоспособными становятся не те, кто все знают, а те кто быстрее учатся и тем самым имеют возможность в кратчайшие сроки ответить на любой «вызов».

Кроме того, сегодня в профессиональной деятельности выпускников педагогического вуза происходят изменения и, наряду с традиционными, появляются *новые функции*. Исходя из этого, конкурентоспособность выпускника педагогического вуза определяется как его подготовкой в определенной предметной области, так и уровнем развития социальных компетенций (умение презентовать себя, устанавливать взаимоотношения с другими людьми, быть инициативным, ответственным, т.п.). Чтобы подготовить такого специалиста, необходимо изменить подходы к целям, результатам, содержанию, организационной структуре образовательного процесса в педагогическом вузе.

Одна из основных идей профессиональной подготовки в педагогическом вузе на сегодняшний день сводится к следующему: поскольку новые ценности не могут быть транслированы способом информирования и последующего воспроизведения, то они должны осваиваться способом «проживания» [176]. Согласно основным позициям функционального подхода (П.К. Анохин, В. ундт, Г. Лейбниц, Э. Кассирер, Е.В. Пискунова, др.), организация, содержание профессиональной подготовки в педагогическом вузе, а также типы взаимодействия сторон, вовлеченных в профессиональную подготовку студентов педагогического

вуза, должны определяться исходя из тех функций, которые будущий педагог будет выполнять в ходе своей профессиональной деятельности.

Другой не менее важной составляющей содержания деятельности современного педагогического вуза является *профессиональное воспитание* будущих педагогов. Профессиональное воспитание не должно сводиться к воспитанию профессионалов [187]. Результат профессиональной подготовки в педагогическом вузе – это не только высококвалифицированные и высокоинтеллектуальные профессионалы, но и люди, которые чувствуют ответственность за свои действия, понимают их последствия для себя и окружающих, их моральные качества и мировоззрение должны соответствовать вызовам и запросам современного общества. Студентов педагогического вуза сегодня необходимо готовить не только к их будущей специальности, но и к умению работать вообще, работать в коллективе, подчиняться и руководить коллективом, научной организации труда, коммуникабельности и толерантности [207].

**Понятие современного педагогического вуза.** Исходя из всего сказанного выше, очевидно, что понятие педагогического вуза претерпело существенные изменения, связанные с социокультурными, социополитическими и социоэкономическими процессами в российском обществе.

Попытки приспособиться и успеть за происходящими в обществе изменениями запустили процесс диверсификации профессионального образования, что привело к *расширению деятельности* педагогического вуза, освоению новых для него сфер, проникновению в области, не имеющие ранее прямых связей и зависимости от результатов образовательной деятельности, в целях повышения конкурентоспособности выпускников [53].

До сих пор в России практиковались лишь две модели развития университетов. В первом случае вуз «производит» людей, успешно функционирующих в нынешней экономической системе, его клиентом становится работодатель. Перед учебным заведением стоит конкретная

задача – подготовка кадров для разных отраслей. Во втором – клиентом выступает уже студент, продукт – образовательные программы. В современном обществе наиболее перспективна третья модель, где университет – открытая структура, а клиент – окружающее социальное пространство (городская среда, регион, страна, весь мир) [223].

Для создания открытой образовательной среды, доступной разным категориям населения города, региона, страны и даже всего мира, а также для обеспечения качества подготовки педагогических кадров требуется консолидация усилий разных сторон (образовательных организаций, профессионально-педагогического сообщества, бизнеса, населения). Одним из путей такой консолидации усилий является создание образовательных *кластеров* (Приложение 6). Построение и реализация кластеров в педагогическом образовании дает новый импульс в повышении качества образовательных услуг, повышает мобильность обучающихся и педагогических работников, позволяет осуществить действенную профессиональную ориентацию учащихся старших классов.

В ближайшие десять лет в России усилится роль вузов исследовательского и предпринимательского типа, формирующих вокруг себя распределенные мультикластеры различных образовательных форматов, работодателей и сообществ<sup>26</sup>. Образовательный процесс сегодня не замыкается в рамках вуза, он вовлекает целый спектр различных общественных отношений, формируя многомерное образовательное пространство, в пределах которого у студентов есть возможность получить практический опыт решения профессиональных и личных задач. Таким образом, по мнению социологов, вуз интегрируется в так называемые социальные кластеры (П. Бурдые, Т. Веблен, Н.Е. Тихонова и др.). Образовательный процесс в вузе строится на принципах профессиональной

---

<sup>26</sup> Из выступления Заместитель Министра образования и науки РФ Каганова В.Ш. «Российское образование и наука в глобальном мире» на Всероссийском семинаре совещании проректоров вузов РФ по международной деятельности 28 ноября 2013 года. – <http://conf.rudn.ru/vice-rector-2013/mater.html>



направленности и подразумевает получение студентами некой совокупности специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определённой области профессиональной деятельности.

Исходя из этого, окончившие вуз студенты остаются в пространстве социального кластера, в которое они были включены в процессе обучения в вузе, и лишь перемещаются из одного подразделения кластера в другое, т.е. из образовательного сектора в производственные структуры, престижность которых определяется уровнем оплаты, степенью занятости, социальными гарантиями и перспективами карьерного роста.

Следовательно, задача педагогического вуза видится в необходимости включения студентов в *сеть социальных связей* (установленных вузом и самими студентами) и в усвоении тех или иных мировоззренческих, этических, др. профессиональных ориентаций, усвоении практики соблюдения норм и правил профессионального педагогического сообщества (по П. Бурдые) [49], что в последующем позволит вписаться в ячейку социального, в том числе и профессионально-педагогического, пространства. В одном из исследований (Д. Константиновский, В. Вахштайн, Д. Куракин, Я. Рощина) [118] говорится, что человек выбирает вуз, прежде всего, в зависимости от своих стартовых возможностей; в дальнейшем вуз формирует социально-личностные качества человека и его профессиональные планки (тип личности).

Педагогические вузы России уже имеют определенный опыт в реализации сетевого взаимодействия и создании разного рода сетей и кластеров. Так Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ) явился инициатором создания *регионального профессионально-педагогического кластера* (Приложение 6), и эта инициатива была поддержана Министерством образования Омской области, т.к. такого рода инновационная структура способствуют решению социально-экономических задач региона, расширению кооперации и сетевых форм взаимодействия между образовательными организациями региона, созданию ресурсных

центров прикладных квалификаций. Уже сегодня в рамках кластера идет отработка модели высшего, среднего и дополнительного профессионально-педагогического образования; формирование распределительной системы подготовки специалистов образования с учетом потребностей рынка труда в Омском регионе; проектирование программ прикладного бакалавриата; создание интегрированной электронной образовательной среды, обеспечивающей подготовку специалистов нового типа, обладающих высокими компетенциями в области современных образовательных технологий, т.п.<sup>12</sup>.

Интересен опыт РГПУ им. А.И. Герцена. Решением проблемы сетевого взаимодействия вуза и школ стало *школ-лабораторий* (педагогических лабораторий). Школы-лаборатории Герценовского университета образуют сеть образовательных учреждений, исследовательская деятельность которых позволяет целостно решать комплекс актуальных проблем развития Петербургской школы. Организация сетевого взаимодействия школ-лабораторий педагогического университета – это важный результат политики модернизации педагогического образования, ориентированный на усиление практической и в то же время наукоемкой подготовки выпускников университета к работе в современной школе. Можно утверждать, что сетевой характер взаимодействия педагогов школ-лабораторий и исследователей – преподавателей вуза вносит значительный вклад в решение задачи обеспечения качества общего образования за счет системы взаимосвязанных действий, процедур, мероприятий, обеспечивающих оказание непрерывной квалифицированной помощи педагогу [175].

Таким образом, современный педагогический вуз представляет собой *сложную систему*, которая активно взаимодействует с другими, самыми разными, окружающими его системами: политическими, экономическими,

---

<sup>12</sup> Устав Ассоциации некоммерческих организаций «Профессионально-педагогический кластер омской области» - [http://www.omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/2/\[node:nid\]/ustav.pdf](http://www.omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/2/[node:nid]/ustav.pdf)

культурными и социальными. На его деятельность оказывает воздействие не только местное и национальное окружение, но и региональная и международная сферы. Вместе с тем, и сам педагогический вуз оказывает на них воздействие. Все это требует установления вузом взаимосвязей с органами законодательной и исполнительной власти региона, а также взаимосвязей с федеральными органами управления системой образования.

На X Съезде Российского союза ректоров президент РФ В.В. Путин говорил о необходимости поддержки гуманитарного образования и ведущей роли университетов в деле развития регионов. В ближайшей перспективе планируется введение еще одного типа вузов (наряду с федеральными и научно-исследовательскими) – *опорных* региональных<sup>29</sup>, и педагогический вуз в регионе из профильного должен стать опорным региональным вузом – центром системы общего и педагогического образования, системы подготовки и переподготовки педагогических кадров высокой квалификации.

Современный педагогический вуз ведет активный поиск ответов на разного рода вызовы: ответы на глобальные вызовы, собственно российские вызовы, региональные вызовы и вызовы развивающейся педагогической науки и практики [169].

### **Выводы по параграфу 1.3.**

1. Характер и направленность профессиональной подготовки в педагогическом вузе тесно связаны с развитием всей системы высшего педагогического образования, отражающим особенности определенного исторического этапа. Педагогическое образование является приоритетной и системообразующей областью в сфере образования, имеет опережающий характер, несет ответственность за будущее подрастающего поколения, т.к. именно специалисты с педагогическим образованием занимаются обучением и воспитанием

---

<sup>29</sup> По результатам X Съезда Российского союза ректоров – <http://www.kremlin.ru/events/president/news/46892>

современных детей. Состояние педагогического образования сегодня можно определить как «поиск». Это обусловлено масштабными изменениями в подготовке будущих педагогов, в стиле работы педагогов, в форматах взаимодействия вуза и школы, в механизмах и масштабах влияния вузов на развитие системы образования регионов и т.п.<sup>13</sup>. Подлинные институциональные изменения педагогического образования связаны с решением проблем, обнаруживающихся на пересечении вопросов развития человека и общества средствами образования в условиях постоянно меняющейся среды; вопросов освоения эффективных инновационных механизмов развития образовательных систем различных уровней и сохранения сложившихся традиций отечественного образования; вопросов, связанных с социальными ожиданиями и сферой занятости, а также вопросов переосмысления понятия педагогического образования.

2. Педагогический вуз является «ядром» системы непрерывного педагогического образования, соединяющим в единое целое довузовское, вузовское и послевузовское образование педагога. Особое внимание при развитии педагогического вуза сегодня уделяется контексту его деятельности, определению места в процессных изменениях, происходящих в системе высшего образования, а также пониманию нового содержания профессиональной подготовки педагога в современных условиях. Деятельность современного педагогического вуза обусловлена модернизацией педагогического образования РФ, вызванной социокультурными и социоэкономическими факторами – переходом к новому типу общества, возрастанием роли человека в дальнейшем развитии общества, др. Кроме этого, педагогическим вузам сегодня приходится работать в ситуации, когда в вуз приходят учиться те, кто

---

<sup>13</sup> Педагогическое образование в России: поиск моделей и форматов. Интервью с В.П. Соломиным, ректором РГПУ им. А.И. Герцена // Информационно-аналитический журнал «Университетская книга». – 2014. - <http://www.unkniga.ru/vishee/2932-pedagogicheskoe-obrazovanie-v-rossii-poisk-modeley-i-formatov.html>

не поступил в более престижные вузы («двойного негативный отбор»); бороться за самостоятельность в нарастающем процессе слияния вузов; соответствовать критериям мониторинга эффективной деятельности вузов; др.

3. Основным содержанием деятельности современного педагогического вуза является профессиональная подготовка специалистов для сферы образования. Профессиональная подготовка в педагогическом вузе – это один из способов овладения педагогической профессией, включения человека в процесс непрерывного образования. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе направлена на становление общекультурных и профессиональных компетенций будущих педагогов, которые будут способствовать развитию их профессиональной и социальной мобильности, а также конкурентоспособности на рынке труда. Важной составляющей такой подготовки является профессиональное воспитание, которое не сводится только к воспитанию профессионала, но и предполагает развитие таких личностных качеств как ответственность за свои действия, понимание их последствий для себя и окружающих; становление моральных норм и ценностей будущей педагогической деятельности; т.п.
4. Расширение деятельности педагогического вуза, освоение новых для него сфер в целях повышения конкурентоспособности выпускников привело к существенным изменениям в понимании того, что представляет собой педагогический вуз. Современный педагогический вуз – это не просто образовательное учреждение, это особое многомерное пространство, где генерируются передовые технологии подготовки педагогических кадров. Педагогический вуз ставит задачу включения студентов в сеть социально-профессиональных связей (установленных вузом и самими студентами), при помощи которых студенты получают возможность

приобретения практического опыта решения профессиональных и личных задач. Реализация сетевого взаимодействия и создание разного рода сетей и кластеров является перспективным направлением развития педагогических вузов. Появление опорных педагогических вузов в регионах призвано решить проблемы консолидации усилий в подготовке педагогических кадров, что предполагает превращение педагогических вузов в центры системы общего и педагогического образования, системы подготовки и переподготовки педагогических кадров высокой квалификации. Педагогические вузы становятся настоящими «обучающимися организациями», эффективно содействуя созданию «обучающихся сообществ» в современном мире как прообразов будущих «обучающихся наций» [191].

#### ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В первой главе диссертации решались задачи, связанные с определением и описанием теоретических основ исследования, в которых раскрываются особенности развития педагогической профессии в современном обществе, объясняется генезис понятия профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе, представляется понимание педагогического вуза как пространства профессиональной подготовки будущих учителей в условиях модернизации педагогического образования.

Правомерно говорить, что на современном этапе развития педагогической профессии, который обозначается как этап институализации, наблюдается очевидный сдвиг в сторону усиления значимости личностно-ценностных ориентаций педагогов при осуществлении профессиональной деятельности. Подчеркивается, что внимание к ценностно-смысловому аспекту педагогической профессии связано с процессом деидеологизации российского общества, утратой ценностных ориентиров советского времени и переходом к плюралистической системе ценностей, что поставило вопрос о

моральных ориентирах, этических нормах, ценностных установках современных педагогов. Понимание того, что скрепляющим «ядром» педагогической профессии являются профессионально-педагогические ценности и моральные нормы привело к развитию идей этосного подхода к педагогической профессии. Важность этоса педагогической профессии раскрывается в представлении его как механизма нормативно-ценностной регуляции и поддержки осуществляемой педагогами профессиональной деятельности; как ориентира, показывающего предназначение педагогической профессии в обществе. Этос педагогической профессии достаточно устойчив к изменениям, происходящим в обществе, это «прививка, когда состав вакцины меняется, становится более совершенным, но ее суть и назначение остается всегда одинаковой». Этос участвует в построении возможного будущего педагогической профессии, конструируя это будущее через нормирование новых образцов педагогической деятельности и ценностных ориентаций педагогов.

Обосновано понятие профессиональной подготовки в педагогическом вузе, которое отражает трансформацию представлений о данном явлении. Установлено, что развитие понятия о профессиональной подготовке в педагогическом вузе происходит посредством изменений его сущности и структуры. Исходя из современного понимания профессиональной подготовки в педагогическом вузе как цели, процесса и результата, сущностный аспект понятия включает знания о ее содержании, строении, этапах, обусловленных разного рода социальными трансформациями; структурный аспект понятия характеризуется его объемным наполнением посредством смежных понятий - профессионального развития педагога, его профессионального становления, профессиональной зрелости, профессиональной готовности, профессиональной компетентности, компетенции и др. Профессиональная подготовка в педагогическом вузе представляется как сложная, динамично развивающаяся система, имеющая комплексную и иерархичную структуру; подверженная постоянным

изменениям в связи с меняющимися к ней требованиями общества; зависящая от особенностей личностно-профессионального становления человека. Дано определение профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, которая понимается как: процесс, детерминированный разного рода требованиями к ее результатам (нормативными требованиями, требованиями научно-технического прогресса, требованиями современного общества, требованиями современного человека, др.); процесс освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности, способствующий становлению субъектного опыта профессионально-педагогической деятельности. Показано, что источниками развития понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе является совокупность принципов ее построения исходя из особенностей современных реалий быстроменяющегося мира и условий профессионально-педагогической деятельности: принцип культуросообразности и социокультурной обусловленности профессиональной подготовки; принцип ее непрерывности; принцип ее диверсификации; принцип субъектности профессиональной подготовки будущих педагогов. Содержательное и структурное развитие понятия профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе связано с исследованием различных ее аспектов (контекстуального, содержательного, технологического, т.п.), чему способствует моделирование данного процесса.

Далее, в главе даны характеристики современного педагогического вуза, который понимается не просто как образовательное учреждение, а как особое многомерное пространство, где генерируются передовые технологии подготовки педагогических кадров. Выявлены особенности контекста и содержания деятельности современного педагогического вуза. Осуществляя профессиональную подготовку будущих учителей, педагогический вуз включает студентов в сеть социально-профессиональных связей (установленных вузом и самими студентами), при помощи которых студенты получают возможность приобретения практического опыта решения профессиональных и личных задач. Представлены перспективным



направлением развития педагогических вузов: реализация сетевого взаимодействия (создание разного рода сетей и кластеров), превращение региональных педагогических вузов в опорные, управление педагогическим вузом как «обучающейся организацией».

## ГЛАВА II. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 2.1. Понятие «изменение» в понятийном поле педагогики

Новая научная парадигма всегда возникает почти синхронно с историческим цивилизационным вызовом в периоды трансформации сознания и культуры общества, что характерно и для сегодняшнего дня. По словам известного социолога Иммануила Валлерстайна, мы вступаем в «век перехода» и современная мир-система находится в структурном кризисе или «терминальном кризисе»; она вступила в период хаотичного поведения, что неизбежно ведет к системной бифуркации и переходу к новой структуре, природа которой еще не определилась [66]. Современный этап развития общества философами, социологами и экономистами определяется как постиндустриальный или информационный, само общество исследователи называют «обучающимся обществом» [234], обществом «высокой современности» [291]. Сущностными характеристиками современного общества становятся «текучесть», «изменчивость», отсутствие жесткой структуры, иерархии. Процесс перехода к такому типу общества отмечен множеством изменений в экономике, структуре власти, устройстве семьи, образовании.

И.В. Кичева отмечает, что происходящие в обществе процессы проецируются на лексико-семантическом уровне языковой системы, прежде всего в *терминологии*. Терминология как особый лексический пласт языка отражает влияние общества на язык, оперативно и чутко реагирует на малейшие сдвиги, вызванные действием внешних факторов, сопровождающих общее развитие науки, и внутренних, характерных для конкретных отраслевых терминологических систем науки. На сегодняшний

день состав педагогических терминов указывают на то, что идет активный процесс обновления теоретического педагогического знания и реалий практической образовательной деятельности, становления новых педагогических идей и научных направлений в педагогике. Термины номинируют новые понятия, которые не могут быть обозначены посредством традиционных терминологических средств. Пополнение понятийно-терминологической системы педагогики идет и за счет привлечения понятий других научных дисциплин для познания педагогических явлений [108].

В условиях системных и обширных преобразований в образовании появляется необходимость осознания, что представляет собой *понятие «изменения»*, какова природа изменений, особенности их протекания, а также как управлять этими изменениями.

Проведенный трансдисциплинарный анализ понятия «изменение» позволил обнаружить разные аспекты его понимания – *философский, социологический, психологический* (Приложение 7).

Изначально понятие «изменения» – это категория *философского* дискурса, которая характеризует состояние, альтернативное стабильности, переход из одного состояния в другое, смену содержания во времени. Изменение всегда связано с движением, включающим в себя появление нового, процесс развития, субстанциональное изменение, становление нечто «другого», нечто «нового» [152].

Вместе с тем переход может осуществляться не только благодаря *появлению* каких-то свойств, связей, элементов и т.д., но и их *исчезновению*. Поэтому в общем случае понятие движения предполагает существование двух взаимопротивоположных процессов: возникновения и исчезновения. Это явление называется «парадоксом возникновения нового». Парадокс заключается в теоретической трудности согласования друг с другом двух положений: а) новое не может заключаться в старом, иначе оно не было бы новым; б) новое не может не возникнуть из старого, иначе его появление было бы чудом. Парадокс возникновения имеет свое рациональное

разрешение в рамках закона единства и борьбы противоположностей, а закон перехода количественных изменений в качественные является лишь аспектом и теоретическим обобщением предельного состояния взаимоотражающихся противоположностей. Новое, действительно, возникает из старого, но не просто из старого, а из взаимодействия отличающихся друг от друга разновидностей старого. Новое – уникальный синтез элементов старого<sup>14</sup>.

Выделяют изменения в пространстве (механическое движение) и изменения во времени. Они характеризуются *направлением, интенсивностью, скоростью и длительностью*. Различия в трактовке времени определяют понимание *характера изменений* – обратимых и необратимых, направленных и ненаправленных, спонтанных, самоорганизованных и организуемых.

Уже в античной философии встает вопрос о *противостоянии устойчивости*, неизменности бытия и универсальности изменений и текучести вещей; строятся различные классификации изменений: привходящих и непривходящих, осуществляющихся вследствие чего-нибудь и становящихся чем-то. В средневековой философии изменения приобретают *временные* характеристики. Наука нового времени сделала предметом своего исследования преимущественно перемещение и изменение положения тел в *пространстве*, поддающееся *количественному* измерению. Для новой философии характерны не только редукция всех изменений к перемещению в пространстве, но и редукция изменений целого к изменениям их частей. И. Кант охарактеризовал изменение как *переход из одного состояния в другое*, имеющее непрерывный характер и предполагающее нечто устойчивое, сохраняющееся – субстанцию. Согласно Канту, «всякая смена (последовательность) явлений есть изменение». В диалектике Гегеля представлено учение о многообразных формах изменений, которое было

---

<sup>14</sup> Основы управления изменениями - [http://becmology.ru/blog/business/change\\_man01.htm](http://becmology.ru/blog/business/change_man01.htm)

поднято до уровня исследования *процессов*, понимаемых как единство противоречивых изменений, как развертывающаяся во времени смена состояний, как восхождение от абстрактных, односторонних определений к конкретному. В связи с этим выдвигалось требование разработки *новых методов познания*, способных обеспечить теоретическое постижение динамических и стохастических изменений в природе и обществе.

Новую интерпретацию изменений дал А. Бергсон, который связал жизнь с длительностью, с непрерывной изменчивостью состояний, постигаемой в интуиции, в то время как материальные, пространственные объекты или вещи являются предметом интеллекта [152].

Развитие термодинамики необратимых процессов и синергетики привели к осознанию важности *нелинейных* процессов в природе, процессов *самоорганизации* и кооперации в природных и социальных системах, необратимости изменений в открытых системах, к пониманию эвристической роли нестабильности в современной науке и философии. Сформировались такие новые концепции, как эволюционная теория познания (К. Лоренц, К. Фоллмер) и эволюционный подход к развитию теорий (К. Поппер, С. Тулмин, Д. Агасси) [163]. Складывается новая парадигма в естественных науках, которая исходит из приоритетности исследования необратимости времени, нелинейного характера процессов в природе и кладет в основание научного знания идеи изменения, нестабильности и самоорганизации [152].

Говоря о сути *социальных изменений*, мы основываемся на понимании того, что общество не является чем-то застывшим, имеющим одну и ту же форму и состав. Социальные изменения определяются социологами как фундаментальные изменения, происходящие с течением времени в паттернах культуры, структуры и социального поведения. В течение времени изменяется как внутренняя структура общества, так и внешние его формы. Общественные изменения происходят под давлением объективных факторов, прежде всего связанных с логикой материального производства. В основе

общественных изменений лежат объективные причины, а движущими силами этих изменений выступают *люди* [267].

Социальные изменения, в том числе и крупномасштабные исторические преобразования, немыслимы без активной человеческой деятельности. На вопрос о действительном субъекте социальных изменений существуют два противоположных ответа. Авторы первого утверждают, что историю делают коллективные субъекты (этносы, социальные классы, политические партии), а сторонники второй точки зрения опираются на концепцию «великих» личностей.

Раскрывая основные положения своей теории социальных изменений, П. Штомпка рассуждает в категориях гуманистической истории и говорит, что социальные субъекты изменяют не только структуры общественной жизни, но и сам способ их построения. П. Штомпка считает, что изучение социальных изменений – основное в социологии, так как изменение – это очевидная черта социальной реальности. Говоря об изменении, мы подразумеваем то, что появится через некоторое время. Иными словами, речь идет о различии между тем, что мы наблюдаем перед данным временным моментом, и тем, что мы видим после него [267, 6-10].

Как видно из определений социального изменения, которые можно найти в учебниках, большинство авторов считают решающими структурные изменения в социальных взаимосвязях, в организации и связях между общественными компонентами. Возможно, выделение структурных изменений обусловлено тем, что они чаще, чем другие типы изменений, приводят к трансформации самой системы, а не только внутри нее отдельных ее компонентов. Социальная структура представляет собой нечто вроде остова, на котором «крепится» общество и на котором оно способно оперировать. И когда изменяется она, тогда все прочее также неизбежно должно измениться.

Понятие системы применимо к различным уровням социальной сложности: макро-, мезо- и микро-. Соответственно и социальные изменения

могут рассматриваться на макроуровне (международные системы, нации, государства), на мезоуровне (корпорации, политические партии, религиозные движения, крупные ассоциации) и на микроуровне (семья, сообщество, группа занятости, компании друзей). В таком случае центральным становится вопрос о том, как соотносятся между собой изменения, протекающие на этих разных уровнях. С одной стороны, социологи задаются вопросом: каковы макроэффекты микрособытий, а с другой стороны, их интересует, каковы микроэффекты макрособытий [267, 10-18]. Среди значимых эффектов социальных перемен социологи отмечают изменения характерных особенностей самих людей, некоторых типов поведения и стиля жизни, образцов взаимодействия и т.п.

Согласно парадоксальной теории социальных изменений (Фредерик Перлз, Арнольд Бейссер и другие), которая берет свое начало в гештальт-терапии, изменение происходит не в результате принудительных попыток индивида измениться или другого лица изменить его, оно происходит в том случае, если индивид затрачивает время и усилия на то, чтобы быть тем, кто он есть, то есть быть полностью вовлеченным в свое текущее положение [28].

Следует признать, что изменения сами по себе доставляют неудобства и приспособляться к ним нелегко. В то же время изменения жизненно необходимы, поскольку они определяют и направляют саму жизнь. Как однажды сказал Никколо Макиавелли, всякая перемена прокладывает путь другим переменам. Главное – научиться принимать изменения как с профессиональной, так и с личной точки зрения<sup>15</sup>.

Парадоксальная теория социальных изменений зародилась около пятидесяти лет назад, но только сейчас приобрела особую ценность, в виду того что впервые в истории человек обнаруживает себя в положении, когда он не столько вынужден адаптироваться к существующему порядку, сколько

---

<sup>15</sup> Управление изменениями - жизненная необходимость современных организаций.  
[http://www.markus.spb.ru/navalochnaya/upr\\_izm.shtml](http://www.markus.spb.ru/navalochnaya/upr_izm.shtml)

должен быть способным адаптироваться к ряду изменяющихся условий. Впервые в истории человечества продолжительность индивидуальной жизни является большей, чем отрезок времени, необходимый для большого социального или культурного изменения. Более того, скорость этих изменений возрастает, что сказывается на характере взаимодействия индивида с быстро меняющимся обществом.

Сталкиваясь с множественной, многоликой, изменяющейся системой, в поисках стабильности человек остается предоставленным самому себе. Чтобы разрешить проблему, он должен достичь состояния, которое позволяет динамично и гибко развиваться во времени и одновременно поддерживать некий механизм, сохраняющий центр его личности. Он больше не может осуществить это с помощью идеологий, которые вышли из употребления, он должен сделать это с помощью явного или неявного понимания того, что есть изменения; сформировать способность к движению во времени при одновременном сохранении определенной индивидуальной стабильности.

Арнольд Бейссер считает, что идеи данной теории могут быть применимы и к крупным социальным системам, которые постоянно меняются и подвержены всевозможным преобразованиям. Для того чтобы произошло изменение в социальной системе, необходимо, чтобы была достигнута *осознанность* существования отчужденных частей внутри и вне системы, что может привести в ее развитие функции, которые сходны с процессами идентификации в индивиде. Бейссер полагает, что данная теория может служить средством понимания и реализации социальных изменений, так как процесс индивидуального изменения равносителен микрокосму процесса социального изменения [28].

Таким образом, по словам Дага Рилера, сейчас накоплен достаточный опыт в секторе развития и, следует надеяться, достаточная честность, чтобы бросить другой взгляд, более глубокий, на сами процессы изменений и на то, чего они требуют от практики [194]. Развитие и



социальные изменения – очень сложные процессы, и нам следует избегать поиска чересчур простого набора инструментов для противодействия трудностям при реализации изменений. Даг Рилер выделяет три вида изменений, которые лежат в основе большинства общественных процессов развития, а именно *развивающиеся* изменения, *трансформационные* изменения и *прогнозируемые* изменения. Выделение данных видов условно, и какой-то из видов может доминировать в тот или иной период времени, но все они сосуществуют и взаимообуславливают друг друга. Глубокое понимание уже существующих процессов изменений и уважение к их существованию могут помочь нам реагировать на реальность и работать с ней. Выделенные три типа изменений - это не предписания социальных изменений, а скорее описания различных видов социальных изменений, которые уже существуют и по сути являются частью развивающегося состояния социального существа.

*Развивающиеся изменения* (Даг Рилер характеризует этот тип изменений посредством африканской пословицы – «Мы прокладываем путь, идя по нему») описывают повседневное развертывание жизни, адаптивные и неравномерные процессы неосознанного и осознанного обучения на опыте и изменения, являющиеся результатом этого. Это касается индивидуумов, семей, общин, организаций и обществ, приспособляющихся к сдвигам в реалиях, пытаясь улучшить и усовершенствовать то, что они знают и делают, основываясь на том, что уже есть, шаг за шагом, неуверенно, но все равно учась и адаптируясь, хорошо или плохо.

Это самая распространенная и стойкая форма изменений, существующих в любой живой системе. Об этом виде изменений написаны целые книги по разным предметам – сложным системам, теории и происхождении хаоса, в которых описано, как незначительные накапливающиеся изменения с самого начала могут едва заметно влиять друг на друга и со временем трансформироваться в значительные системные тенденции и изменения; как очевидно хаотическими

системами управляют более глубокие, сложные социальные принципы, которые не поддаются легкому пониманию или манипулированию, которые расстраивают самые лучшие планы, где пути причины и следствия размыты и неуловимы.

Процессы развивающихся изменений имеют две формы:

- *менее осознанные* развивающиеся изменения происходят, как правило, там, где есть несформированные и неясные индивидуальности, отношения, структуры или лидерства, в меняющихся и неопределенных средах. Будучи менее осознанными, такие изменения менее предсказуемы, более хаотичны и случайны;
- *более осознанные* развивающиеся изменения складываются там, где индивидуальности, отношения, структуры и лидерство более сформированы, а среда относительно стабильна и менее противоречива.

Условия для развивающихся изменений могут возникнуть в периоды после урегулирования кризиса (трансформационных изменений) или периоды после осуществления прогнозируемых изменений. Необходимость в развивающихся изменениях может вытекать из потребности в более стабильном, поэтапном движении.

Развивающиеся ситуации требуют сопутствующего изучения посредством установления рабочих отношений со сторонними практиками.

*Трансформационные изменения* (изменения через кризис и потерю знаний) могут возникнуть в результате вступления социальных существ в противоречивые отношения с миром. Трансформационные изменения стимулируются сдвигами во внешних политических, экономических, культурных или экологических контекстах. В процессе трансформационных изменений происходит освобождение социального существа от тех отношений и индивидуальных особенностей, внутренних и внешних,

которые лежали в основе кризиса и сдерживали решимость в действиях и дальнейшее здоровое развитие.

Понимание трансформационных изменений и условий этих изменений требует изучения отношений и динамики данных процессов, которые по своей природе скрыты легкому пониманию. Реальные потребности в изменениях очень редко осознаются и проявляются заранее (будь то на коллективном или индивидуальном уровне), и, когда изменения уже начались и проявили себя, зачастую это сопровождается сопротивлением и отрицанием изменений, что требует обнаружения глубоко скрытых (быть может еще не осознанных) причин и особенностей этих изменений.

Трансформирующиеся ситуации требуют содействия в «потере знаний», т.е. помощи в осознании и отказе от того, что мешает развиваться дальше.

*Прогнозируемые изменения* (работаем по плану) достигают успеха посредством реализации проектов, как правило, там, где проблемы, потребности и возможности больше видимы и находятся в относительно стабильных условиях и относительно устойчивых отношениях, которые не подвержены кризису или торможению. Даг Рилер выделяет два направления, где доминируют прогнозируемые изменения:

- *проблемно-ориентированный подход* к выявлению проблем и поиску решений, которые приводят к прогнозируемым изменениям. Работа в этом направлении идет в логике «от настоящего к будущему»;
- *творческий подход* людей, представляющих или видящих желаемые результаты, не как непосредственное решение, а как новую ситуацию, в которой проблемы имеют меньшее значение или вообще не важны. Работа в этом направлении идет в логике «скачок воображения в будущее» (foresight - «взгляд в будущее»). Творческие прогнозируемые изменения начинаются в будущем и планируются «из будущего в настоящее», создавая «ступеньки» к требуемым

результатам. Эти «ступеньки» могут быть как жестко спланированными, так и свободно описанными, в зависимости от того, как люди определяют свой путь, руководствуясь и мотивируемые видением новой ситуации, которую они создали.

Из трех типов и условий изменений прогнозируемые изменения легче всего постигаются практиками. Поддержка прогнозируемых изменений осуществляется посредством планирования и реализации разработанного проекта, где немаловажную роль играет управление данным процессом [194, 11-16].

В последнее время на Западе сформировалось и интенсивно развивается новое направление – *управление изменениями* (Change Management) [107]. В данном контексте «управление изменениями» – это структурированный процесс, задача которого предложить и внедрить изменения в соответствии с техническими и экономическими возможностями организации. Процесс управления изменениями должен быть последовательным и усиливаться либо ослабевать в зависимости от потребностей и результатов. Управление изменениями предполагает перевод индивидов, команд, организаций, т.п. из текущего состояния в желаемое будущее состояние. Управление изменениями можно рассматривать как организационный процесс «сверху-вниз», направленный на формирование нового организационного устройства, сопровождающегося переменой ценностей, норм, паттернов действий, т.п. Управление изменениями может протекать и «снизу-вверх», когда изменения иницируются или стихийно возникают в среде «исполнителей» и при грамотном управлении приводят к организационному развитию [5, 83].

В области стратегического управления изменение – это постепенный или ступенчатый процесс перевода организации на новый уровень с использованием существующих идей и концепций. А. Мейер, Дж. Гоус и Г. Брукс выделяют *ступенчатые* и *фундаментальные* изменения. Фундаментальные стратегические изменения в жизни организации

относительно редки, они являются масштабным процессом, который приводит к преобразованию всей системы организации, в то время как ступенчатые изменения являются процессом, который возникает гораздо чаще, или, можно сказать, по-другому: стратегия реализуется за счет постепенных и ступенчатых перемен. Ступенчатые (постепенные) изменения – это серия текущих устойчивых движений вперед, которые позволяют организации поддерживать свое равновесие и деятельность в нормальном состоянии и обычно влияют только на отдельные части системы организации в конкретной точке в данное время. Такими изменениями легче управлять, но для этого необходим анализ текущей ситуации, анализ факторов ситуации, выбор стратегии изменений и контроль за ее реализацией и внедрением (Дж. Коттер и Л. Шлезингер) [98].

Курт Левин, основатель данного направления, указывает на тот факт, что при исследовании изменений необходимо учитывать как движущие силы изменений, так и силы *сопротивления* изменениям. Идеи К. Левина и его последователей (Дж. Коттер, Э. Кемерон, М. Грин, Кр. Фрайлингер, И. Фишер, Г. Морган, Дж. Дак и др.) помогают осмыслить организационные изменения и проанализировать текущее положение в сравнении с конечным, что в результате может быстро привести к таким шагам по продвижению изменений, как, например, сокращение сил сопротивления изменениям, обсуждение плана изменений и временных рамок для достижения конечного состояния и т.п.

Управление изменениями включает два рода компонентов: «технические» и «человеческие». К техническим относятся: границы и цели изменений, кто осуществляет изменения, кто финансирует, санкционирует и поддерживает изменения, кто реализует изменения на всех уровнях. Компоненты работы с людьми – это создание понимания необходимости изменений и управления изменениями, желания меняться и поддерживать изменения, а также знания и способности, необходимые, чтобы исполнять те или иные роли в управлении изменениями [71].

Джон Фишер, говоря об управлении изменениями, подчеркивает, что в наибольшей степени изменения влияют на человека. Ведь какие бы элементы среды ни подвергались изменениям, именно человек должен принимать и вести этот процесс. Воздействие даже небольших изменений на человека может привести к значительным изменениям в его психологическом состоянии, в отношении к себе и, как следствие, в его поведении.

Процесс перехода от настоящего состояния к измененному Дж. Фишер метафорично сравнивает с движением по навесному мосту через ущелье от пика известности настоящего к пику неизвестности будущего. При этом глубина провисания моста, по которому предстоит пройти, зависит от того, насколько сформирован образ результата изменений и какую поддержку ощущает человек в процессе движения [8; 294].

Американский ученый, исследователь проблем управления изменениями, Ноэл Тичи в работе «Двигатель лидерства» пишет о необходимости подготовки человека к изменениям и отмечает, что «лучший способ заставить человека ступить на неизведанный путь состоит в том, чтобы сделать этот путь знакомым и желаемым, рисуя нужный образ будущего в его воображении» [282]. По мнению ученого и консультанта по менеджменту компании МакКинси (McKinsey) Джона Каценбаха сделать, это могут только лидеры или агенты изменений, обладающие специальными компетенциями в области управления изменениями, способные эффективно работать в меняющихся условиях, а также доносить сущность протекающих изменений до всех вовлеченных в них сторон.

Таким образом, изменения являются предметом исследования представителей разных областей знаний, но проведенный анализ, представленный выше и в Приложении 7, показал, что наиболее тщательно данное явление рассматривалось в философии, социологии, менеджменте. В связи с этим сформировались устойчивые представления о том, что такое изменения, были даны сущностные характеристики понятия, описаны виды

изменений, их направленность, характер протекания, интенсивность, масштаб, механизмы и ресурсы.

Таким образом, во всех областях знаний изменения ассоциируются с процессом преобразования, появления чего-то нового, иного. Изменения сложно изучать, так как они непостоянны, лабильны и «текучи» по своей природе, и не менее сложно управлять ими, так как они подвержены влиянию случайных, невыявленных факторов и неожиданностей. В то же время следует признать, что уже достигнуты определенные результаты как в теории, так и в практике исследования изменений, что говорит о наличии возможности для исследователей изменений в других областях знаний ставить более амбициозные цели в познании сущности данного явления.

Исходя из представленного анализа, охарактеризуем понятие «изменения» с точки зрения **педагогики**.

Понятие «изменение» в образовании появилось в начале 80-х годов прошлого столетия, когда во всем мире началась волна образовательных реформ. Изменения связывают с инициативами реформаторов по преобразованию педагогической действительности. Но следует отметить, что четкого педагогического определения понятию «изменения» в образовании до сих пор нет [305]. Хотя, как отмечает Дот Шоеллер (Dot Schoeller), за последние 20 лет появилось огромное множество исследований, теорий и книг, касающихся изменений в образовании. «Изменения стали сегодня наукой», - соглашается с ней Ширли Хорд (Shirley Hord) [275].

В зарубежных исследованиях (Д. Китинг, Д. Олсон, Н. Торранс и др.) выделяются три основные *группы изменений* в образовании:

- изменения, связанные со «сдвигами» в образовательных целях, которые вытекают из более обширных социокультурных изменений в обществе, и изменениями самой природы труда в эволюционирующих экономиках;

- изменения, связанные с ростом разнообразия состава населения, которое охватывает сфера образования, и демографическими «сдвигами», начиная от урбанизации и «демографических ям» и заканчивая глобальной иммиграцией и переселением;
- изменения, связанные с новыми концепциями обучения и получения знаний, которые основываются на изменениях фундаментальных процессов человеческого развития (с. 4-5)<sup>16</sup>.

Д. Двайер описывает также три группы факторов, вызывающих изменения в организации образовательного процесса:

- изменение контекста обучения, связанное с применением новых технологий;
- время, которое требуется для привыкания к изменениям, так как первоначально преподаватели сосредоточены на деталях изменений, особенностях технологий, а не на самом процессе обучения;
- подготовка учителей к осуществлению изменений, так как кто-то учится и принимает изменения быстрее, кто-то медленнее [294, 4-6].

Последняя группа факторов наиболее существенна для успеха в процессе изменений, поскольку первые две группы факторов относятся к изменениям на организационном и структурном уровнях, в то время как подготовка преподавателей к осуществлению и участию в изменениях предполагает изменения фундаментального характера, то есть позиции преподавателя, его взглядов, и концепции обучения в целом.

Любое глубокое изменение влечет за собой некую потерю, тревогу, борьбу. Процессу изменений характерны консерватизм и неоднозначность, поскольку смысл изменений редко ясен с самого начала и амбивалентность всегда присуща переходным периодам и преобразованиям.

Изменения в образовании просты технически, но сложны социально, так как они сопряжены с планированием и координацией многоуровневого

---

<sup>16</sup> Hargreaves A. Second International Handbook of Educational Change / A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.). Dordrecht : Springer. 2010.



процесса с участием множества вовлеченных сторон: государства, представителей сферы труда, преподавательского сообщества и обучающихся. Исследователи М. Майлз, М. Фуллан, М. Хуберман, П. Берман сходятся во мнении о том, что изменения в образовании представляют собой процесс, включающий три фазы: *инициацию, реализацию и институализацию*. И поэтому исследовать их можно опираясь на идеи о «фазовой» природе процесса изменений [8].

В первой фазе, называемой *инициация*, происходит осознание потребности в изменениях. Потребность задает то состояние человека, социальной группы и общества в целом, которое выступает источником разнообразных форм активности, задающих вектор движения в сторону изменений и включающих решение об их осуществлении [152, 301]. Осознание определенной потребности позволяет сформировать образ предполагаемого результата изменений, то есть того состояния, к которому объект изменений должен прийти в результате преобразовательной деятельности. Также данная фаза включает в себя поиск путей удовлетворения потребности и формирование ресурсной базы, обеспечивающей изменения. На стадии инициации изменений в образовании осуществляется поиск обеспечивающих изменения *ресурсов*: финансовых, интеллектуальных, кадровых, структурных, иных невыявленных ресурсов, необходимых для осуществления изменений.

Переход от фазы инициации изменений в образовании к *реализации* происходит постепенно и связан, прежде всего, с разработкой стратегий, концепций, программ развития образования, описывающих цели, задачи, последовательность конкретных мероприятий и предполагаемые результаты проведения изменений [249, 69-73]. Исследователи (К. Литвуд, Ф. Ньюманн, М. Фуллан) выделяют ряд *факторов*, способствующих успеху реализации изменений в образовании:

- первая группа факторов относится к *пониманию* сущности проводимых изменений людьми, вовлеченными в этот процессу – их

необходимости, характера сложности, качества, практической значимости, т.п.;

- вторая группа факторов связана с *условиями* реализации изменений – общественное мнение, благоприятная среда образовательного учреждения, поддержка изменений администрацией образовательного учреждения, т.п.;
- третья группа факторов – это качество *управления* проводимыми изменениями, а именно слаженность в работе органов управления образованием федерального и регионального уровней, поддержка изменений организациями-партнерами (в случае с образовательными кластерами, консорциумами, др.), т.п.

Третья фаза, *институализация*, связана с приданием новой практике, возникшей в ходе изменения, рутинного характера. Здесь приходит понимание того, приводит ли изменение к предполагаемому результату или оно малоэффективно в данном отношении; встроится ли изменение в систему как постоянная составляющая или исчезнет вследствие решения отказаться от него; будут ли способны участники процесса использовать, поддерживать и сохранять результаты изменения или будут следовать традиционным, ранее существовавшим, принципам и культуре деятельности.

В случае, когда в каждом из вопросов актуальна первая альтернатива, можно говорить о *трансформации* – глубинном процессе, не только предполагающем изменения в существовавшей организационной структуре, но и сопровождающемся сдвигами в мировоззрении, культуре, поведении, принципах и направлениях деятельности. Именно когда происходит трансформация объекта изменений, наступает фаза институализации. Третья фаза изменений в образовании показывает, приняли ли администраторы и преподаватели изменения, приобрели ли соответствующие компетенции, необходимость которых предполагалась на начальном этапе. В зависимости

от положительного или отрицательного ответа на данные вопросы изменения в образовании либо продолжаются, либо «сводятся на нет».

Несмотря на то, что три фазы процесса изменений последовательно сменяют друг друга, они находятся во взаимодействии, ведь процесс изменений является *нелинейным*, поскольку события в одной фазе могут влиять и менять решения, принятые на предыдущих стадиях. Например, решение, принятое на фазе инициации, по выбору той или иной образовательной программы может быть изменено на последующих этапах. Инициация изменений отражается в попытках преобразования практики, которые в случае успеха принимаются и становятся частью системы. Однако на этом процесс изменений не останавливается, поскольку результаты изменений, проявившиеся в фазе институализации, могут привести к инициации нового цикла изменений.

Еще одной особенностью процесса изменений в образовании является его *неопределенность* во временной перспективе. Фаза инициации может продолжаться годами. Реализация конкретных решений во второй фазе даже при условии качественного предварительного планирования также может быть длительной. Граница между реализацией и институализацией размыта и произвольна, а результатов не стоит ожидать, пока изменение не будет полностью реализовано. Временные рамки процесса изменений достаточно протяженные. Даже незначительные изменения могут занимать несколько лет, а масштабные изменения – целые десятилетия, причем сохранение достижений всегда является проблематичным [249, 53].

Изменения в образовании иницируются потребностями общества, в котором оно функционирует, поскольку образование не только само по себе является ценностью, но еще и выступает ключевым ресурсом развития таких направлений, как формирование инновационной экономики, сплочение общества и развитие его социальной структуры [200, 36]. Поэтому образовательные инициативы могут возникнуть в ходе реализации других изменений в социально-экономической сфере.

Так, изменения в образовании часто связывают с *инновациями*, но четкого объяснения об общем и особенном этих двух явлений в педагогике до сих пор нет.

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой педагогическая инновация, или нововведение определяется как *целенаправленное изменение*, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом. Педагогические инновации классифицируются *по видам деятельности* – педагогические, обеспечивающие педагогический процесс, управленческие, т.п.; *по характеру вносимых изменений* – радикальные (основанные на принципиально новых идеях и подходах), комбинаторские (новое сочетание известных элементов) и модифицирующие (совершенствующие и дополняющие существующие образцы и формы; *по масштабу вносимых изменений* – локальные (независимые друг от друга изменения отдельных участков или компонентов), модульные (взаимосвязанные группы нескольких локальных инноваций), системные (полная реконструкция системы как целого); *по масштабу использования* – единичные и диффузные; по источнику возникновения – внешние (за пределами образовательной системы) и внутренние (разрабатываются внутри образовательной системы) [112, 48-49].

Термин «инновация» появился в «разговорном пространстве» ещё в XIX веке, обозначая «придумывание чего-либо нового, опережающего своё время». Следует отметить, что понятие «изменение» несинонимично понятию «инновация» и является более широким в содержательном плане. Можно сказать, что инновация – это замысел, проект изменения и сам процесс изменения чего-либо в соответствии с представленным замыслом, т.е. привнесение чего-либо нового в установленный порядок [64].

Генезис понятия «инновация» и теоретический анализ его нынешнего состояния позволяет сказать, что изменения являются характеристиками

этапов инновации, основой их последовательности и социальный механизм развертывания содержания инновации от идеи до ее институализации в виде социокультурной нормы.

Е.И. Казакова и А.П. Тряпицына говорят о том, что изменения, вызванные инновациями в образовании, могут лежать в области целевого назначения и миссии образования, интегративных педагогических идей, содержания образования, организации и построении систем образования, образовательных технологий и оценки качества образования. В качестве других критериев для классификации изменений в образовании предлагают: плановость (стихийные и планируемые изменения), степень распространения (массовые и частные изменения), источник возникновения (внутренний и внешний) [105, 37-38]. Майкл Фуллан рассматривает изменения в образовании с позиции их результата и влияния на деятельность педагога. Согласно его идеям, изменения возможны в структуре, содержании, способах взаимодействия участников образовательного процесса, а также убеждениях и понимании изменений как со стороны преподавателей, так и со стороны обучающихся [249].

К. Кристенсен отмечает, неважно была ли инновация успешной или нет, она в любом случае несет с собой изменения сложившейся образовательной практики. Уделяя большое значение технологическим инновациям, он говорит о том, что бывают так называемые «поддерживающие» и «подрывные» инновации. «Поддерживающие» инновации улучшают существующую образовательную практику, «подрывные» приводят к ее деструктуризации. Следует заметить, что «подрывные» инновации имеют огромный потенциал для успеха, т.к. деструктивный процесс зачастую является ресурсом рождения совершенного нового взгляда на ситуацию или проблему. Инициация и реализация инноваций всегда связана с определенными рисками и невозможностью учесть все факторы, влияющие на данный процесс, а также трудно

предугадать окажется ли в итоге инновация «поддерживающий» или «подрывной» [279].

В недавних своих работах К. Кристенсен развивает теорию «подрывных» инноваций применительно к социальной сфере, и в частности образованию и здравоохранению. В качестве «подрывных» инноваций в сфере образования называются открытое обучение, обучение on-line, сетевое обучение, мобильное обучение, а также смешенное обучение (blended learning). Но развитие образования связывают не только с новыми формами обучения, а также с инновационными способами и методами организации учебного процесса. К. Кристенсен считает, что «подрывные» инновации требуют и совершенного иного сопровождения, т.е. необходимо принципиально пересмотреть педагогические средства работы с инновациями. В частности, одним из путей нового подхода к организации учебного процесса в режиме «подрывных» инноваций называется использование распределенных образовательных ресурсов, которые сосредоточены не в одном месте (например, университеты «распределенного типа»<sup>17</sup>) и специально не подбираются преподавателем заранее, а находятся в разных местах в открытом доступе и студент имеет возможность создавать собственную среду обучения (экологию) посредством самостоятельного подбора ресурсов при решении той или иной задачи или проблемы. Роль же преподавателя заключается в консультации по поводу достаточности образовательных ресурсов для решения данной образовательной проблемы и обсуждении путей презентации результатов данного решения.

Все исследователи изменений в образовании, в независимости от того какими причинами вызваны эти изменения, сходятся во мнении, что преобразования невозможны до тех пор, пока педагоги не поймут их смысл, не осознают их значимость и не станут руководствоваться данным

---

<sup>17</sup> Университет «распределенного типа» имеет следующие форму - территориально-распределенный (предоставляющей образовательные услуги через филиалы, созданные в различных регионах страны и за рубежом), виртуальный (предоставления образовательных услуг в формате дистанционных образовательных программ) и сетевой (предоставление образовательных услуг внутри таких сетевых образований как образовательные кластеры, консорциумы, т.п.).

убеждением в своей профессиональной деятельности. В конечном итоге проведение любого рода изменений сводится к одному и тому же вопросу, «удалось ли сделать так, чтобы вовлеченные в изменение люди стали вести себя иным образом?» [277, 82]. Принять изменение – значит стать «субъектом изменений» по преобразованию окружающего мира (объекта), обладать осознанностью, волей и способностью действовать целенаправленно.

Таким образом, в педагогике понятие «изменение» еще только получает свое развитие. На основе проведенного анализа можно сделать следующие заключение:

- понятие «изменение» появилось в педагогике еще в начале 80-х годов, его появление было связано с реформами в образовании, но до сих пор нет четкого определения данного понятия, а также нет исследований, посвященных истории его развития;
- обоснованы некоторые особенности понятий «изменение» и «инновация», но требуется более детальная интерпретация, а также выявление общего и особенного между этими двумя понятиями;
- существует ряд исследований, объясняющих причины и описывающих факторы изменений в образовании, но данные исследования выполнены преимущественно зарубежными учеными и не отражают специфику российской образовательной действительности;
- представлены некоторые характеристики изменений в образовании (технически просты, но организационно сложны; цикличны, имеют фазовый характер; нелинейны; растянуты, не определены во времени; переходные этапы неочевидны, интегрированы между собой; др.), но все обозначенные характеристики не структурированы, не соотнесены между собой, требуют выявления определенных взаимосвязей и взаимозависимостей;

- в зарубежных исследованиях достаточно детально описаны этапы (фазы) изменений в образовании: инициация, реализация и институализация. Что касается отечественной образовательной практики, то здесь требуется проведение отдельного исследования, раскрывающего содержание и специфику обозначенных этапов на конкретных примерах;
- даны характеристики субъектов изменений.

Проблемным остается вопрос о классификации изменений в образовании, вопрос о механизмах выявления и изучения изменений в образовании, а также вопрос о прогнозировании таких изменений, их социальных эффектах и рисках. Дальнейший ход нашего исследования будет направлен на решение именно этих проблем.

### **Выводы по параграфу 2.1.**

1. Понятийное поле – это обширная система взаимосвязанных понятий. Понятийное поле «изменения» в педагогике складывалось на основе социокультурного, системного и деятельностного подходов. Социокультурный подход к пониманию изменений в образовании сформировал ряд таких понятий как реформа, модернизация, трансформация, инновация, др. Системный подход к пониманию изменений в образовании определил следующий ряд понятий: развитие, динамика педагогических процессов, цикличность процессов, системные изменения, этапы изменений, уровни изменений, др. В результате деятельностного подхода к пониманию изменений в образовании в педагогике появились такие понятия как управление изменениями, субъекты изменений, др. Можно отметить тенденцию к расширению понятийного поля «изменения» в педагогике, что обусловлено развитием прогнозирования в образовании. В связи с этим появляются такие понятия как тенденции изменений, эффекты изменений, риски изменений, др.



2. Понятие «изменение» является изначально категорией философского дискурса и характеризует состояние альтернативное стабильности. Изменения отражают развитие какого-либо процесса или явления, всегда связаны с движением, включающим в себя появление нового. Движение вперед может осуществляться не только благодаря появлению каких-то новых свойств, связей, элементов и т.д., но и их исчезновению. Изменениям присущи определенные временные и пространственные характеристики – они имеют направление, интенсивность, скорость и длительность; бывают обратимые и необратимые, направленные и ненаправленные, спонтанные, самоорганизованные и организуемые. Изменения присущи процессам и отражают развертывающуюся во времени смену состояний. Социологи, изучая динамику процессов, отмечают количественные и качественные изменения, а также развивающиеся, свойственные адаптационным процессам и процессам совершенствования чего-либо; трансформационные, протекание которых предполагает преодоление определенных противоречий, преобразование чего-либо; прогнозируемые – это целенаправленно реализуемые в виде проектов изменения. В менеджменте на изменения смотрят с позиций управления изменениями, которое может протекать сверху-вниз или снизу-вверх и подразумевает использование технических и человеческих ресурсов для осуществления данного процесса. При реализации изменений необходимо учитывать как их движущие силы, так и силы сопротивления изменениям. Успешность изменений обеспечивается людьми и зависит от того насколько они их принимают и готовы стать субъектами изменений.
3. В педагогике исследованием изменений стали заниматься сравнительно недавно – в 80-х годах прошлого столетия и данное понятие еще получает свое развитие, требует дальнейшего осмысления и обоснования. Изменения в образовании связывают с

реформами, модернизациями и разного рода инновациями. В педагогических исследованиях все чаще отмечается факт того, что любые изменения в образовании невозможно рассматривать без учета социокультурных факторов, вызывающих их возникновение и развитие. Изменения в образовании просты технически, но сложны социально, так как они сопряжены с планированием и координацией многоуровневого процесса с участием множества вовлеченных сторон: государства, представителей сферы труда, преподавательского сообщества и обучающихся. Изменения в образовании – это системные изменения, которые касаются всех компонентов и уровней совершенствуемых педагогических систем. Выделяются этапы изменений в образовании: инициация, реализация и институализация. Предпринимаются попытки классификации изменений в образовании, которые строятся на основании той или иной взаимосвязи, установленной между процессами, происходящими в обществе и их последствиями в образовании и наоборот. Например, интенсивная технологизация общества проникает во все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в образование, порождая «поддерживающие» (улучшение существующей образовательной практики – модульное обучение) или «подрывные» изменения (появление открытого, онлайн, сетевого, мобильного, смешенного, распределенного и других видов обучения).

## **2.2. Методология исследования изменений профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе**

Выбор методологических основ педагогического исследования является чрезвычайно важным для получения научных, теоретических и практических результатов.

Понятие методологии в нашей работе представляется как система общих принципов и методов исследования, используемой для организации познавательной и практической деятельности.

Современный этап развития науки, в том числе и педагогики, можно охарактеризовать как этап развития методологического плюрализма, многообразия научных подходов, межпарадигмальной рефлексии, этап разнообразия и смелости идей, выносимых исследователями на защиту. Изучаемые сегодня педагогами-исследователями темы отличаются широкой междисциплинарностью и неординарностью.

Происходящие изменения говорят о том, что в науке в целом и педагогике, в частности, наступило время больших перемен, когда у исследователей появилась свобода в научных исканиях и в широком исследовательском поле педагогики каждый может найти свою нишу, удовлетворить свой научный интерес и научные пристрастия, применить свою систему методов научного познания, проявить собственный стиль мышления и научного поведения.

Смена методологических ориентиров в педагогических исследованиях связана с развитием идей синергетического подхода и акмеологических теорий, появлением новых принципов, подходов, методов и приемов исследования, что ведет к развитию нового (контекстуального, процессуального, концептуального, проектного) способа мышления и иной организации исследовательских процедур (Н.В. Бордовская).

*Методологии современных исследований в педагогике* отчетливо отражают поиск трудноуловимого перехода от покоя к движению, от времени остановившегося к времени текущему [185, 31].

На передний план все более выдвигаются проблемно-ориентированные формы исследовательской деятельности, что соотносится с современным пониманием характера структуры знаний и информации, мышления, коммуникации и творчества, т.п.

Современный этап развития методологии связан с появлением принципиально новых понятийных образований, одним из которых является понятие «*плавающего*» объекта. Плавающий объект может появляться, образовываться, а может исчезать, распадаться. Он не репрезентирует всех своих элементов одновременно, обнаруживает себя не во всех системах взаимодействий, т.п. Вся социальная жизнь сплошь наводнена такими плавающими объектами [199, 61].

Изменения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза можно отнести к такого рода объектам, т.к. они отражают динамику комплексной иерархичной структуры, которой является профессиональная подготовка. Рассмотрение движения такого объекта, выявление и описание его движущих сил, структурных и сущностных преобразований, происходящих на разных этапах движения, является сложной задачей и требует соответствующего языка описания и объяснения данного процесса.

Изучение сложных объектов, которые не вписываются в устоявшиеся каноны объяснения, дало развитие такому направлению как *ситуационная методология*, в рамках которой требуется детерминация границ исследования. Исследуемый процесс или явление ситуационно (т.е. изменчиво и локально) детерминировано. Как отмечает К. Манхайм, нам придется принять во внимание ситуационную детерминацию в качестве неотъемлемого фактора познания. Посредством детерминации (определения системы ограничений) формируется «внутренняя социальность» (контекст),

исследование которой дает представление о сущности и характере протекания какого-либо процесса или явления в данный период времени [152].

*Методология нашего исследования* предполагает:

- определение общего направления исследования;
- выбор системы основных подходов, принципов и способов организации и проведения исследования;
- анализ полученных результатов.

Исходя из данной логики, *направление* нашего исследования задано следующей целью – выявить противоречия и зависимости развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, и на этой основе определить основные ее изменения, описать и объяснить их, спрогнозировать пути их дальнейшего протекания, а также охарактеризовать предполагаемые эффекты и риски изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза.

*Система* основных подходов, принципов и способов организации и проведения нашего исследования будет представлена в виде *методологической рамки*. Рамочный (или фреймовый) подход сегодня часто используется для определения границ исследования; детерминации его параметров, критериев; выбора подходов, методов и принципов исследования, способов презентации его результатов. Рамка или фрейм представляет собой каркасную модель, включающую схему, сценарий, когнитивную модель исследования. Рамки разрабатываются для исследования определенного рода объектов или ситуаций. Они появляются вследствие аналитической обработки информации, и способствуют ее концептуализации. Важно отметить, что содержательное наполнение рамки, не является окончательным и детализированным, оно может быть видоизменено в зависимости от ситуации, под влиянием меняющихся условий, исследовательской позиции, т.п.

Рамочный подход (Framework Approach) относится к методам логического анализа, которым свойственно алгоритмизирование действий проводимого исследования и которые используются для изучения процессов, трудно поддающихся моделированию. Рамочный подход активно используется в проектном планировании, идеи которого перешли из инженерного дела. Данный метод стал использоваться ещё в 1960-е гг. в зарубежных исследованиях и с тех пор получил широкое распространение в исследованиях многих международных организаций (ООН, ЮНЕСКО, др.), разного рода исследованиях, проводимых Евросоюзом.

Г.Э. Афанасьев считает рамочный подход признаком отечественной философской мысли, близким процессу оконтуриванию, который присутствовал в практике управления большими территориями. Рамочный подход - это определенный стиль мышления, процесс его структурирования, инструмент логического анализа [15].

В педагогических исследованиях рамочный подход еще не получил широкого распространения, хотя в экономике, социологии, юриспруденции его употребление можно назвать общепринятым.

Методологическая рамка исследования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза позволяет очертить исследовательское поле, а также определить характер исследовательских процедур. Процесс построения методологической рамки предполагает последовательность некоторых действий: отбор подходов и методов исследования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, описание предполагаемых результатов, которые можно получить при помощи данных подходов и методов.

Вертикаль методологической рамки образуется *подходами* к исследованию изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, что также определяет концепцию исследования; горизонталь рамки формируется *методами и принципами* исследования, что определяет его технологическую сторону. Кроме того, для полного

представления процесса нашего исследования, считаем целесообразным в горизонталь методологической рамки включить краткую характеристику предполагаемых *результатов* исследования (Таблица 4).

Таблица 4

### Методологическая рамка

Технологическая составляющая Концептуальная составляющая	Методы исследования	Принципы исследования	Результаты исследования
<b>Подход 1</b>			
<b>Подход 2</b>			
...			

Выбор методологических подходов определяет способы научно-исследовательской и научно-преобразовательской деятельности. Методологические подходы действуют в качестве главной ориентации для исследователя на протяжении всего процесса познания педагогического явления и/ или его преобразования – от начала до конца. Но подход не следует рассматривать как интеграцию метода с исследовательской программой. Подход не имеет программы педагогического исследования, в него не заложена конкретная цель исследования и не определены ограничения на конечный научный результат [45, 408].

Вписывая методологические подходы в методологическую рамку, мы определяем *логику продвижения* исследователя к достижению поставленной цели и получению определенных научных результатов.

Методологические подходы реализуют ряд функций по отношению к исследователю и исследованию:

- научно-мировоззренческую функцию (способствуют оформлению исследовательских установок ученого на целостное видение объекта,

- на комплексное соотнесение его с социально-исторической действительностью; активизируют различные уровни методологического анализа, акцентированно воспроизводя науковедческие и мировоззренческие убеждения субъекта познания);
- функцию концептуализации (дают возможность оформиться концептуальной базе исследования, достигнуть её соответствия установившимся в науке традициям и взглядам; обеспечивают формирование общей стратегии исследования в соответствии с принятыми парадигматическими принципами);
  - функцию технологизации (помогают достигать научно корректных параметров и характеристик технологической стороны процесса познания; обеспечивают выбор адекватных задачам исследования и его концептуальной базе принципов, средств, способов и приемов изучения объектов).

Каждый исследователь выбирает такие методологические основания и концептуальные стратегии, посредством которых он намерен объяснить, описать или спрогнозировать тенденции или направления существенных изменений педагогического объекта в течение определенного периода времени.

С целью получения *целостной* картины о характере развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, объяснения изменений, происходящих в ней, и прогнозирования эффектов и рисков, в исследовании используется *системный подход*. Сущность системного подхода состоит в изучении явления как некоего *целого во взаимосвязи* с другими объектами и в процессе развития [45, 43]. Изначальной позицией является положение о том, что профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе – это *социокультурно и социоэкономически обусловленное* явление (А.П. Булкин, Н.Д. Кондратьев, П.Н. Сорокин, др.).



В Главе I данной работы профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе представлена как *сложная, динамично развивающаяся система*, обладающая комплексной и иерархичной структурой; подверженная постоянным изменениям в связи с меняющимися требованиями общества, которые обусловлены его *социокультурными* трансформациями; зависящая от особенностей личностно-профессионального становления человека. Также было определено, что моделирование профессиональной подготовки студентов педагогического вуза приводит к многообразию моделей разного уровня и характера организации, которые отражают разные состояния и особенности развития исследуемой системы [80].

Исходя из этого, мы придерживаемся той позиции о системном подходе, которая строится на представлениях о полисистемности и полиструктурности объектов и связана с идеей интеграции различных представлений об объекте в системную картину (М. С. Каган, В. Н. Садовский, Г. П. Щедровицкий и др.). Вариант такой исследовательской позиции был предложен М. С. Каганом, считавшим, что адекватное представление о сложодинамической системе требует сопряжения *трех плоскостей* ее исследования – предметной (включает элементный и структурный анализ), функциональной (ориентирован на раскрытие механизмов внутреннего и внешнего функционирования системы) и исторической (генетическое и прогностическое направление исследования), поскольку они оказываются необходимыми и достаточными для системного подхода. Сочетание трех плоскостей исследования и двух направлений анализа в каждой из них позволяет преодолеть сведение системного подхода к какому-то одному аспекту исследования, хотя решение частной задачи в пределах какой-то одной аналитической плоскости М. С. Каган не считал отступлением от системного подхода, если исследователь, производя аналитические операции, удерживает в уме и другие плоскости исследования [125].

Продолжая идею исследования системы в разных плоскостях, интересной представляется развиваемая последнее время концепция построения *архитектуры системы* (А.А. Богданов, В.А. Конев, Г. Саймон, А.Ю. Уваров и др.), про это мы уже начинали говорить в первой главе нашего исследования [117].

Архитектура, сама по себе, является объемно-пространственным искусством и источником пространственного формообразования [моногр, альтргот]. Но лишь форма наполненная смыслом является архитектурой. Архитектура способна не только выражать, но и изображать абстрактные идеи и образы. Кроме того, архитектура, помимо трехмерного, объемного измерения, позволяет добавить четвертое измерение (четвертую плоскость), с помощью которого можно зрительно отразить анализируемые аспекты системы и представить взаимосвязи между элементами этой системы в *пространственно-временной форме* (И.Р. Пригожин, И. Стенгерс, Ю.П. Сурмин, др.). Архитектура системы – это открытая, мобильная и гибкая конструкция, представляющая собой набор моделей ее организации во времени и включающая следующие элементы: контекстный, контентно-содержательный и личностно-деятельностный [дроботенко – канд диссер].

*Время и пространство* хоть и условно (все в мире находится в пространстве и во времени), но выступают системообразующими факторами, наделяют систему конкретными пространственно-временными характеристиками, которые присущи только этой системе и отделяют ее от пространства и времени других систем. Здесь наблюдается удивительное многообразие, например, временной детерминации, когда прошлое, настоящее и будущее формируют различные свои соотношения в системообразующих факторах систем. При этом одни системы предопределяются преимущественно прошлым, другие – настоящим, третьи – будущим, четвертые – всеми видами времени [204; 229]. *Время* – фундаментальное понятие человеческого мышления, отображающее изменчивость мира, процессуальный характер его существования, наличие в

мире не только «вещей» (объектов, предметов), но и событий, (хотя, если судить строго, «вещи» тоже суть «события»). В содержание общего понятия времени входят аспекты, отображаемые более специальными понятиями: одновременности, временной последовательности, длительности, а также идея направленности, включающая в себя представление о прошлом, настоящем и будущем. *Пространство*, согласно основным положениям системной физики, есть структура изучаемой действительности. Время же является базовым свойством пространства существовать *в изменении, развитии*, которое имеет определенную направленность [214].

Архитектура, обладая пространственно-временными характеристиками, выступает в качестве зрительного представления результатов анализа, проводимого в каждой плоскости исследования системы (предметной или содержательной, функциональной или личностно-деятельностной, исторической или контекстной), образуя тем самым, как говорилось выше, четвертую плоскость. Построение архитектуры – это одновременно описание функционального проявления системы с точки зрения исследователя и реализация, образное представление полученного в результате исследования описания.

Тенденция к расширению сферы архитектуры за рамки ее традиционной области не противоречит общепринятому и приведенному в словарях определению архитектуры. Термин «архитектура» имеет три разных толкования: определенная дисциплина, определенный тип человеческой деятельности и определенный результат этой деятельности. Во всех трех толкованиях архитектура понимается не только как архитектура зданий [79].

Использование метафоры «архитектура» представляется ценным с точки зрения установления, понимания и объяснения взаимосвязей между элементами системы. А.Ф. Закирова считает, что педагогическая метафора может выступать как исследовательская модель, в которой отражается ведущий способ мышления исследователя и содержится инструмент

аргументации, обладающий мощным эвристическим потенциалом [94]. Последнее время, понятие «архитектура» используют для характеристики сложности систем, например, «архитектура смысла», «архитектура сложности» (Г. Саймон), «архитектура знаний» (Дж.Таунер) и, на наш взгляд, может отражать сложные связи изменений в образовании понятием «архитектура изменений» [79].

Представляя профессиональную подготовку студентов педагогического вуза в виде архитектуры, мы подразумеваем, что это развивающаяся во времени и пространстве система. Исходя из этого, процесс освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности обусловлен:

- *контекстом*, который определяется развитием педагогической профессии, спецификой профессионально-педагогической деятельности и деятельностью педагогического вуза в современных условиях;
- *содержанием*, отражающим нормы, образцы и правила профессионально-педагогической деятельности, совокупность которых устанавливается определенными нормативными требованиями к ее целям и результатам, формулируемыми на языке компетенций;
- *взаимодействием* субъектов подготовки, способствующим становлению *субъектного опыта* будущих педагогов, который проявляется в их ценностном принятии норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, построение архитектуры системы относится к процедурам пространственно-временного анализа системы. Такого рода анализ дает возможность изучать изменения как «по горизонтали» (изменения во взаимосвязях элементов одного уровня), так и «по вертикали» (изменения во взаимосвязях элементов разных уровней).

Предполагаемые результаты структурного, функционального и пространственно-временного анализа как методов системного подхода кратко представлены в Таблице 5. Все исследовательские процедуры, совершаемые при помощи данных видов анализа, проводятся на *гносеологическом и общенаучном* уровне. Данные процедуры позволяют установить противоречия и зависимости в развитии профессиональной подготовки студентов педагогического вуза; зафиксировать ее изменения. На *конкретно-научном уровне* (уровне педагогики) осуществляется перспективный анализ развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Основными методами перспективного анализа выступают моделирование, сценирование, методы генерирования альтернатив (фокус-группы, интервью, анкетирование); проспективное оценивание (проспективная экспертиза). Завершающими результатами всех исследовательских процедур является определение тенденций изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, описание эффектов и рисков этих изменений, составление прогнозов и рекомендаций по выбору перспективных путей построения профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе. В качестве принципов исследования выбраны *принцип развития*, относящийся к диалектическим принципам и подразумевающий такую исследовательскую позицию, которая основывается на признании того, что все находится в состоянии движения, изменяется; *принципы герменевтики*, подразумевающие необходимость качественной интерпретации получаемых в ходе исследования данных.

Таблица 5

**Методология исследования изменений профессиональной  
подготовки студентов педагогического вуза**

Уровни исследования	Технологическая составляющая  Концептуальная составляющая	Методы исследования	Принципы исследования	Результаты исследования
Гносеологический и общенаучный уровень	<p>Социокультурная обусловленность развития системы (социокультурный подход)</p> <p><b>Системный подход</b></p> <p>Проявленность взаимосвязей системы в деятельности субъектов профессиональной подготовки (деятельностный подход)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– структурный анализ;</li> <li>– функциональный анализ;</li> <li>– пространственно-временной (построение архитектуры системы)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– принципы развития (признание того, что все находится в состоянии движения, изменяется; изменения носят нелинейный, вариативный характер)</li> <li>– принципы герменевтики в обработке и интерпретации полученных в исследовании данных</li> <li>– принципы синергетики в прогнозировании и альтернатив развития,</li> <li>– эффектов и рисков изменений</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– противоречия и зависимости в развитии профессиональной подготовки студентов педагогического вуза;</li> <li>– изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза</li> </ul>

Уровень педагогики		<ul style="list-style-type: none"> <li>– перспективный анализ: <ul style="list-style-type: none"> <li>• моделирование;</li> <li>• сценирование;</li> <li>• методы генерирования альтернатив (фокус-группы, интервью, анкетирование);</li> <li>• проспективное оценивание, экспертиза</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– модель развития профессиональной подготовки;</li> <li>– тенденции изменений профессиональной подготовки;</li> <li>– описание эффектов и рисков развития профессиональной подготовки;</li> <li>– прогнозы и рекомендации по выбору перспективных путей построения профессиональной подготовки</li> </ul>
--------------------	--	---	--

В процессе исследования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза важно помнить о том, что профессиональная подготовка как система относится к особому классу системных объектов, обладающих уникальными характеристиками, а именно к классу *педагогических систем*. Характеристики педагогических систем представлены в Приложении 8.

Кратко представим эти характеристики, полученные на основе анализа концепций, в которых рассматриваются особенности динамики и преобразования педагогических систем. Прежде чем говорить о специфике собственно педагогических систем и их динамике, об уникальных характеристиках и особенностях таких систем, следует отметить, что зачастую исследователи, относя педагогические системы к тому или иному классу, не выделяют этого «особенного». В той или иной степени это является справедливым, поскольку педагогические системы содержат в себе элементы, характерные для социальных, информационных, гуманитарных, «человекообразных», др. систем.

Так, можно сказать, что профессиональная подготовка студентов

педагогического вуза принадлежит к *социальным системам* по основанию формы движения. По мнению Т. Парсонса, любую социальную систему можно рассматривать с двух неразрывных точек зрения: как структуру, которая выступает в виде совокупности элементов со стабильными свойствами (статика системы); как ряд событий, процессов, в ходе которых изменяются свойства и отношения между структурными элементами, и сами эти изменения связаны с действиями (динамика системы) [267].

Таким образом, процессы модификации, изменения существенных черт и характеристик профессиональной подготовки как социальной системы (акторов и их интересов, функций, социальных отношений, институтов, т.п.) являются процессами ее развития, которые включает в себя ряд последовательно наступающих и взаимно обусловленных изменений, при которых система сохраняет свою идентичность. Как правило, эти изменения вызваны внутренними факторами, т.е. причины находятся внутри системы. Если причиной изменений являются внешние факторы, находящиеся вне системы, то такие процессы принято называть процессами адаптации.

Профессиональную подготовку студентов педагогического вуза можно отнести и к классу *информационных систем*. И. П. Бим отмечал, что наиболее существенным свойством педагогической системы является ее информационная природа, то есть функциональная нацеленность на передачу и прием, хранение и переработку информации об окружающей действительности в целях приобщения индивида к социальному опыту предшествующих поколений, в целях формирования его личного опыта. В случае с профессиональной подготовкой студентов педагогического вуза, это означает освоение будущими учителями норм и ценностей педагогической профессии [125].

Важно помнить о том, что педагогическая система есть особый класс систем, элементами которой являются *люди и отношения между ними*. А. Левин, отмечал, что педагогическая система – это не кибернетическая структура, а специфически человеческая, общественная, внутренне



исключительно сложная. Системообразующими качествами в таких системах обладают цель, иерархия, управление, синергия. Отсюда следует, что изменения, например, в целях педагогической деятельности, может привести к перестройке и изменению всей системы обучения [125].

Профессиональную подготовку студентов педагогического вуза можно назвать принадлежащей и к классу *гуманитарных систем*. В этом случае, имеется в виду ее эвристический характер, заключающийся в том, что с нарастанием сложности системы точность и практический смысл заключений о ее поведении становятся почти исключаящими друг друга характеристиками. Впервые термин «гуманитарные системы» был введен Л. Заде для выделения тех из них, на поведение которых сильное влияние оказывают суждения, восприятия и эмоции человека. Ученый выдвинул принцип несовместимости и утверждал, что высокая точность описания несовместима с большой сложностью системы, что точность описания и сложность в первом приближении обратно пропорциональны. При исследовании гуманитарных систем, при гуманитарном характере познания именно личное, субъективное знание помогает найти и представить адекватное описание объекта исследования [69].

Следствием проявления свойств гуманитарных систем, по мнению Э. Гусинского, становятся принципы неопределенности [69]. Принципы неопределенности получили широкое толкование при анализе современных педагогических систем (И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, Н.В. Кузьмина и др.).

Профессиональную подготовку студентов педагогического вуза как систему можно охарактеризовать как *«человекодержущую»*, *«человекомерную»* (Г. П. Щедровицкий). Согласно высказыванию Г. П. Щедровицкого, люди являются тем, что придает жизнь системам, а системы есть то, из чего ничего нельзя вынуть, не разрушив ее целостности [269].

Гуманитарные и «человекодержущие» идеи принесли с собой и некоторые ограничения на применение процедур системного подхода по отношению к педагогическим системам, т.к. он таит опасность редукции

представлений о сложной, необычайно тонкой природе педагогических явлений и процессов.

По характеру взаимодействия с окружающей средой различают системы *открытые*, *закрытые* и иногда выделяют *частично открытые* системы. Долгое время педагогические системы относили к закрытому типу систем, т.к. они представляют скорее консервативные силы в общей социальной ситуации, нежели революционные силы для ее преобразования. Относя педагогические системы к открытым, подразумевается, что они постоянно обмениваются энергией, информацией, т.п. с окружающей средой, отражая всю коммуникативную деятельность людей.

Согласно Г.И. Рузавину, все системы, в том числе и педагогические, можно разделить, на *статические* и *динамические*. Основанием такого деления являются признаки, характеризующие состояние системы. Данное деление условно, т.к. все в мире находится в постоянном изменении и движении [201, 207].

Дополнительную сложность в раскрытии сущности изменений и их системности в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза добавляет меняющееся понятие об организации системы, а именно идеи *синергетики*, которые связаны с признанием способности систем, в том числе и педагогических, к саморазвитию и самоорганизации.

Педагогические системы сегодня предстают как *открытые нелинейные* системы, в которых происходит преобразование и перестройка структурных элементов. Нелинейными системами являются системы, свойства которых зависят от их состояний, от их внутренней динамики и изменений. К наиболее отличительным признакам нелинейных систем относят, прежде всего, нарушение принципа суперпозиции: результат одного из воздействий на систему при наличии другого воздействия оказывается не таким, каким он был бы при отсутствии последнего. Нелинейность порождает неожиданные изменения направлений течения процессов, непредвиденные новые структуры [185].

Исходя из этого, при описании и объяснении изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза необходимо использовать не только методы присущие теории систем (например, системно-структурный анализ и синтез), но и методы теории вероятностей, синергетики и другие (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, В.А. Аршинов, В.Г. Буданов, В.А. Игнатова).

Таким образом, синергетика позволяет по-новому подойти к изучению педагогических систем, рассматривая их с *позиции открытости и нелинейности*, а также в процессе перехода их из одного состояния в другое (например, из неупорядоченного в упорядоченное состояние). Акцент переносится с изучения положений равновесия педагогической системы на изучение состояний неустойчивости, механизмов возникновения нового, рождения и перестройки структур системы. Причины и механизмы возникновения порядка из хаоса – это главное, что удалось понять синергетике. Именно синергетическое видение мира помогло определить основные принципы самоорганизации, критерии построения саморазвивающейся среды, условия устойчивого развития в изменяющемся мире [185].

Следуя данной логике, это означает, что педагогической системе нельзя навязывать способ поведения или развития, но можно выбирать и стимулировать один из заложенных в конкретных условиях вариантов, рассчитывая на синергетический (самоуправляемый) процесс.

Синергетический взгляд на изменения профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе выражается в том, что их последствия трудно предсказуемы, неопределенны, чрезвычайно вариативны.

Итак, важным моментов в определении специфики профессиональной подготовки в педагогическом вузе как системы является, во-первых, осознание того, что она содержит в себе элементы других классов систем: социальных, информационных, гуманитарных, «человекообразных», др., - а следовательно, обладает присущими этим системам характеристиками. Во-

вторых, в педагогических исследованиях продолжается работа, направленная на осмысление «особенного» в педагогических системах, исследователи пытаются раскрыть их качественное своеобразие и специфические характеристики.

Свободная воля людей, входящих в состав педагогической системы; индивидуальность и непредсказуемость их психических процессов, отношений, позиций, поступков; целеустремленность, ответственность и саморазвитие, определяющие субъектную позицию всех участников педагогических отношений – эти и другие особенности педагогической системы как вероятностной, целенаправленной и самоорганизующейся дают основания для обнаружения специфики процедур системного подхода в педагогических исследованиях: моделировании, исследовании операций, прогнозировании поведения системы и т.п. [125, 70-71].

На наш взгляд, специфику педагогических систем хорошо раскрывает Н.В. Бордовская, которая считает, что термин «педагогическая система» отражает единство бытия педагогического объекта как факта существования и проявления в виде «педагогического явления» и достаточно продолжительного периода функционирования (фиксируемого повторно и неоднократно) в форме того или иного «педагогического процесса» с указанием всех его участников и условий [45, 321]. Такое определение специфики педагогических систем подчеркивает проявление их уникальности в зависимости от ситуации, обстоятельств, решаемой педагогической проблемы, пр. (в нашем случае, профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе).

Анализ специфики педагогических систем дает возможность утверждать, что при описании, объяснении и прогнозировании изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза необходимо учитывать их социальные, информационные, гуманитарные, субъективные характеристики, а также синергетический характер протекания. *Принципы синергетики* служат основой прогнозирования перспектив развития

профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе. Кроме этого, эффекты изменений профессиональной подготовки можно будет наблюдать и изучать в других системах, элементы которых являются частью данной педагогической системы.

Системные взаимосвязи (между контекстом, содержанием и характером взаимодействия субъектов) проявляются в деятельности субъектов профессиональной подготовки. Например, если преподаватели не принимают изменений, происходящих в рамках модернизации педагогического образования, считают их чуждыми российским традициям подготовки педагогических кадров, то и в своей деятельности они будут руководствоваться прежними более знание-ориентированными принципами организации обучения и практики. Таким образом, на конкретно-научном уровне данного исследования, помимо системного, используется деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, Э.Н. Гусинский, И.Ф. Исаев, В.А. Лекторский, Д.А. Леонтьев, А.В. Петровский, др.), подчеркивающий значимость вовлеченности субъектов профессиональной подготовки в реализацию изменений, что проявляется в их ценностном отношении и действиях, определяющих интенсивность и продуктивность проводимых изменений.

## **Выводы по параграфу 2.2.**

1. Построение методологии исследования является важным этапом его организации и дальнейшего проведения. Педагогическим исследованиям сегодня характерен методологический плюрализм, отражающий попытки исследователей использовать разнообразные способы научного познания для получения определенных научных, теоретических и практических результатов. В педагогике появляются новые принципы, подходы, методы и приемы исследования, что ведет к развитию нового (контекстуального, процессуального, концептуального, проектного) способа мышления и иной организации

исследовательских процедур. Все чаще в качестве объекта исследования выбираются динамика и развитие определенных процессов и явлений. Все больше становится исследований, посвященных комплексным сложным объектам, требующих детерминации контекста их исследования, изучения конкретной ситуации их развития.

2. Методология исследования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза строится на основе системного подхода, позволяющего изучать ее развитие во времени и пространстве с учетом структурных и функциональных особенностей профессиональной подготовки как системы. Для этих целей используются такие методы системного подхода как структурный анализ, функциональный, пространственно-временной и перспективный анализ. Применение совокупности методов системного подхода позволяет выявить противоречия и зависимости в развитии профессиональной подготовки студентов педагогического вуза; зафиксировать ее изменения; определить тенденции изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза; описать их эффекты и риски; составить прогнозы и рекомендации по выбору перспективных путей построения профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе. Возможности диалектических, герменевтических и синергетических принципов позволяют осуществить качественную интерпретацию данных о развитии профессиональной подготовки в педагогическом вузе.
3. При исследовании изменений профессиональной подготовки как динамичной педагогической системы важно учитывать специфику данной системы, которая раскрывается посредством ряда характеристик присущих социальным, информационным, гуманитарным и так называемым «человекоразмерным» системам. Педагогическая система – особый класс систем, элементами которой

являются *люди и отношения между ними*, что придает ей целенаправленность; сложность внутренней структуры (не исчерпываемой причинно-следственными связями); единство объективного и субъективного; открытость; вероятностность; уникальность; огромное внутреннее разнообразие; эвристичность; и т.п. Системные взаимосвязи проявляются в деятельности людей. Поэтому, помимо системного подхода, в исследовании используется деятельностный подход, подчеркивающий значимость вовлеченности субъектов профессиональной подготовки в реализацию изменений, что проявляется в их ценностном отношении и действиях, определяющих интенсивность и продуктивность проводимых изменений.

### 2.3. Исследование изменений профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе

Для того чтобы раскрыть различные аспекты изменений в вузовской профессиональной подготовке будущих педагогов, нами был проведен обширный анализ работ в области *философии и социологии образования, культурологии образования, экономики образования, психологии, педагогики*, который показывает повышение интереса исследователей в данных областях знаний к вопросам педагогической профессии, профессионализма педагога, профессионально-педагогической деятельности в современном обществе, миссии педагогического вуза и, как результат, к вопросам изменений профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.

Согласно исследованиям по *философии и социологии образования*, изменения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза можно связать с изменением контекста развития профессионального образования, обусловленного переходом к новому типу общества и преобразованием его структуры, которое характеризуется как «постиндустриальное», «информационное», общество «высокой современности». Такой переход привел к изменению трудовой реальности, а следовательно, к усложнению понятия и структуры педагогической профессии, утрате определенности в представлениях о профессиональных ролях учителя, размыванию этоса педагогической профессии, искажению профессиональной идентичности современного учителя. Таким образом, основное **противоречие** обнаруживается между эволюционирующей социальной реальностью и традиционной системой подготовки в вузе, которая не в полной мере отвечает современным требованиям [76].

Раскрывая сформулированное положение, обратимся к основным идеям проанализированных работ.

По мнению **философов**, современный социальный мир неоднороден и многомерен, объединяет совершенно разные типы понимания социальной



реальности, формы и способы ее познания и восприятия процессов и событий в социуме, различные источники и факторы социального развития. Все это приводит к усилению *антропоцентрических* взглядов, выражающихся в осмыслении способов выживания человека и его устойчивой жизнедеятельности в условиях современных многофакторных социально-политических, рыночно-экономических и информационных пространств (Ю.Н. Москвич, А.И. Юрьев, В.В. Попов, Б.С. Щеглов, др.) [183]. «Живучесть» человека в быстро меняющемся мире обеспечивается его *адаптивностью к переменам*. Адаптивность к переменам - качество личностное, которое формируется в том числе и посредством профессиональной подготовки в вузе. Качество профессиональной подготовки в вузе как части системы высшего образования становится основой развития экономического и человеческого потенциала общества. В связи с этим, в исследованиях философов звучит призыв к осмыслению и философской рефлексии *образования* в том числе и высшего, *как процесса саморазвития* личности и *как мировоззрения* в связи с осознанием сложности, нелинейности современного развивающегося мира (С.К. Булдаков, Э.Н. Гусинский, В.М. Розин, Ю.И. Турчанинова, А.И. Субетто, Г.А. Цой, др.). Исследователи говорят о становлении нового *социокультурного типа образования*. Г.А. Цой выделяет следующие изменения, значительно трансформирующие систему образования: сращивание интересов образования, науки и промышленных технологий; формирование системы непрерывного образования через всю жизнь; автономность университетов и усиление их ответственности за весь образовательный комплекс подготовки специалистов высокой квалификации; усиление роли образования в экономике стран; др. [83].

Философская рефлексия по поводу проблем образования, в том числе и высшего, актуализирует вопросы его содержания, целей, задач, перспектив развития, а также мировоззренческих подходов к пониманию образования в современном мире. Можно утверждать, что все эти же вопросы находятся в

актуальном состоянии и по отношению к вузовской профессиональной подготовке будущих педагогов [83].

Философы подчеркивают, что кризис в отечественном образовании, в том числе и высшем, связан, в первую очередь, с непониманием диалектики его развития в новых условиях открытости, глобализации, усиления влияния мировых тенденций. Наибольшее волнение у философов вызывает *содержание* высшего образования, а, следовательно, и профессиональной подготовки в вузе. Содержательные проблемы, по мнению А.Р. Дзюва, являются без преувеличения важнейшими и связаны с размытостью, неопределённостью предмета высшего образования, запутанностью, порожденной постоянным реформированием, в части целей и ценностей высшего образования. Представляется, что решение общей проблемы определения содержания образования и организации образовательного процесса требует предварительного рассмотрения многих частных по отношению к ним вопросов. К ним следует отнести проблему материальной и духовно-нравственной мотивации участников образовательного процесса, в первую очередь профессорско-преподавательского состава и активизации учебно-познавательной деятельности студентов [75].

Т.Э. Дусь, критикуя происходящие в российской системе образования изменения, говорит, что до недавнего времени наша система образования была адекватна российской культуре и российской науке, образование характеризовалось как фундаментальное и охватывало широкий круг дисциплин [83]. В отличие от американских и английских научных школ, в которых в основном преследуются прагматические цели – получение практически важного эффекта и достижение know how (знаю как), в российской научной школе главной целью было увидеть мир в единстве и целостности, которое обеспечивалось крепкими теоретическими знаниями know way (знаю путь, чтобы делать) [183].

По сути, речь идет о приоритете фундаментального или прикладного знания в подготовке кадров в системе вузовского образования.

Фундаментальное знание носит описательно-объяснительный характер, прикладные знания - описательно-конструктивный.

В.Н. Турченко считает, что проблема содержания образования, в том числе и высшего педагогического, может быть решена путем:

- *политехнизации* подготовки в вузе, приведения ее в соответствие с требованиями современных технологий и производства (информационное обеспечение, лабораторное оборудование, т.п.). Применительно к педагогическому образованию, считаем более уместным говорить о *технизации* подготовки в вузе (материально-техническом обеспечении образовательного процесса);
- *фундаментализации* подготовки в вузе, что означает приведение ее содержания в соответствие *со структурой научного знания*.

Следуя идеям А.К. Гастева, считаем приемлемым под *технизацией профессиональной подготовки* будущих педагогов в вузе считать совершенствование материально-технического обеспечения образовательного процесса в вузе, что будет способствовать развитию у будущих педагогов так называемых *сервисных и инструментальных компетенции* – компетенций использования различных технологий труда и трудовых ресурсов, создания современной технологической оснастки (организация рабочего места, пространства кабинета, т.п.) [62]. Подобного рода компетенции обеспечивают необходимую организацию профессионально-педагогической деятельности.

Под *фундаментализацией профессиональной подготовки* в современном понимании будем считать формирование универсальных знаний, направленных на становление общей культуры будущих педагогов, развитие различных способов мышления и деятельности. Профессиональная подготовка будущих педагогов в вузе представляет собой интеллектуальную среду, обогащающую внутренний мир личности и раскрывающую ее творческий потенциал. В.Г. Кинелев отмечает, что фундаментальность

подготовки в вузе заключается не в обеспечении овладения всеми знаниями, а в акцентировании внимания на самых существенных, устойчивых и долго живущих знаниях [255, 100]. Самыми устойчивыми сегодня считаются стратегические знания *know what for* (знаю, зачем делать) [283].

В социологических исследованиях последних лет (И.Ф. Девятко, И.В. Задорин, А.М. Осипов, А.В. Шакурова, др.) указывается на факт того, что результатом профессионального образования, а следовательно, и профессиональной подготовки в вузе, сегодня является *готовность человека к преобразованию* общественных процессов, отличающихся кризисностью, неоднозначностью, нелинейностью в своем протекании. Кроме того, П. Джарвис характеризует современное общество как «футуристическое», «планирующие», «рефлексивное» и «рыночное» [291].

Можно сказать, что в социологии сегодня формируется *дискурс изменений* относительно профессионального образования, обусловленный изменением характера профессиональной занятости в современном обществе (под дискурсом в данном случае понимается характеристика особой ментальности и идеологии, которые выражены в тексте, обладающем связностью и целостностью и погруженном в жизнь, в социокультурный, социально-психологический и другие контексты) [152].

В социологических исследованиях актуализированы проблемы *нового содержания понятия профессии, профессиональной деятельности и профессионализма* в современном обществе, а также проблемы *места и миссии* учреждений профессионального образования, в частности университетов, в культуре и социальной структуре наступившего столетия [89].

Социологи задаются вопросом о том, являются ли университеты сегодня тем местом, где необходимо готовить современных специалистов.

По мнению Т. Парсонса, именно университеты способствуют воспроизводству профессионалов, социализации индивидов, то есть усвоению ценностей профессиональной группы, производству и трансляции

профессионального знания, его легитимации, регулированию рынков услуг через выдачу дипломов и сертификатов [164].

В то же время А.Ю. Согомонов указывает на факт того, что сегодня очень сложно сказать, подобно тому как это было, к примеру, лет тридцать назад, кого и сколько университеты должны подготовить обществу (государству) [216]. А между тем поколение назад мало кто сомневался в том, что университеты функциональны, поскольку:

- способствуют формированию у подрастающих поколений верности «идеалам» науки и социального прогресса;
- поставляют обществу «игроков», способных выполнять самые различные «роли на практических постах, которые требуются институтам» (Ж.-Ф. Лиотар) [132].

Сегодня, как и прежде, только в университетах воспроизводится «профессиональная» и «техническая» интеллигенция, но ее удельный вес в студенческом корпусе стремительно сокращается. На деле уже более двух десятилетий и в западном мире, и в России производится избыточный процент специалистов<sup>18</sup>. Они не затребованы ни производством, ни общественными институтами. Обучение в высших учебных заведениях обретает пограничный характер между «получением знаний», «профилактикой безработицы», искусственным продлением периода «вступления в активную жизнь».

Социологи говорят о том, что массовое поступление молодых людей в университеты становится все менее и менее мотивированным (а студенчество, соответственно, все больше сводится к культурно-возрастному «до-взрослому» стилю жизни, к социальной возможности пожить другой жизнью - не «культурой долга», а студенческой полуответственной тусовкой), [216]. Глобальная трансформация образования на рубеже столетий привела к усилению концепции «кризиса образования», «социокультурной

---

<sup>18</sup> В странах Западной Европы высшее образование нередко рассматривается в качестве средства борьбы с молодежной безработицей («отложенная безработица»)

реформации образования» и прочих теорий, строящихся на утверждении о том, что все *современное мироздание* образования неизбежно претерпевает цивилизационную ломку. Самой же «модной» — в особенности в континентальной Европе — за последние два десятилетия стала теория «конца университета», предлагающая взглянуть на университет как на один из способов легитимации и передачи знания, *свойственных исключительно обществу проекта «простой» современности*, с цивилизационным кризисом которого «уходят в прошлое» и все его культурные институты [216; 232].

Кроме этого, ситуацию осложняет *невнятный социальный заказ* системе профессионального образования, а следовательно, и современным университетам. Социальный заказ складывается сегодня де-факто из очень противоречивых компонентов. Так, государство ожидает от гражданина, прошедшего профессиональную подготовку в вузе (кстати, за государственный счет), что он будет прилежно работать, исправно платить налоги, защищать Родину, эффективно развивать экономику (в том числе с помощью новых высоких технологий). Родители хотят, чтобы их дети, получив высшее образование, смогли трудоустроиться и стать успешными в жизни. Преподаватели озабочены скромной зарплатой, большим числом учебных часов, неудобным расписанием, недисциплинированностью и ленью студентов. У студентов другой взгляд на учебу в университете - чтобы было меньше домашних заданий, оставалось больше свободного времени на общение с друзьями, виртуальное времяпрепровождение и игры, занятие спортом, другие хобби. Исследователи задаются вопросом - действительно ли из этого складывается необходимый социальный заказ отечественному высшему образованию? Оценку дают работодатели, которые отмечают, что выпускники вузов мало что умеют реально делать, имеют слабую компьютерную и языковую подготовку, не обладают усердием, фундаментальными знаниями и ответственностью, но при этом проявляют завышенную самооценку и склонны к иждивенчеству [46].

Говоря о *понимании профессии и профессионализме* в современном обществе, социологи отмечают утрату четкости и завершенной очерченности профессий, гибкость мира труда, утрату устойчивости специальностей, которые сегодня приобретают характер динамичных краткосрочных «пакетов или кластеров компетенций». Переосмысление сущности современного понимания рынка труда привело к изменениям в организации профессионального образования. Международные исследования в области *социологии профессий* привели к осознанию того, что в перспективе наше общество по примеру стран Европы ожидает радикальное сокращение количества профессий, становления особого типа труда – полупрофессий и значительного внимания трудоспособного населения к овладению различными и быстро сменяемыми (до 12–15) видами деятельности [218].

Таким образом, если раньше профессиональное развитие человека происходило в логике линейного, последовательного прохождения уровней профессионального образования (традиционное понимание), то в условиях противоречивости рынка труда формируется новое представление – о нелинейности профессионального пути и построения карьеры.

На место устойчивой профессии приходит *динамичная профессиональность*. Согласно данной точке зрения человек рассматривается как главный актер на рынке труда, который стремится сохранить свои позиции и знает способы достижения данной цели [73, 36]. Таким образом, профессия в современном обществе выступает как форма реализации жизненного призвания человека, как одно из средств реализации смысла жизни. Она понимается как совокупность специальных качеств личности (В.Н. Шубкин, Г.А. Чередниченко, Д.Л. Константиновский) [30]. «Субъективизация» профессии выдвигает на первый план *рефлексивное содержание* профессиональной деятельности (удовлетворенность работой, профессиональное самочувствие, профессиональный выбор, профессиональные ценности и т.д.).

Тем не менее, успех любой профессиональной деятельности тесно связан с соответствием деятельности специалиста некоторым *неиндивидуальным* требованиям. Сегодня достижение профессионализма и динамичности в профессии видится в реализации способности человека взаимодействовать в мире профессии с учетом норм, требований, которые предъявляет ему этот профессиональный мир, реализуя при этом субъектность в профессиональном самоопределении.

Говоря о *системе требований* к профессиональной деятельности и уровню профессионализма современного специалиста, социологи отмечают, что она имеет свою иерархическую структуру:

- требования к конечному результату деятельности;
- требования к процессу получения этого результата (в том числе требования к организации данного процесса) [230].

Сегодня отмечается усиление контрольно-регулятивных механизмов профессиональной деятельности, в том числе и профессиональной деятельности педагогов (разработка профессиональных стандартов, разного рода квалификационных рамок, кодексов поведения и профессиональной этики, т.п.).

Таким образом, результатом анализа работ социологов может быть формулировка следующего **противоречия** – между процессом «субъективизации» профессии в современном обществе, рассмотрением человека как главного актора на рынке труда, приоритетом интересов, ценностей, потребностей человека, приоритетом свободы выбора при построении профессионального пути и, с другой стороны, усилением контрольно-регулятивных механизмов профессиональной деятельности.

Социологи (А. Истомина, О. Оберемко, др.) выражают озабоченность по поводу усиления внешней регуляции и контроля над качеством работы современных учителей. Они указывают на то, что внешняя регуляция и контроль не способны позитивно воздействовать на качество



предоставляемых (образовательных) услуг, если ее стимулы не интериоризируются, то есть не превращаются в факторы внутренней регуляции на микроуровне. На сегодняшний день наблюдается нарушение пространства свободных социальных действий, присущих *нормам и принципам профессионального педагогического этоса*.

Ряду профессий исторически свойственна профессиональная этика, то есть соблюдение определенных норм и правил, внутрипрофессиональных ценностей, которые выполняют нормативную, регуляторную функцию. Педагогическая профессия относится к таким профессиям (Э. Дюркгейм) [84].

К. Дэй считает, что проводимые с конца XX века политические реформы, затронувшие и сферу образования, *изменили природу работы учителя*, усилили ее ориентированность на внешние результаты и непосредственный контроль, расширили круг заинтересованных лиц, интенсифицировали труд (выросло количество часов, проводимых на рабочем месте, уменьшилось время на выполнение отдельных операций) [281]. «Новый менеджеризм», присущий бюрократическому этосу, через введение новых *несвойственных ранее учителям ролей* приникает в учительский этос, существенно изменяя его. Происходит утрата определенности в представлениях о профессиональных ролях, нормах и ценностях профессиональной группы, нарушается баланс в (вос)производстве профессиональной идентичности учителей в целом [156].

Проведенные фондом «Общественное мнение» по заказу НИУ ВШЭ фокус-групповые исследования и интервью, связанные с определением критериев оценки профессиональной квалификации учителей, подтверждают, что сегодня учителя чрезвычайно негативно оценивают внешнюю регуляцию их работы, характеризуют ее как избыточную. Усиление внешней регуляции работы учителей приводит к противоположному эффекту – потере определенности в отношении выполнения профессиональных функций. Иными словами, учителя не совсем

понимают, что является приоритетом – успешное управление собственной деятельностью (вовремя написать все отчеты, подать заявку на конкурс, т.п.) или преподавание<sup>19</sup>.

Отечественный социолог Ж.Т. Тощенко в одном из своих исследований по социологии труда объясняет такое положение дел историческим развитием понятия «труд». В процессе развития данное понятие расширяло сферу своего воздействия и в результате, кроме первоначального функционально-операционного смысла, оно стало включать в себя и умственный, и управленческий, и творческий труд, то есть практически все сферы преобразовательной деятельности человека [239].

Для того чтобы подготовить студентов педагогического вуза к работе в современных условиях, необходимо менять подход к целям, результатам, содержанию, организационной структуре образовательного процесса в вузе. В этих условиях особое значение приобретает поиск адекватных способов включения студентов в процесс образования и получения профессии, обеспечивающих формирование профессионально-личностных качеств, а также устойчивых поведенческих реакций (паттернов), свойственных для тех или иных ситуаций профессионально-педагогической деятельности.

А.В. Шакурова в своем исследовании «Профессиональная идентичность учителей как субъектов трудовой деятельности» [261, 145] указывает на важность формирования профессиональной идентичности будущих учителей при подготовке в вузе, которая включает мотивационно-целевую готовность и операциональные схемы реализации определенного содержания труда в соответствующем организационном контексте.

Образовательный процесс вуза сегодня не замыкается в рамках вуза, он вовлекает целый спектр различных общественных отношений, формируя многомерное образовательное пространство, в пределах которого у

---

<sup>19</sup> Данные фокус-групп и интервью о критериях оценки профессиональной квалификации учителей, проведенные фондом «Общественное мнение» по заказу НИУ ВШЭ с представителями образовательных учреждений пяти региональных центров в октябре-ноябре 2011 года

студентов есть возможность получить практический опыт решения профессиональных и личных задач. Организация такого интегрированного образовательного пространства возможна в пределах социально-образовательных *кластеров* (П. Бурдые, Т. Веблен, Н.Е. Тихонова и др.). Ресурсное обеспечение профессиональной подготовки студентов внутри кластеров способствует более успешной профессиональной социализации будущих педагогов, что выражается не только в приобретении ими определенных компетенций, но и в формировании социальной позиции; усвоении профессиональных ролевых установок, норм, знаний, образцов поведения, позволяющих студентам в последующем стать профессионалами в своем деле.

Исходя из этого, представляется возможным сформулировать еще одно **противоречие**, вытекающее из представленных социологами идей, - между пониманием образования, в том числе и педагогического, как *средства формирования готовности* человека к преобразованию общественных процессов, отличающихся сегодня неоднозначностью в своем протекании; и условиями организации профессиональной подготовки в вузе, не в полной мере позволяющими включать будущих педагогов в разнообразные общественные отношения для получения соответствующего опыта.

Учитывая обозначенные выше противоречия, можно предположить, что основные *изменения* профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе будут связаны с:

- ее *индивидуализацией*, которая подразумевает создание условий, способствующих получению каждым студентом уникального практического опыта решения профессиональных и личных задач, а также реализации интересов, потребностей, т.п. каждого студента;
- усилением ее *практикоориентированности, вариативности* за счет *расширения* образовательного пространства вуза посредством

организации социально-образовательных кластеров, консорциумов, сетей, а также за счет развития новых видов практик – непрерывной практики, психолого-педагогических клиник, интернатур, лабораторий, т.п.;

- «менеджеризацией», а именно направленностью процесса подготовки на овладение студентами так называемых *менеджерских компетенций* – компетенций организации и управления профессионально-педагогической деятельностью.

Говоря о наличии таких компетенций у современного учителя, имеется в виду, прежде всего, сформированность умения отделять собственно педагогическую деятельность и деятельность по управлению ею. И здесь можно обозначить две позиции: 1) наличие компетенций по организации и управлению учебно-познавательной деятельностью школьников, которая (организация) сегодня представляет собой многоаспектный, комплексный процесс, требующий тщательной предварительной подготовки; 2) наличие компетенций по организации и управлению собственной профессионально-педагогической деятельностью в условиях интенсификации педагогического труда (тайм-менеджмент, оформление разного рода документов и бумаг, использование технических средств, т.п.).

С позиции современных исследований по **культурологии образования**, изменения профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе можно объяснить трансформацией традиционных целей, ценностей, идеалов педагогического образования, обеспечивающих процесс передачи опыта от одного поколения другому, что связано с размыванием традиционных социокультурных ориентиров (норм, ценностей, принципов, т.п.); развитием многообразия социокультурных контекстов профессионально-педагогической деятельности; появлением новых социокультурных фильтров анализа и оценки профессиональной готовности педагога и его профессиональной деятельности (основными

характеристиками таких фильтров являются инновационность и эклектизм); распространяющейся феминизацией педагогической профессии.

Оформлению данного положения способствовал анализ работ по культурологии образования, основные идеи которых представлены ниже.

*В первую очередь, в исследованиях по культурологии образования поднимаются вопросы, связанные с трансформациями, происходящими в современной культуре, ее небывалыми в историческом измерении изменениями. В конце XX и начале XXI вв. культура переживает девальвацию мегапроектов модерна, смену принципов коммуникации, расширение медиасреды, стирание границ между частным и публичным пространством [157, 3].*

Переход от индустриальной экономики к информационной, глобализация, экологические проблемы, ускорение конвергентных<sup>20</sup> процессов, приоритет информационных технологий, развитие мультинациональной системы ценностей, усиление значимости кросс-культурной коммуникации и т.п. привели к формированию *новой культурной реальности*.

Можно сказать, что сложность межкультурных и коммуникационных процессов увеличивается пропорционально числу пересекаемых границ. Стирание границ между странами, экономиками, культурами, т.п. превращает социокультурную реальность в неоднородное и заметно фрагментированное пространство.

Кроме этого, сегодня не все границы материальны, нарастающее использование информационных технологий ведет к все большей *виртуализации* человеческой деятельности, превращая социокультурное пространство в недифференцированную структуру с принципиальным отсутствием иерархичности и линейной детерминированности процессов и

---

<sup>20</sup> конвергентность – сближение, слияние, интеграция

явлений. Социальные структуры в обществе технологий существуют как совокупность узлов – сеть [157].

Э. Тоффлер говорит о *культуре информационного общества* как о блип-культуре, основанной на «блипах» информации: объявлениях, командах, обрывках новостей, которые не поддаются классификации. При этом потребители информации не имеют возможности заимствовать готовую модель реальности, а должны сами *конструировать* ее. Подобный способ потребления информации формирует такие уникальные формы ее восприятия, как «зэппинг» (zapping), форма создания новой образности, состоящей из обрывков информации и осколков впечатлений. Этот образ не требует подключения воображения, рефлексии, осмысления, здесь все время происходит «перезагрузка», «обновление» информации, когда все первоначально увиденное практически без временного разрыва утрачивает свое значение, устаревает [64].

Последние исследования ученых Колумбийского университета (Columbia University), США, опубликованные в журнале «Наука» ('Science'), также подтверждают факт того, что компьютеры и Интернет изменили основополагающие принципы работы человеческого головного мозга [295]. Интернет стал первичной формой внешней, или трансактивной, памяти, где информация хранится *коллективно вне человеческого мозга*. Наш мозг стал воспринимать всемирную паутину как часть себя, как полноценное хранилище информации, тем самым перекладывая на Интернет ответственность за запоминание и хранение всего, что имеет для нас хоть какую-то важность.

Таким образом, виртуальная реальность опосредует человека от действительности, охватывая все большее смысловое пространство его жизнедеятельности, что приводит к усиливающейся *отчужденности* культуры от человека.

Очевидно, что человек и окружающая его реальность стали другими. Сегодня происходит отказ от субстанциального понимания личности, она

перестает пониматься онтологически. Изменение границ личности, расширение ее «пределов» привело к *трансформации пространства и времени* для человека, являющихся *базовыми ценностями культуры*, и появлению такого конгломерата социума, как *«сетевая личность»*.

Такая форма «бытования» личности в пространстве новых медиа и сети инновационных видов коммуникации пока не до конца определена исследователями, остаются не в полной мере ясными особенности ее функционирования в социокультурном пространстве, а также ее влияние, роль в развитии культуры.

*Второй момент*, широко обсуждаемый в работах по культурологии образования, связан с изменениями в образовании (как части общей культуры человечества), а также с пониманием образования как важнейшего социокультурного регулятива дальнейшего развития общества. Культурологи выражают обеспокоенность по поводу сложившейся в обществе ситуации, т.к. в современных условиях *не до конца понятны особенности работы таких традиционных механизмов взаимосвязи культуры и образования, как обеспечение образованием преемственности определенных элементов культуры и обновление культуры*.

Образование выступает как своеобразная модель соответствующей культуры, которая вбирает в себя множество разновременных пластов. Можно сказать, что современный этап развития культуры не имеет адекватной ей системы образования. Состояние современных систем образования в последние десятилетия можно охарактеризовать как «неустойчивое». Перед обществом стоит проблема приведения всех структурных звеньев образования в соответствие с признаками культуры информационного общества. Кроме этого, образование рассматривается как источник поиска новых осмыслений культурной реальности, обуславливающей содержание жизни каждого человека.

И.Я. Мурзина обращает внимание на усиливающуюся *коммерциализацию* всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе и

культуры, что существенно *меняет ее глубинные механизмы*, меняя при этом и понимание образования как пространства обретения неутилитарных смыслов (ценность образования как очеловечивания, окультуривания) к образованию *прагматическому* (ценность образования - в обеспечении практического результата в виде материального благополучия и обеспечения уровня жизни). Эта общемировая тенденция, характерная прежде всего для высшего образования, в нашей стране экстраполируется на всю систему, включая школьное, а в некоторых ситуациях и дошкольное образование [147].

И.А. Ахьямова обращает внимание на то, что модернизация профессионального образования идет сегодня в логике узкоспециализированной подготовки, что не позволяет сформировать готовность будущих педагогов к работе в условиях нарастающего культурного многообразия. Современному миру соответствует широта и альтернативность взглядов, свободный выбор направлений и векторов саморазвития, что обеспечивается общекультурной подготовкой. Кроме того, общекультурная подготовка – это условие формирования критического мышления, попытка решить социальные и культурные противоречия, которые есть в современном обществе [17].

Таким образом, культурологи обращают внимание на то, что сегодня требуется усиление значимости развития личностно-ценностных ориентаций будущих педагогов, позволяющих им в последующем выбирать соответствующие этим личностно-ценностным ориентациям стратегии поведения в различных ситуациях профессиональной деятельности. По сути, речь идет о необходимости *«аксиологизации»* профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе – усилению ценностно-смысловой направленности подготовки.

В работах по **экономике образования** изменения профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе объясняются появлением *новых требований рынка труда* не только к результатам профессиональной



подготовки, но и личностным ресурсам педагога, что обусловлено современными условиями негарантированной занятости и неустойчивой рыночной конъюнктуры; нелинейностью профессионального пути современного педагога, отсутствием его нормативной стадиальности и непрерывности; контекстуальным и субъективным толкованием профессиональной успешности; новыми подходами к оценке конкурентоспособности выпускников педагогического вуза [3].

Формулировке данного положения способствовали идеи, обнаруженные нами в исследованиях отечественных и зарубежных экономистов.

Представим *несколько позиций*, раскрывающих особенности современной социоэкономической реальности, в которой приходится работать педагогу.

Согласно мнению экономистов-аналитиков Россия вступила в фазу «*новой экономики*», т.е. экономики, характеризующейся большим вкладом человеческого капитала по сравнению с материальными элементами и основанной на *знаниях* (knowledge-based), или инновационной экономики [153]. Такого рода экономика отличается особым динамизмом и чрезвычайной сложностью разворачивающихся в ней процессов [26; 123; 208].

Знания не существуют отдельно от человека, они составляют его внутренний капитал. Получившая широкое распространение теория *человеческого капитала* (Т. Шульц, Г. Беккер) ставит экономический рост страны в прямую зависимость от накопленного уровня человеческого капитала, или от инвестиций в человеческий капитал. Таким образом, в обществе нового типа *образование*, в том числе и профессиональное, становится важнейшим *источником* экономического роста, социальной стабильности и одним из показателей качества жизни населения.

В.П. Моргунов в своем исследовании выделяет ряд характеристик развития экономики современного общества (Таблица 6) [146].

Таблица 6

## Характеристики развития экономики современного общества

Закономерность	Краткое описание закономерности
1. Валоризация <sup>21</sup> знаний	Увеличение ценности <i>знаниево-интеллектуальных ресурсов</i> . Человечества мысль, идея, знания становятся производительной силой, а не просто элементом производственной системы
2. Когнитивность <sup>22</sup>	Усиливается значимость генерирования, накапливания, рационального применения, обновления знания. Развитие <i>когнитивных технологий</i> . Сегодня в экономику стали включать не только собственно знания, но и весь механизм их производства: <i>университеты, фундаментальную науку, институт трансфера и диффузии знаний, патентную систему, прикладные исследования и разработки и т.д.</i>
3. Наукоемкость	Усиление наукоемкости товаров и услуг (увеличение затрат на НИОКР, предшествующую их появлению)
4. Интеллектуализация	Интеллектуальный ресурс – научное знание. Стоимость компании, организации - интеллектуальные активы. Рост интеллектуальности - все большая доля работников в течение своего рабочего дня занята интеллектуальным трудом, поиском и использованием необходимой информации, решением задач проблемного типа: выявлением проблем, их анализом, поиском решений и разработкой стратегий (сырье для них – знания и информация; итог труда – интеллектуальный продукт в виде приращенного или принципиально нового знания).
5. Инновативность	Позитивное восприятие новых идей, машин, систем и технологий, готовность к их практической реализации в различных сферах человеческой деятельности.
6. Хайтеграция	Высокие технологии (англ. high technology, high-tech, ИТ-технологии) – наиболее новые и прогрессивные технологии современности, дающие эффект в различных областях их применения (информационные технологии, телекоммуникации, использование суперпродвинутых ноу-хау).
7. Возрастание значимости и приоритетности образования	Развитие экономики предъявляет все большие требования к уровню образованности граждан, постоянно возрастает доля профессий, требующих высшего профессионального образования. В мире постоянно возрастает средняя продолжительность обучения.
8. Информационность	Современный этап развития носит название информационного и основывается на развитии ИКТ. На информационную работу во временном выражении приходится более 2/3 всех трудовых затрат.
9. Деиндустриализация (сервизация)	Опережающее развитие сферы услуг, отражает падение доли экономически активного населения в производственной сфере вследствие повышения технологического уровня. Экономика - огромный спектр разнообразных услуг,

<sup>21</sup> валоризация – от фр. valorisation; valoir – ценить, ценность

<sup>22</sup> когнитивность - мышление и умственные операции

	«фабрика услуг».
10. Софтизация	Дематериализация, развеществление, виртуализация многих сфер производства и жизнедеятельности, что означает опережающее развитие живого знания по сравнению с овеществленным. Развитие «мягкой» инфраструктуры, характеризующейся повышением роли информатизации (компьютерных сетей, средств телекоммуникаций и т.д.)
11. Унификация всех сфер жизни	Мир становится планетарной школой, лабораторией и библиотекой: формируется новая глобальная информационная культура, размывающая границу между производителями и получателями знаний
12. Креативность, творческая созидательность	Развитие креативных индустрий (creative industries) – рост значимости творческого начала во всех видах деятельности
13. Над-утилитарность	Трансформация ценностных ориентиров человека и новая система мотивации. Креативные мотивации - ненакопительские, нематериальные (саморазвитие, интересная работа, реализация, т.п.)
14. Стремление к самоидентичности (гражданской, национальной, профессиональной, т.п.)	Общественный сдвиг на индивидуальное, интерперсональное и избирательное (кем человек ощущает себя как профессионал, гражданин, т.п.). На рынке труда с её рисками, шансами и противоречиями успех человека зависит от его индивидуальной истории (личностные качества, опыт, образование, т.п.)

Содержательно все перечисленные в таблице характеристики экономики нового типа напрямую зависят от уровня образования современного человека, его общего развития, уникальных способностей, жизненного и профессионального опыта, что требует от него совсем иного, чем прежде, подхода к жизни, ее понимания и организации.

Говоря о профессиональной деятельности педагога в условиях новой социоэкономической реальности, можно предположить, что она будет сильно меняться. В частности, отечественные исследователи Л.Д. Константиновский, А.А. Овсянников, Н.Е. Покровский предупреждают о трудностях организации образовательного процесса в современных условиях [119].

Если прежде организация процесса передачи знаний строилась исходя из просветительской картины мира и знание рассматривалось как абсолютная и безусловная ценность, то сегодня возобладало понятие полезного знания (useful knowledge), т. е. знания, сфокусированного на конкретике и

нацеленного на результат, приносящий немедленную экономическую выгоду.

Кроме этого, сама профессиональная деятельность педагогов в современном обществе становится также все более и более *экономически обусловленной*, что связано с ее переходом в плоскость товарно-денежных отношений, где оценивается качество образовательных услуг, ценится инновационность и предприимчивость педагога, делаются вложения в дополнительное образование и повышение квалификации, т.п. [32].

Можно предположить, что в сложившейся социоэкономической ситуации будут сформулированы определенные требования к результатам подготовки будущих педагогов в вузе. В частности, одним из изменений профессиональной подготовки следует ожидать ее *маркетизацию*, направленную на развитие конкурентоспособности будущих педагогов, формирование у них *«предпринимательских» компетенций*, выражающихся в способности коммерциализировать результаты труда. Маркетизация подготовки в педагогическом вузе предполагает ее переосмысление и реорганизацию в терминах свободного рынка. Подобного рода практика включает в себя сокращение производственных затрат, отказ от товаров, на которые нет спроса, производство только популярных продуктов и рекламу продуктов с целью увеличения продаж и доходов [178]. Иными словами, университет сегодня уже не храм науки, а market place в самом широком смысле этого понятия [181].

В исследованиях **психологов** изменения профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе объясняются новыми условиями профессионального развития и построения карьеры педагога; «психологизацией» профессиональной деятельности современного педагога и в связи с этим повышением значимости развития эмоционального интеллекта (EQ) педагога; усилением субъектности в собственной педагогической деятельности (ее управлении, изменении, т.п.).

Анализ докторских диссертаций по психологии показал, что 10% работ посвящены проблемам социальной психологии и психологии труда, 8% психологии развития и акмеологии, что говорит о наличии внушительных теоретических разработок по проблемам профессиональной деятельности человека. Примерно 6% работ рассматривают различные аспекты профессиональной подготовки в вузе и самыми разработанными являются *вопросы профессиональной подготовки будущих учителей* [10].

Потребность в психологическом изучении профессиональной деятельности возникла за рубежом еще во второй половине XIX века в связи с развитием технического прогресса и стремлением к наиболее экономически эффективному использованию его достижений в разных профессиональных сферах жизни общества. С 20-х годов XX века и в нашей стране профессиография<sup>23</sup> стала рассматриваться как научная основа решения любой практической задачи в сфере профессионального труда, в том числе и педагогического.

**В психологических исследованиях,** затрагивающих профессиональную подготовку будущих учителей, достаточно хорошо раскрыты такие вопросы, как: структура профессионально-педагогической деятельности учителя (Н.В. Кузьмина); становление системы педагогической деятельности и ее специфика (Н.В. Кузьмина, В.Д. Шадриков, А.И. Щербаков, др.); структурно-функциональные схемы профессиональной деятельности педагогов (А.И. Щербаков, К.К. Платонов, Б.Г. Ананьев, В. П. Беспалько, О.А. Абдуллина, В.И. Геницинский, А.К. Маркова, Н.А. Аминов, др.); модели профессиональной деятельности педагога (Г.С. Абрамова, К.К. Платонов, Д. Гамачек, Р.В. Овчарова, др.); формирование профессиональных интересов, профессионализация будущих учителей, профессиональное развитие и профессиональное становление педагогов, профессиональная Я-

---

<sup>23</sup> Профессиография - комплекс методов изучения профессиональной деятельности человека. Технология изучения требований, предъявляемых профессией к личностным качествам, психологическим способностям и физиологическим возможностям человека.

концепция (С.П. Крегжде, В.В. Чебышева, Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Митина, М.В. Каминская, С.Т. Джанерьян, Т.В. Черникова и др.); профессиональная пригодность и формирование профессионально значимых качеств педагога (К. М. Гуревич, Е.А. Орлова, Э.А. Штейнмец, др.); формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности и управлению изменениями в педагогической деятельности, вызванными инновациями (Н.А. Подымов, М.В. Каминская, др.); контекстный подход к профессиональной подготовке в вузе (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая).

Сегодня психологов остро волнуют вопросы профессионального развития и построения карьеры педагога в изменившихся условиях социальной и трудовой реальности, в условиях быстрых комплексных инноваций (Л.О. Абрекова, М.А. Бендюков, Е.М. Иванова, А.Р. Фонарев, др.), особенности протекания вышеобозначенных процессов на разных этапах профессиональной подготовки педагогов (Н.В. Мухаметзянова), формирование эмоциональной сферы будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе (Д. Големан, Ф.С. Алексеева, др.) [235].

М.А. Бендюков характеризует современное состояние теоретических разработок в психологии профессионального развития как не соответствующее новой трудовой реальности [33]. Он подчеркивает, что предложенные ранее определения не учитывают ключевых моментов рыночной экономики, а следовательно, *многообразия форм занятости* (трудоспособный человек на разных этапах профессионального пути может быть не только занятым по найму, но и работодателем, индивидуальным предпринимателем, безработным), *неактивности трудоспособного населения* (человек имеет право по тем или иным причинам быть экономически неактивным), возможности *смены профессии*.

М.В. Каминская обозначает проблему неготовности педагогов к инновациям и управлению изменениями в педагогической деятельности, вызванными инновациями. В частности, «культивированию» внешней

стороны инноваций, стремлению к исправлению и корректировке процесса реализации инноваций, кризису компетентности, т.п. Для решения данных проблем исследователь считает необходимым развитие «*субъектности*» в собственной педагогической деятельности уже на стадии профессиональной подготовки в вузе.

С целью описания и объяснения специфики конкретных профессий, в том числе и педагогической, с точки зрения их организации в современных условиях, социальной значимости, требований, предъявляемых к компетенциям специалиста, и возможности их развития в деятельности, Е.М. Иванова подчеркивает необходимость дальнейшего развития технологий психологической профессиографии и учета результатов данных исследований при подготовке педагогов в вузе.

В работах И.Н. Алёшиной отмечается, что сегодня меняются и расширяются не только *функции* профессиональной деятельности педагога, но и ее *психологические механизмы*. Для этого требуется определение особенностей формирования современной психологической системы педагогической деятельности и выявление *психологических механизмов* профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе [99]. «*Психологизация*» профессиональной подготовки в педагогическом вузе способствует развитию у будущих учителей рефлексивных умений, заключающихся в оценке совершаемых действий, оценке результатов собственной профессионально-педагогической деятельности, а также анализе затруднений, ошибок в процессе ее осуществления. Наличие таких умений активизирует регулятивную и волевую сферу личности учителя, позволяет поддерживать эмоциональный тонус, развивает самоконтроль и самодисциплину, а также обеспечивает осознанную потребность в осуществлении профессионального развития, повышения квалификации для решения возникших противоречий на практике. Кроме этого, сегодня чрезвычайно важным качеством становится для молодых учителей стрессоустойчивость - сознательное управление своей деятельностью и

эмоциональными состояниями, выбор оптимального режима работы, дозировка и поддержание психической нагрузки на том уровне, который обеспечивает оптимальную работоспособность, правильная оценка своих сил, уверенность в своих силах, поиск адекватного стиля поведения, обеспечивающего успешную педагогическую деятельность.

На основе контент-анализа, проблемного анализа, анализа по ключевым словам был представлен обширный обзор проблематики исследований профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе и выделены основные направления **педагогических исследований** в этой области (Пример одного из контент-анализов представлен в Приложении 9):

- описание результатов профессиональной подготовки в педагогическом вузе, развитие компетентного подхода к профессиональной подготовке в педагогическом вузе и развитие компетенций будущих учителей;
- практикоориентированность профессиональной подготовки будущих учителей;
- исследование содержания и структуры профессиональной подготовки в педагогическом вузе;
- развитие ценностей педагогической профессии и профессионально-личностное развитие студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки.

Достаточно большой интерес для исследователей представляют проблемы качества профессиональной подготовки будущих учителей; выбора подходов к организации профессиональной подготовки будущих учителей (системный, культурологический, интегративный, аксиологический, др.); формы, методы, технологии профессиональной подготовки будущих учителей.



Значительно меньше работ, касающихся регионализации и управления профессиональной подготовкой в педагогическом вузе, построения системы профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Практически отсутствуют работы по методологии исследования профессиональной подготовки в вузе; работы, обобщающие теоретические и эмпирические данные по происходящим изменениям в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза, вызванные социокультурными и социоэкономическими трансформациями; целостные историко-педагогические исследования, показывающие динамику развития профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе.

Также можно указать на дефицит исследований, посвященных профессиональному воспитанию студентов в педагогическом вузе, и исследований, предлагающих механизмы учета социокультурных и социоэкономических изменений при профессиональной подготовке студентов в педагогическом вузе, а также работ, описывающих деятельность самого педагогического вуза в современных условиях. Несмотря на увеличившееся количество исследований профессиональной подготовки бакалавров и магистров в педагогическом вузе, до сих пор нет целостных работ, описывающих данную практику. Помимо этого, хорошо описанные на теоретическом уровне явления непрерывности, многоуровневости профессиональной подготовки требуют разностороннего практического обеспечения, а следовательно, необходимы исследования, предлагающие разработки прикладного характера. Несмотря на большое количество статей и материалов конференций по вопросам развития практики профессиональной подготовки будущих учителей на разных его уровнях в других странах, до сих пор нет обобщающих исследований *лучших практик* по данной проблеме.

Число диссертационных исследований по педагогике, связанных с вопросами профессиональной подготовки в вузе за последнее десятилетие, по сравнению с предыдущим десятилетием, значительно увеличилось, и

сегодня каждая четвертая работа посвящена данной проблематике [148]. Значительно чаще в названии диссертаций стало появляться словосочетание «профессиональная подготовка в вузе», что свидетельствует об интересе исследователей и их попытках ответить на насущные вопросы (вывод сделан на основе анализа докторских диссертаций, представленных в справочнике Н.И. Загузова и электронной библиотеке диссертаций РГБ<sup>24</sup>) [93].

Говоря о *профессиональной подготовке студентов педагогического вуза*, отмечается проработанность вопросов: многоуровневости профессиональной подготовки в педагогическом вузе; университетского педагогического образования; развития разного рода компетенций и компетентностей будущих педагогов; программного обеспечения профессиональной подготовки в педагогическом вузе; ценностных ориентиров профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Среди наиболее заметных работ за последние годы хотелось бы выделить следующие докторские диссертации:

- Кузовлев В.П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе (Научно-методический и организационно-педагогический аспекты): дис... докт. пед. наук: 13.00.08: Москва, 1999. – 301 с.
- Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01: ГОУВПО «Ярославский государственный педагогический университет». Ярославль, 2009. – 468 с.
- Низиков М.А. Развитие теории и практики профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов в Российской Федерации: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08: Воен. ун-т. М., 2010. – 567 с.
- Степанова И.Ю. Проектирование подготовки педагога к профессиональной деятельности в образовательном процессе вуза:

---

<sup>24</sup> <http://diss.rsl.ru/?lang=ru> - Электронная библиотека диссертаций РГБ

дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08: ГОУВПО «Красноярский гос. пед. ун-т». Красноярск, 2013. – 458 с.

Проблемой исследования В.П. Кузовлева является построение системы профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе в соответствии с образовательными стандартами (ГОС ВПО 2 поколения), а также проблема становления профессионализма будущих учителей и руководство профессиональной подготовкой в педвузе с учетом региональных особенностей [126].

Т.В. Бурлакову волнуют вопросы индивидуализации профессиональной подготовки будущих учителей в вузе. Автор предлагает рассматривать профессиональную подготовку в педагогическом вузе как с позиции индивидуально-образовательного потенциала студента, так и с позиции социальных ценностей, требований и целей осваиваемой профессии, понимание и принятие которых будет способствовать самореализации студентов в жизни и профессиональной деятельности. Т.В. Бурлакова подчеркивает важность учета внешних и внутренних факторов, влияющих на профессиональную подготовку в педагогическом вузе, а именно [52]:

- необходимости подбора содержания и форм учебного процесса, соответствующих индивидуальным особенностям студентов, оказания педагогической поддержки с целью развития их индивидуальности;
- необходимости учета направленности индивидуальных устремлений студентов, выработки ими жизненных стратегий, формирования основ индивидуального стиля профессиональной деятельности.

В диссертационном исследовании М.А. Низикова предпринимается попытка решения проблемы теоретической и практической детализации парадигмы «образование через всю жизнь» применительно к профессиональной подготовке в гуманитарных вузах. На основе историко-педагогического анализа автор обосновывает основные периоды становления и развития профессиональной подготовки в высшей гуманитарной школе, а

также определяет тенденции, характерные каждому периоду: первый этап (до 1917 года) – период формирования и становления понятия профессиональной подготовки в гуманитарной школе; второй период (СССР) – совершенствование профессиональной подготовки в гуманитарных вузах; третий период (с 1992 года) – развитие профессиональной подготовки студентов высшей гуманитарной школы Российской Федерации. М.А. Низиков считает, что педагогика начального, среднего, высшего и послевузовского образования носит ярко выраженный профессиональный характер и может быть обозначена как профессиональная педагогика. Автор рассматривает понятийно-категориальный аппарат профессиональной педагогики применительно к высшей, гуманитарной сфере [148; 246].

И.Ю. Степанова в своей работе касается проблемы обеспечения качества подготовки педагогических кадров в условиях непрерывных социокультурных перемен [225]. Неопределенность требований со стороны общества и становящегося рынка труда к педагогическим кадрам привела к тому, что педагогическое образование осуществляет либо узконаправленную подготовку учителей-предметников, либо подготовку бакалавров и магистров образования, для которых поле профессиональной деятельности и профессиональные квалификации на государственном уровне пока еще не четко определены. И.Ю. Степанова предлагает концепцию теоретической и практической подготовки педагога к профессиональной деятельности в образовательном процессе вуза с учетом стратегической ориентации на опережение. Основная идея работы заключается в обосновании идеи опережающей профессиональной подготовки педагогов в вузе, которая способствует развитию способностей и качеств педагога, таких как социально-профессиональная уверенность, конкурентоспособность, творческая самореализация, самоопределение. Основным средством саморазвития личности педагога при этом выступает социокультурное проектирование, осуществляемое на рефлексивной основе [226].

Проведенные В.П. Кузовлевым, Т.В. Бурлаковой, М.А. Низиковым, И.Ю. Степановой исследования вносят существенный вклад в развитие теории и практики профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе, но касаются лишь отдельных ее аспектов – ее непрерывности, регионализации, индивидуализации и проектирования, а также методического сопровождения. Следует отметить, что все авторы фиксируют факт происходящих изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, но не предпринимают попыток рассматривать сами изменения, их динамику, взаимосвязь с более обширными трансформациями, происходящими в обществе, т.п. Исследователей больше всего беспокоят вопросы организации и управления профессиональной подготовкой в вузе; выявления тенденций профессиональной подготовки в вузе; повышения качества и эффективности профессиональной подготовки в вузе; условий и принципов профессиональной подготовки в вузе; определения структуры и содержания профессиональной подготовки в вузе; моделирования и проектирования профессиональной подготовки в вузе; взаимодействия системы профессиональной подготовки с рынком труда; организации непрерывной практики студентов как условия совершенствования профессиональной подготовки в вузе; технологизации профессиональной подготовки в вузе; развития профессионально-значимых качеств личности специалиста. Исследования носят скорее *описательный* характер, связанный с *организацией* профессиональной подготовки в вузе, в большинстве работ предлагаются модели профессиональной подготовки в вузе и рекомендации по их реализации, а также рекомендации по усовершенствованию существующей практики профессиональной подготовки в вузе.

Обобщая вышесказанное, следует заметить, что в работах по философии, социологии, культурологии и экономике образования представлен более широкий взгляд на проблемы вузовской профессиональной подготовки будущих учителей. *Психологи и педагоги в*

своих работах преимущественно рассматривают профессиональную подготовку как систему и, как правило, говорят об изменениях в ее *целях, процессе и результате*. Основные изменения в целях, процессе и результатах профессиональной подготовки студентов педагогического вуза они связывают с:

- Превращением образования в *сферу услуг*, что привело к новому пониманию результатов профессионально-педагогической деятельности, их коммерциализации. В связи с этим, профессиональная подготовка студентов педагогического вуза направлена, помимо предметных и общекультурных компетенций, на формирование компетенций, способствующих презентации и продвижению образовательных услуг, их рекламе. Именно поэтому во многих вузах, осуществляющих профессиональную подготовку будущих учителей появляются такие курсы как «Основы рекламной и презентационной деятельности в образовании», «PR-технологии в образовании», «Конкуренентология», др.<sup>25</sup>;
- Рассмотрением профессионального развития современного педагога с позиции карьерного роста. Сегодня *карьера* – это не только деятельность, способствующая продвижению по службе, профессиональному успеху, но и сбалансированное соотношение, взаимодействие процессов внутреннего развития человека и его внешнего движения в освоении социального пространства [145]. То, что раньше в образовательной среде отождествлялось с карьеризмом, теперь является важным показателем акме-ориентированного развития педагога в социуме, становления его профессиональной компетентности, повышения уровня профессионализма. Новый взгляд на специфику развития карьеры педагога заключается в отношении к

---

<sup>25</sup> Например, в ОмГПУ такие курсы предлагаются в рамках магистерских программ «Высшее образование», «Сравнительное образование», «Государственно-общественное управление», др., а также на уровне бакалавриата данные курсы представлены на выбор или как спецкурсы.

ней как к динамичному прохождению определенных карьерных циклов, каждый из которых состоит из мини-стадий профессионального развития и сопровождается постоянным процессом обучения. Данные подходы позволяют определить карьеру учителя не только как процесс целенаправленного и последовательного профессионального развития, роста авторитета, статуса в социальной, экономической, нравственной сферах, выраженный в продвижении по ступеням иерархии, квалификационной лестницы, в повышении престижа в профессиональной среде, но и как процесс построения целостного образа себя в качестве компетентного профессионала [127]. В связи с этим, в вузовской профессиональной подготовке будущих учителей происходит усиление профессиологической ее составляющей. Положения профессиологии направлены на формирование умений у будущих педагогов по управлению собственной профессионально-педагогической деятельностью. Профессиологическое знание способствует процессу идентификации педагога в профессии, осознания своего места в ней, понимания значимости профессионально-педагогической деятельности для общества и себя лично [22; 100]. Современному учителю требуется сегодня владеть такими технологиями управления и организации собственной педагогической деятельности как аутсорсинг (привлечение внешних источников и ресурсов для осуществления профессионально-педагогической деятельности или передача части функций сторонним исполнителям), дерегуляция задач, ориентирование на внешнюю и внутреннюю среду обучения, организация обратной связи с учениками и их родителями, коллегами, др.

- Развитием *компетентного подхода* к профессиональной подготовке будущих учителей. Целью подготовки будущих учителей

в вузе сегодня является становление профессиональной компетентности будущих учителей, выражающейся в способности решать профессиональные задачи. Этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» содержания профессиональной подготовки будущих учителей в вузе. Требования к результатам профессиональной подготовки в педагогическом вузе согласно ФГОС ВПО третьего поколения сводятся к необходимости формирования общекультурных и профессиональных компетенций. Подразделение компетенций на общекультурные и профессиональные соответствует двум составляющим высшего образования - академическому и профессиональному. Цель академического образования - развитие личности обучающегося, цель профессионального - подготовка специалистов в высших школах [116].

Исходя из этого, по мнению большинства психологов и педагогов наблюдается очевидный *сдвиг* с предметной и методической подготовки, которая свойственна сложившимся и устойчивым традициям отечественного высшего педагогического образования, *в сторону* формирования умений будущих учителей по организации и управлению собственной педагогической деятельностью, умений «продвигать» образовательные услуги, а также освоения ими психологического инструментария для осуществления педагогической деятельности в современных условиях.

В исследовании И.И. Соколовой, Л.С. Илюшина, О.Н. Шиловой «Влияние социокультурных условий на изменение подготовки современного учителя» выделяются «дефициты» *учительской подготовки* в начале XXI века, которые они фиксируют при анализе таких документов как Доклад Римского Клуба (2012), Резолюция Гуманитарного Форума ЮНЕСКО (2014) и ряда материалов экспертного характера, в том числе, подготовленных в рамках российских семинаров Всемирного Банка [217]:



- умение работать с большими объемами информации (система «человек – пул знаний»): навык формирования запроса поисковым системам ('googling'), навык построения «ментальных карт» (mindmapping), навык распознавания паттернов;
- коммуникативные навыки: структурированная «экологическая» коммуникация, ведущая к позитивным изменениям; навыки использования невербальной коммуникации; появление прото-искусственного интеллекта – развитие интерфейсов коммуникации человек-компьютер;
- креативность: управляемая индивидуальная креативность; методы творческих групп: «фабрики мысли», «знаниевые реакторы»;
- способность к переобучению: развитие способностей «учиться учиться»; предпосылка непрерывного обучения в течение жизни в логике образовательного процесса (вместо «завершения образования»).

Исследователи отмечают, что различные «дефициты» возникали и ранее, но вопросы их восполнения успешно решали система подготовки учителя и система повышения квалификации, которые успевали осмысливать, разрабатывать и внедрять новые тенденции и требования. Однако сейчас существенно возросла роль такого фактора общественного развития, как высокая скорость изменений во всех сферах деятельности человека, что требует радикальных изменений в поведении человека на рабочем месте, в его мотивации, в скорости реакций, в уровне мобильности и др. В условиях быстрых перемен возникает «кризис компетентности» педагога, вызванный этими «дефицитами».

Подводя итог проведенному в параграфе анализу разных точек зрения философов, социологов, культурологов, экономистов, психологов и педагогов, представим его результаты в виде таблицы (Таблица 7), включающей основные характеристики педагогической профессии в

современном мире и обусловленные ими изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза.

Таблица 7

### Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза

Характеристики педагогической профессии в современном мире	Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза
<p><b>1.</b> Переход к новому типу общества («постиндустриальное», «информационное», общество «высокой современности») привел к преобразованию структуры общества, подвижности границ профессии, формированию новой трудовой реальности.</p> <p>– Утрата определенности в представлениях о профессиональных ролях учителя, изменение этоса педагогической профессии, искажение профессиональной идентичности современного учителя.</p> <p><b>2.</b> Деидеологизация профессии; конвенциональность норм, ценностных ориентиров, т.п.</p> <p>– Многообразие контекстов профессионально-педагогической деятельности (поликультурность, региональность, т.п.).</p> <p>– Смена принципов коммуникации (информатизация, виртуализация, многоканальность получения информации, полиязычие, т.п.).</p> <p><b>3.</b> «Субъективизация» профессии, рассмотрение человека как главного актора на рынке труда. Приоритет интересов, ценностей, потребностей человека, приоритет свободы выбора при</p>	<p>– <i>Технизация профессиональной подготовки в педагогическом вузе - развитие сервисных компетенций</i> будущих педагогов, позволяющих пользоваться различными технологиями труда, трудовыми ресурсами, создавать современную технологическую оснастку. Развитие таких компетенций обеспечивает необходимую организацию профессионально-педагогической деятельности в современных условиях.</p> <p>– <i>Фундаментализация профессиональной подготовки в педагогическом вузе - приобретение универсальных знаний, направленных на формирование общей культуры будущих педагогов, развитие различных способов мышления и деятельности.</i></p> <p>– <i>Усиление значимости развития личностно-ценностных ориентаций будущих педагогов, позволяющих им в последующем выбирать соответствующие этим личностно-ценностным ориентациям стратегии поведения в различных ситуациях профессиональной деятельности («аксиологизация» подготовки).</i></p> <p>– <i>Усиление значимости общекультурной подготовки, обеспечивающее развитие широты и альтернативности взглядов, способности осуществлять свободный выбор направлений и векторов саморазвития, критически оценивать происходящие события и получаемую информацию, т.п.</i></p> <p>– <i>Адресность, диверсификация подготовки обусловлена появлением новых областей профессионально-педагогической деятельности или их усложнением (необходимостью инновационного, информационного, технологического, языкового, т.п. сопровождению).</i></p>

<p>построении профессионального пути.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Профессия в современном обществе выступает как форма реализации жизненного призвания человека, как одно из средств реализации смысла жизни.</li> <li>– Изменился характер работы учителя, усилилась ее ориентированность на внешние результаты и непосредственный контроль, расширился круг заинтересованных лиц.</li> <li>– Рассмотрение профессионального развития современного педагога с позиции карьерного роста.</li> <li>– Интенсификация труда учителя.</li> </ul> <p><b>4.</b> Профессиональный путь личности в современных условиях теряет черты линейности, нормативной стадиальности и непрерывности.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Практикоориентированность, вариативность подготовки</i> обеспечивается за счет расширения образовательного пространства вуза, посредством организации социально-образовательных кластеров, консорциумов, сетей; за счет развития новых видов практик – непрерывной практики, психолого-педагогических клиник, интернатур, лабораторий, т.п.</li> <li>– <i>Индивидуализация</i>, которая подразумевает создание условий, способствующих получению каждым студентом уникального практического опыта решения профессиональных и личных задач, а также реализации интересов, потребностей, т.п. каждого студента.</li> <li>– <i>«Менеджеризация»</i>, а именно направленность процесса подготовки на овладение студентами так называемых <i>менеджерских компетенций</i> – компетенций организации и управления профессионально-педагогической деятельностью.</li> <li>– <i>Психологизация</i>, обеспечивающая развития у будущих учителей рефлексивных умений, заключающихся в оценке совершаемых действий, оценке результатов собственной профессионально-педагогической деятельности, а также анализе затруднений, ошибок в процессе ее осуществления.</li> <li>– <i>Маркетизация подготовки</i>, направленная на развитие <i>бренда университета, конкурентоспособности</i> будущих педагогов, формирование у них предпринимательских компетенций, выражающихся в способности коммерциализировать результаты труда. Университет - не храм науки, а market place в самом широком смысле этого понятия.</li> <li>– <i>Сдвиг с предметной и методической подготовки</i>, которая свойственна сложившимся и устойчивым традициям отечественного высшего педагогического образования, <i>в сторону</i> формирования умений будущих учителей по организации и управлению собственной педагогической деятельностью, умений презентовать образовательные услуги, а также освоения ими психологического инструментария для осуществления педагогической деятельности в современных условиях.</li> </ul>
--	--

Следует отметить, что выявленные и представленные в таблице изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза являются основой для проведения дальнейшего исследования, предполагающего определение их направленности и интенсивности; выявление отношения субъектов подготовки к этим изменениям; прогнозирование тенденций, эффектов и рисков развития профессиональной подготовки.

### **Выводы по параграфу 2.3.**

1. В параграфе представлены результаты анализа работ в области философии и социологии образования, культурологии образования, экономики образования, психологии, педагогики, который показывает повышение интереса исследователей в данных областях знаний к вопросам педагогической профессии, профессионализма педагога, профессионально-педагогической деятельности в современном обществе, миссии педагогического вуза и, как результат, к вопросам изменений профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.
2. Развитие профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе происходит за счет меняющихся требований современного общества и человека к ее результатам. Возникающие противоречия служат основой преобразования условий и содержания профессиональной подготовки в педагогическом вузе, а также приводят к необходимости поиска новых форм ее организации.
3. В исследованиях по философии образования противоречие обнаруживается между эволюционирующей социальной реальностью и традиционной системой подготовки в вузе, которая не в полной мере отвечает современным требованиям. Решением данного противоречия может стать: во-первых, технизация профессиональной подготовки будущих педагогов – развитие у них так называемых сервисных и инструментальных компетенции – компетенций

использования различных технологий труда и трудовых ресурсов, создания современной технологической оснастки (организация рабочего места, пространства кабинета, т.п.); во-вторых, фундаментализация профессиональной подготовки, которая в современном понимании предполагает формирование у будущих педагогов универсальных знаний, направленных на становление общей культуры будущих педагогов, развитие различных способов мышления и деятельности.

4. В работах социологов находятся следующие противоречия: 1) между процессом «субъективизации» профессии в современном обществе, рассмотрением человека как главного актора на рынке труда и, с другой стороны, усилением контрольно-регулятивных механизмов профессиональной деятельности педагогов; 2) между пониманием образования, в том числе и педагогического, как средства формирования готовности человека к преобразованию общественных процессов, отличающихся сегодня неоднозначностью в своем протекании; и условиями организации профессиональной подготовки в вузе, не в полной мере позволяющими включать будущих педагогов в разнообразные общественные отношения для получения соответствующего опыта. Решением данных противоречий, по мнению социологов, может стать: а) индивидуализация профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, которая подразумевает создание условий, способствующих получению каждым студентом уникального практического опыта решения профессиональных и личных задач; б) усиление ее практикоориентированности и вариативности за счет расширения образовательного пространства вуза (организация кластеров, консорциумов, сетей, т.п.); в) менеджеризация – направленность процесса подготовки на овладение студентами так называемых

«менеджерских» компетенций – компетенций организации и управления профессионально-педагогической деятельностью.

5. В исследованиях по культурологии образования отмечается формирование новой культурной реальности (смена принципов коммуникации, стирание границ между частным и публичным пространством, развитие мультинациональной системы ценностей, т.п.), которая приводит к общей «аксиологической дезориентации» общества, неустойчивости традиционных ценностей, т.п. Такая ситуация требует усиления ценностной составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, актуализирует значимость развития их личностно-ценностных ориентаций.
6. Экономисты отмечают, что профессиональная деятельность педагогов в современном обществе становится все более и более экономически обусловленной. Это связано с ее переходом в плоскость товарно-денежных отношений, где оценивается качество образовательных услуг, ценится инновационность и предприимчивость педагога, делаются вложения в дополнительное образование и повышение квалификации. Маркетизация профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе направлена на формирование предпринимательских и презентационных компетенций, способствующих коммерциализации результатов профессионально-педагогической деятельности и «продвижению» себя на рынке труда.
7. В работах по психологии и педагогике указывается на: 1) изменения в целях, процессе и результатах профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, что связано с распространением идей компетентного подхода в образовании; 2) изменение понимания профессионального развития современного педагога – рассмотрение его с позиции карьерного роста. Отмечается сдвиг с предметной и методической подготовки в сторону широкой гуманитарной

подготовки, способствующей формированию системы универсальных знаний, которые помогает студентам педагогического вуза найти свое место в широкой профессиональной сфере «человек-человек».

8. Не все изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза являются направляемыми и управляемыми. Многие изменения происходят спонтанно, находятся в режиме «неорганизованных», а следовательно, несут непредсказуемые последствия и риски. Исходя из этого, необходимо вовремя распознавать наметившиеся изменения, соответствующим образом реагировать на них, переводить в режим «управляемых, организованных» или противостоять их негативным тенденциям.

## **2.4. Нормативно-правовое обеспечение модернизационных процессов в высшем педагогическом образовании Российской Федерации**

Модернизация педагогического образования РФ сопровождается соответствующим нормативно-правовым обеспечением, которое регламентирует определенные изменения в системе педагогического образования и является основой ее дальнейшего развития. *Нормативно-правовое обеспечение* способствует институализации происходящих изменений, *определяет их направленность*. Анализ нормативно-правовых документов позволит установить, какие преобразования профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обусловлены целенаправленно реализуемыми изменениями в рамках модернизации педагогического образования РФ.

Итак, *нормативно-правовое обеспечение* профессиональной подготовки студентов педагогического вуза – это совокупность документов регламентирующих и нормирующих ее организацию. За последние десятилетия нормативно-правовое обеспечение профессиональной подготовки студентов педагогического вуза развивалось в следующих *направлениях*:

- пересмотр государственной политики в сфере развития системы высшего профессионального и педагогического образования;
- разработка рекомендаций и стратегических программных документов (доктрин, концепций, т.п.);
- создание, изменение и отмена законодательных актов на федеральном и региональном уровне.

В 1992 году, сразу после распада СССР, в первом президентском указе и законе «Об образовании» сфера образования была обозначена в качестве приоритетной. Закон «О высшем и послевузовском



профессиональном образовании» (1996) закрепил обозначенное направление [224].

Следует заметить, что Федеральный Закон N 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 22 августа 1996 г.), утративший силу согласно п.16 Статьи 110 Федерального Закона «Об Образовании в Российской Федерации», содержал предикат «*профессиональное*» применительно ко всей системе высшего и послевузовского образования. Понятие «*профессиональная подготовка*» применительно к высшему образованию в законе не использовалось. Чтобы обеспечить развитие данной сферы требовалась, в первую очередь, чёткая законодательная регламентация данного процесса.

В качестве *универсальной основы* реформирования российской правовой системы в целом и системы профессионального образования и совершенствования системы профессиональной подготовки педагогических кадров в частности следует выделить Конституцию Российской Федерации.

Высшая юридическая сила **Конституции РФ** в механизме правового регулирования образования обусловлена, во-первых, конституционной нормой (ст. 15), в соответствии с которой «Конституция Российской Федерации имеет высшую юридическую силу, прямое действие и применяется на всей территории Российской Федерации; законы и иные правовые акты, принимаемые в Российской Федерации, не должны противоречить Конституции Российской Федерации». Во-вторых, – целями и задачами законодательства об образовании, которые закреплены в Законе об образовании 2012 г.

Целью законодательства об образовании определено установление государственных гарантий, механизмов реализации прав и свобод человека в сфере образования, а одной из его основных задач – обеспечение и защита конституционного права граждан Российской Федерации на образование, в том числе и профессиональное.

Конституционные основы *образовательного права* содержатся в ст. 43, закрепляющей право каждого на образование, ст. 72, относящей общие вопросы образования к совместному ведению Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, а также в ст. 114, в которой установлено, что Правительство РФ обеспечивает проведение в Российской Федерации единой государственной политики в области образования<sup>26</sup>.

На современном этапе базовым законом, на основе которого и выстраивается законодательство об образовании, является принятый в 2012 г. **Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»**. В этом Законе, как следует из его преамбулы:

- установлены правовые, организационные и экономические основы образования в Российской Федерации;
- закреплены основные принципы государственной политики Российской Федерации в сфере образования;
- зафиксированы общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности;
- определено правовое положение участников отношений в сфере образования.

В законе<sup>27</sup> дается определение понятию «профессиональное образование» и «профессиональное обучение». *Профессиональное образование* - вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности. *Профессиональное обучение* - вид образования, который направлен на приобретение

---

<sup>26</sup> Правовое регулирование отношений в сфере образования: научно-практический комментарий статьи 4 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» – [http://www.lexed.ru/praktika/kommentarii/?ELEMENT\\_ID=3018](http://www.lexed.ru/praktika/kommentarii/?ELEMENT_ID=3018)

<sup>27</sup> Статья 2. Основные понятия, используемые в Федеральном законе.

обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессии). Отдельного определения того, что является профессиональной подготовкой в вузе или другом образовательном учреждении системы профессионального образования РФ в законе не содержится.

В то время как в **Законе РФ «Об образовании» (1992)** указывалось, что *профессиональная подготовка*<sup>28</sup> имеет целью ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ. Профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося. Также в статье об образовательных программах<sup>29</sup> говорится, что в Российской Федерации реализуются общеобразовательные и профессиональные образовательные программы, а также образовательные программы профессиональной подготовки.

По сути, можно сказать, что понятие профессиональной подготовки в Законе РФ «Об образовании» (1992) использовалось безотносительно к системе профессионального образования, хотя и может быть получена в образовательных учреждениях, а также в образовательных подразделениях организаций, имеющих соответствующие лицензии, и в порядке индивидуальной подготовки у специалистов, обладающих соответствующей квалификацией (Статья 21).

В законе **«Об образовании в Российской Федерации» (2012)** сохраняется понятие «образовательные программы профессиональной подготовки». Образовательные программы профессиональной подготовки реализуются на всех уровнях профессионального образования (Статья 10):

1. среднее профессиональное образование;
2. высшее образование - бакалавриат;

---

<sup>28</sup> Статья 21. Профессиональная подготовка. Закон РФ «Об образовании» (1992).

<sup>29</sup> Статья 9. Образовательные программы. Закон РФ «Об образовании» (1992).

3. высшее образование - специалитет, магистратура;
4. высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации<sup>30</sup>.

Данный факт свидетельствует о том, что понятие профессиональной подготовки теперь присутствует на всех уровнях профессионального образования.

В системе нормативно-правового обеспечения *развития и изменения* системы высшего, в том числе и педагогического образования, помимо Конституции и базового закона «Об образовании», особое место занимают акты *федеральных и региональных* органов государственной власти, устанавливающие *приоритеты, стратегии и направленность* развития системы образования в стране (доктрины, концепции, стратегии, программы развития).

Все перечисленные источники, могут иметь как *общий характер* в механизме обеспечения системы образования, так и *специальный характер*.

Акты общего характера регламентируют развитие системы образования в контексте образовательной политики государства. Специальные нормативно-правовые акты устанавливают нормы, правила и требования к образовательному процессу в педагогическом вузе.

Одним из первых источников общего характера можно считать, **Постановление Правительства РФ «О национальной доктрине образования в РФ» (2000-2025 гг.)**<sup>31</sup>.

Юридический статус доктрины определяется тем, что она утверждена подзаконным актом – Постановлением Правительства Российской Федерации. Национальная доктрина образования любого государства представляет собой основополагающий документ, который разрабатывается и утверждается высшим органом власти, устанавливающий *приоритет, стратегию и направленность* системы

---

<sup>30</sup> Статья 10. Структура системы образования.

<sup>31</sup> Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в РФ».

образования в стране. Доктрина определяет основные цели, задачи воспитания и обучения, возможные пути их достижения, роль и место системы государственной политики в сфере образования, а также ожидаемые результаты образования на определенный период времени. Цели, которые определяет перед собой любое государство в области образования, всегда ставятся в зависимости от проблем общества. Это может быть преодоление политического, социально-экономического и культурного кризиса, повышение качества и уровня жизни общества в целом, обеспечение национальной безопасности и т. п. *Основная задача данного документа* – это отражение интересов граждан в сфере образования и создание условий для получения необходимого уровня знаний любому человеку. Также доктрина определяет основные направления законодательства в области образования и предлагает основу для разработки и реализации программ развития образования. Не смотря на то, что этот документ на данный момент утратил свою силу<sup>32</sup>, доктрина была призвана способствовать *изменению направленности* государственной политики в области образования, укреплению в общественном сознании представления об образовании и науке как *определяющих факторов* развития современного российского общества. В документе обозначались цели обеспечения *подготовки* высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

Одной из основных задач государства в сфере образования было обозначено создание условий для *профессиональной подготовки* и переподготовки работающего населения.

Особо подчеркивалась роль *педагогических кадров* в достижении целей образования, что обозначало необходимость привлечения в систему

---

<sup>32</sup> Постановление Правительства Российской Федерации от 29 марта 2014 года N 245 "О признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации"

образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии и информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации.

Ещё одним программным документом стала **«Концепция модернизации российского образования до 2010 года»**<sup>33</sup>. Документ закрепил основные положения *модернизации содержания и структуры* профессионального образования в соответствии с требованиями основных отраслей промышленности, сферы услуг, культуры, армии, государственной службы и др. В качестве основного фактора обновления профессионального образования определены запросы развития экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективные потребности их развития. Надлежит существенно актуализировать содержание и повысить качество *профессиональной подготовки* на этих уровнях образования с ориентацией ее на международные стандарты качества, интенсифицировать деятельность по укрупнению, интеграции профессий, т.п.

Также, в документе говорилось о необходимости повышения профессионального уровня педагогов и формирования педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни как необходимым условием модернизации системы образования России. В рамках подпрограммы **«Педагогические кадры России»** Федеральной программы развития образования предусматривались меры по преодолению негативных тенденций в кадровом обеспечении образования, повышению социального статуса и профессионализма педагогических работников<sup>34</sup>.

Изменения, отраженные в Концепции, тесно связаны с *общими тенденциями социально-экономического развития*. Главное – обеспечить

---

<sup>33</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. N 1756-р «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

<sup>34</sup> «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» (2001 г.)

конкурентоспособность России, в том числе в сфере образования. Основным условием конкурентоспособности страны является *инновационный путь* развития экономики. В свою очередь, развитие экономики невозможно без инвестиций в человека, в образование<sup>35</sup>.

Так, например, разработчики проекта **«Основные направления социально-экономической политики Правительства РФ на долгосрочную перспективу» (2001)** роль видели высшего профессионального образования в формировании «кадрового запаса» для развития перспективных рынков и технологий, *подготовка* кадров для тех отраслей, которые еще не начали предъявлять широкого платежеспособного спроса на выпускников<sup>36</sup>. Эффективная система воспроизводства конкурентоспособных на мировом уровне кадров научной и научно-образовательной сферы признается ключевым фактором обеспечения перехода экономики государства на инновационный тип развития.

В 2015 году были уточнены цели и приоритеты политики Правительства РФ в области социального и экономического развития в среднесрочной перспективе на период до 2018 года<sup>37</sup>, которые сформулированы с учетом существующих *вызовов* (снижение глобального спроса на традиционные сырьевые товары, геополитическое обострение, снижение численности населения в трудоспособном возрасте на фоне общей стабилизации демографической ситуации). Продолжение процесса *модернизации* системы образования все также называется предпосылкой для роста национальной конкурентоспособности и производительности труда. Предполагается расширение практики *вовлечения бизнеса в управление и финансирование* деятельности профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования.

---

<sup>35</sup> «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»(2008).

<sup>36</sup> «Основные направления социально-экономической политики Правительства РФ на долгосрочную перспективу» (2001 г).

<sup>37</sup> «Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2018 года (новая редакция)» (утв. Правительством РФ 14.05.2015).

Предусматривается содействие развитию корпоративных образовательных организаций, а также присоединению к ним профессиональных образовательных организаций. Реализация программы поддержки инноваций в образовании, в том числе через поддержку коммерциализации и распространения инновационных разработок позволит существенно повысить *качество подготовки* специалистов.

Существенные изменения в *профессиональной подготовке* в вузах, в том числе и педагогических, будут вызваны следующими шагами:

**1. В сфере высшего образования:**

- совместная (федеральный, региональный, университетский уровень) поддержка программ развития *опорных* образовательных организаций высшего образования для региональных экономических систем, а также поддержка программ развития *лидирующих отраслевых* образовательных организаций высшего образования, обеспечивающих повышение уровня конкурентоспособности предприятий реального сектора экономики;
- использование на основе опыта программы «5-100»<sup>38</sup> проектного подхода в реализации задачи *комплексной модернизации системы менеджмента* образовательных организаций высшего образования, отбираемых на конкурсной основе;
- обучение по практико-ориентированным программам (прикладной бакалавриат) до 30% обучающихся по образовательным программам высшего образования за счет средств федерального бюджета;
- разработка механизма предоставления преференций компаниям, участвующим в развитии материальной и учебно-лабораторной базы профессиональных образовательных организаций и образовательных

---

<sup>38</sup> 7 мая 2012 года Президент РФ Владимир Путин подписал Указ № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». Одной из задач, поставленных главой российского государства перед Правительством РФ, было «вхождение к 2020 году не менее пяти российских университетов в первую сотню ведущих мировых университетов согласно мировому рейтингу университетов». Цель Проекта 5-100 – максимизация конкурентной позиции группы ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ.



организаций высшего образования, в том числе участвующим в формировании фонда целевого капитала;

- реструктуризация сети образовательных организаций высшего образования и реорганизация образовательных организаций высшего образования, выпускники которых не востребованы на рынке труда и которые не ведут актуальные научные исследования.

2. В направлении преобразования рынка труда, которое связано:

- с реализацией программ импортозамещения и модернизации экономики, что потребует перераспределения занятости между видами экономической деятельности, секторами экономики и территориями;
- с повышением его гибкости, что требует развитие профессиональных квалификаций, в том числе путем обновления требований к компетенциям и квалификациям работников, а также формирование системы независимой оценки их профессионального уровня;
- с созданием условий для повышения внутренней трудовой мобильности путем формирования и поддержания общероссийской базы вакансий с информацией о социальной инфраструктуре нового места работы и проживания, транспортной доступности необходимых объектов, возможностях обучения, досуга и т.д. на базе портала «Работа в России»; принятия и реализации региональных программ повышения трудовой мобильности, предполагающих привлечение работников на вакантные рабочие места из других субъектов Российской Федерации;
- со стимулированием миграции лиц, имеющих особо востребованные на российском рынке труда профессии и специальности, высокую квалификацию.

В *основу развития* системы образования должны быть положены такие принципы проектной деятельности, реализованные в **приоритетном**

**национальном проекте «Образование» (5 сентября 2005 г.)**, как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений<sup>39</sup>. Отметим важную роль проекта в *подготовке кадров* в системе высшего профессионального образования по таким направлениям, как поддержка и развитие лучших образцов отечественного образования, внедрение современных образовательных технологий, создание национальных университетов и бизнес-школ мирового уровня, т.п. Данный проект является основой для проведения необходимых системных изменений в образовании. В нацпроекте заложено два основных механизма стимулирования необходимых *системных изменений* в образовании. Во-первых, это выявление и приоритетная поддержка лидеров – «точек роста» нового качества образования. Во-вторых – внедрение в массовую практику элементов новых управленческих механизмов и подходов.

Одним из главных условий развития системы высшего профессионального образования, согласно **«Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (2008)**, является вовлеченность студентов и преподавателей в фундаментальные и прикладные исследования. Это позволит не только сохранить известные в мире российские научные школы, но и вырастить новое поколение исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики знаний. Фундаментальные научные исследования должны стать важнейшим ресурсом и инструментом освоения студентами компетентностей поиска, анализа, освоения и обновления информации.

В рамках **федеральных целевых программ** (Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы и 2011-2015 годы,

---

<sup>39</sup> Приоритетный национальный проект «Образование» (5 сентября 2005 года) - <http://old.mon.gov.ru/pro/pnpo/>

Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы и 2014-2020 годы и другие), признается необходимость развития системы эффективного воспроизводства высокопрофессиональных кадров научной и научно-образовательной сферы, стимулирования мобильности и повышения их конкурентоспособности на мировом уровне [2].

Помимо этого, перспективы развития педагогического образования неоднократно рассматривались Министерством образования и науки РФ. В 2001 г. была принята **«Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 гг.»** (приказ № 1818 от 24.04.2001), в 2003 г. - **«Программа модернизации педагогического образования»** (приказ № 1313, от 01.04.2003 г.). К сожалению, реализация этих программ (возможно, в силу их узковедомственного характера, недостаточного инвестирования) не обеспечила переход системы педагогического образования в качественно новое состояние.

Новым этапом стала разработка проекта **Концепции поддержки развития педагогического образования (2013)**<sup>40</sup>, в котором отражена необходимость *институализации изменений* в организации, содержании, технологиях и масштабе *подготовки педагогов*. Система подготовки педагогических кадров строилась в условиях регулируемого рынка труда, не менялась долгие годы и опиралась на сеть педагогических вузов и учреждений СПО. Концепция направлена на решение трех групп проблем: *проблемы входа в профессию* (существование «двойного негативного отбора», когда в педагогические вузы поступают не самые «лучшие», в академическом смысле, абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники); *проблемы подготовки* (устаревшие методы и технологии, отсутствие достаточного количества часов на практику и стажировку, т.п.); *проблемы удержания в профессии* (отсутствие системы

---

<sup>40</sup> Проект Концепции поддержки развития педагогического образования (2013) – <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3875>

профессиональной поддержки и сопровождения молодых учителей, отсутствие карьерных перспектив учителя, т.п.). Предполагается, что основным результатом реализации данной Концепции должна стать новая система педагогической подготовки, основанная на соотношении вузовских образовательных стандартов со стандартами профессиональной деятельности педагога и ФГОС общего образования, а также на преодолении «двойного негативного отбора».

Особое место в системе специальных нормативно-правовых актов занимает **Программа модернизации педагогического образования 2014-2017**, целями которой являются:

- радикальное повышение качества студентов, получающих педагогическую подготовку;
- изменение содержания и технологии педагогической подготовки так, чтобы обеспечить реализацию нового профессионального стандарта, новых стандартов школьного и дошкольного образования (практические компетенции, повышение уровня педагогов дошкольного и начального образования, карьерно-образовательная перспектива для учителей);
- повышение эффективности вузов, реализующих программы подготовки педагогов, и педколледжей.

Направлениями *дальнейших изменений* в профессиональной подготовке педагогических кадров в рамках модернизации педагогического образования обозначены: усиление практикоориентированности подготовки педагогических кадров (школьно-университетское партнерство, сетевое взаимодействие СПО и ВО, программы прикладного бакалавриата, длительные стажировки, т.п.); расширение вариативности профессиональной подготовки (программы широкого бакалавриата в педагогических вузах, предусматривающих целенаправленную подготовку к педагогической деятельности лучших и мотивированных студентов и подготовку

«оставшихся» выпускников этих программ к другой профессиональной деятельности; педагогическая подготовка мотивированных студентов, закончивших 2-3 курса непедагогического бакалавриата; т.п.); обеспечение системы образования специалистами высокой квалификации (программы исследовательской магистратуры для подготовки учителей-методистов; программы прикладной магистратуры со встроенной долгосрочной практической стажировкой в образовательных организациях; магистерские программы по управлению образованием; т.п.) [39; 43].

В ведении субъектов Федерации находятся разработка и реализация республиканских, региональных *программ развития образования*, включая международные, с учетом национальных и региональных социальноэкономических, экологических, культурных, демографических и других особенностей.

На сегодняшний день в ряде регионов разработаны и реализуются концепции и программы развития и поддержки педагогического образования: Концепция развития педагогического образования Костромской области, Программа развития педагогического образования Свердловской области, Подпрограмма развития кадрового потенциала системы образования Ленинградской области (в рамках программы развития областной системы образования), др.

**Концепция поддержки развития омского педагогического образования (до 2016)** разработана в соответствии со Стратегией социально-экономического развития региона до 2025 года и Проектом Концепции поддержки развития педагогического образования (2013). В концепции поддержки развития педагогического образования в Омской области не только четко сформулированы основные проблемы, но и подробно прописаны задачи, которые предстоит решать на этапах «входа в профессию», подготовки кадров и удержания специалиста в профессии. В дорожную карту реализации концепции включены меры по стимулированию выпускников педагогической магистратуры, образовательных программ

многоуровневой подготовки педагогических работников, направленных на поддержку разных категорий образовательных организаций региона, внедрение форм вступительных испытаний для абитуриентов, ориентированных на педагогическую профессию. В рамках реализации концепции предполагается внедрение региональной модели олимпиадного и конкурсного движения школьников и учащихся педагогических колледжей, ориентированных на педагогическую профессию, проведение мероприятий, связанных с реализацией проектов просветительских психолого-педагогических программ, развитие школьно - университетского партнерства через создание базовых школ и базовых кафедр.

Неотъемлемой частью нормативно-правового обеспечения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза являются **образовательные стандарты.**

Правовая природа образовательных стандартов вообще и государственных образовательных стандартов, в частности, находит свое выражение в двух, по меньшей мере, проявлениях.

Во-первых, всякий стандарт, в том числе образовательный, суть набор (перечень) определенных правил, адресованные в данном случае различным участникам образовательных отношений. Но, поскольку и сами эти участники, различаются цели, мотивы и условия их взаимоотношений и поступков, то и правила тоже будут разными. Кроме того, эти правила носят общеобязательный, т.е. нормативный характер, что сближает их, наряду с другими чертами (внешняя, т.е. формальная выраженность и определенность, системность, обеспеченность возможностью принуждения со стороны уполномоченных на то государственными и негосударственными органами и лицами) с правовыми нормами. Более того, эти стандарты, прежде всего, исходят от государства и, тем самым, имеют государственный либо государственно-общественный властный характер. Наконец, стандарт призван, как и всякая иная норма права, *упорядочить (урегулировать) определенную сторону отношений*, складывающихся в сфере образования

между их участниками, предоставляя одним права и возлагая на других обязанности, соответствующие содержанию и характеру образовательных отношений того или иного вида.

Во-вторых, и это вытекает из предыдущего, государственные образовательные стандарты всегда закрепляются в нормативно-правовых актах различного уровня (прежде всего, федеральном и региональном).

Процесс *стандартизации* высшего профессионального образования РФ начался еще в начале 90-х годов прошлого столетия и активно продолжается в настоящее время.

К разработке стандартов стимулировал и переход высшей школы России на принципы **Болонской декларации** и ее ориентация на качество образования, сущностной чертой которого являются универсальность, фундаментальность и практическая направленность [189].

Усиление европейского измерения высшего образования заставило задуматься о *процессах*, происходящих в *европейском образовательном пространстве*: введение новых структур квалификаций с использованием согласованных дескриптов; принятие сопоставимых и ясных степеней с точки зрения всеобъемлющей структуры квалификации Европейского пространства высшего образования: «бакалавр/магистр/ доктор»; переход к использованию ECTS в роли многоцелевого инструмента; освоение компетентностного подхода как проявление новой студенто-центрированной ориентации образовательного процесса; рост международного доверия к дипломам (степеням, квалификациям) на основе высокого качества высшего образования; формирование «европейской платформы» контроля качества и аккредитации, основанной на единых критериях, и др.

Государственный образовательный стандарт как документ, регламентирующий формирование основных образовательных программ, был введен Законом Российской Федерации «Об образовании» в 1992 году. В соответствии с указанным законом в период с 1994 по 1996 год было разработано и введено в действие *первое поколение* государственных

образовательных стандартов высшего профессионального образования (далее - ГОС ВПО). До принятия первого поколения стандартов в высшей школе существовали модификационные характеристики, типовые учебные планы и типовые программы дисциплин. Такие общие и обязательные для всех вузов учебные планы и программы не допускали вариативности, а их выполнение строго контролировалось. Стандарты первого поколения включили в себя квалификационные характеристики в виде общих требований к выпускникам. А учебные планы и программы дисциплин, которые реализуют требования стандарта, стали «примерными», т.е. стали носить рекомендательный характер. Они служили в качестве ориентиров для вузов, которые на их основе разрабатывали собственную учебно-методическую документацию.

В 1996 году был принят Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». В соответствии с данным законом в 2000 году были введены в действие ГОС ВПО следующего поколения. К позитивным особенностям ГОС ВПО *второго поколения* необходимо отнести:

- согласованность с тарифно-квалификационными характеристиками Минтруда России;
- согласование требований к выпускникам и содержанию образования с федеральными органами исполнительной власти, выполняющими роль работодателей;
- одновременную разработку ГОСов для всех ступеней ВПО, включая магистратуру, что повысило технологичность документов и введения их в практику.

Во втором поколении образовательных стандартов четко определены структурные блоки дисциплин: федеральный компонент, национально-региональный (вузовский) компонент, дисциплины по выбору студента и факультативные дисциплины. Дисциплины и курсы по выбору должны были содержательно дополнять дисциплины, указанные в федеральном



компоненте цикла. В стандарте второго поколения уже есть принципиально иные установки, ориентированные на *европейские стандарты* образования и требующие от вуза обеспечить получение студентами полноценного и качественного профессионального образования, формирование профессиональной компетентности, развитие умения приобретать новые знания, возможность выбора студентами индивидуальной программы образования. В соответствии с Перечнем в системе ВПО действовало 240 стандартов подготовки бакалавров и магистров [5]. Стандарты второго поколения *расширили академическую свободу вузов* в формировании образовательных программ (с 10% в 1988 г. до 30 - 40% в 2000 г.), но они не в полной мере изменили культуру проектирования содержания образования, поскольку *сохранили ориентацию на информационно-знаниевую модель*. При разработке и реализации не было учтено мнение профессионального сообщества. Именно этот пункт явился ключевым для создания стандартов третьего поколения.

В целях дальнейшего развития *уровневого* высшего профессионального образования Федеральным законом от 24.10.2007 г. №232-ФЗ внесены изменения в отдельные законодательные акты Российской Федерации, связанные с установлением *уровневой* структуры высшего профессионального образования, согласно которым образовательные программы магистров и специалистов предлагается рассматривать как программы одного (второго) уровня, а программы подготовки бакалавров - первого уровня [150].

Переход на стандарты *третьего поколения* (2011) обеспечили дальнейшее развитие *уровневого* высшего профессионального образования с учетом требований рынка труда. При создании проектов ФГОС учитывался весь положительный опыт предыдущих стандартов. Законодательством было закреплено понятие «федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования» (ФГОС ВПО), т.к. стандарт является федеральным, в связи с этим отсутствует деление на

федеральный, национально-региональный и вузовский компоненты. В каждом цикле установлены базовая и вариативная части и вузы могут сохранить актуальные для них компоненты образовательных программ. Отличительными особенностями ФГОС ВПО являются выраженный *компетентностный характер*; разработка пакета стандартов по направлениям как совокупности образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра, объединяемых на базе общности их фундаментальной части; обоснование требований к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций; установление новой формы исчисления трудоемкости в виде зачетных единиц (кредитов) вместо часовых эквивалентов (аналог европейской системы ECTS). Зачетные единицы определяют «вклад» конкретной дисциплины в формирование компетенций студентов. Предполагалось, что на этой основе станет возможным реализовывать *академическую мобильность студентов* и это позволит унифицировать форму приложения к российскому диплому о высшем образовании по типу европейского Diploma Supplement.

Новым в процессе *стандартизации* высшего профессионального образования является то, что стандартизируется не процесс обучения, не содержание образования, а его *результаты*.

Обязательные наименования дисциплин стандартом не устанавливаются (за исключением истории, философии, иностранного языка и безопасности жизнедеятельности). Наименования других дисциплин приводятся лишь как примерные (для разработки примерных программ учебных дисциплин, учебников и учебных пособий). Полный перечень дисциплин и входящих в их состав дидактических единиц перенесен из стандартов в основные образовательные программы (комплект учебно-методической документации вуза). В связи с этим, изменилась структура ФГОС. В нем сформулированы требования-задачи к профессиональной

деятельности, общие требования к результатам освоения основных образовательных программ, к их структуре и условиям реализации.

Разработчики ФГОС ВПО 3 поколения столкнулись с проблемой отсутствия *Квалификационных требований* (профессионального стандарта) в сфере профессиональной деятельности, где были бы указаны должности, профессиональные компетенции, требования к уровням образования, стажу работы в соответствии с определенными квалификационными уровнями. Мировой практикой признана необходимость институционализации процесса воспроизводства квалифицированной рабочей силы. Как один из вспомогательных, но крайне важных институтов, на Западе появились национальные системы квалификаций и профессиональных стандартов [106].

Министерство образования и науки РФ с 2004 г. расширяет взаимодействие с работодателями, поскольку выявилось существенное различие с зарубежными системами профессионального образования именно в этой области. Наши выпускники во многом не готовы к профессиональной деятельности, несмотря на наличие глубоких знаний в определенной области. Министерство проводило постоянные встречи и консультации с представителями профессиональных сообществ. В качестве одной из главных целей взаимодействия было сформулировано формирование общероссийской системы квалификаций - важнейшего компонента для разработки *профессиональных стандартов*. В последние годы были апробированы механизмы «институционализации» требований ведущих работодателей к образованию через разработку и утверждение профессиональных стандартов. По своему функциональному назначению профессиональный стандарт призван нормативно отражать требования работодателя.

В связи с этим, был разработан и предложен на обсуждение широкой общественности и профессиональному сообществу проект

**Профессионального стандарта педагога (2013)<sup>41</sup>.** Данный стандарт предназначен для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации педагогов при приеме на работу и при аттестации, планирования карьеры; для формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования следующих поколений.

Профессиональный стандарт педагога должен заменить существующие громоздкие квалификационные характеристики и должностные инструкции, которые до сих пор регламентировали его деятельность.

Профессиональный стандарт применяется работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 1 января 2015 года.

Требования профессионального стандарта используются при разработке ФГОС нового поколения. Предполагается, что в ФГОС ВО *четвертого поколения* требования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы будут сформулированы исходя из трудовых действий, заданных профессиональным стандартом педагога.

Европейский формат реформы образования в России требует поиска новых правовых инструментов гармонизации спроса и предложения квалификаций на рынке труда. Одним из таких инструментов являются **квалификационные рамки**. В настоящее время процесс разработки или внедрения национальных рамок квалификации (НРК) охватывает более 120

---

<sup>41</sup> Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ №544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" датирован 18 октября 2013 года.

стран мира. Квалификационная рамка – это описание на национальном уровне или уровне системы образования всех квалификаций, которые последовательно связаны между собой. Разработка квалификационных рамок служит основой для определения и реализации изменений в системе профессионального образования страны и основой повышения конкурентоспособности образования, а также продвижения его на международном уровне. При разработке квалификационных рамок разного уровня и типа в России следует принимать во внимание тот факт, что данный инструмент давно используется в Европе и некоторых других странах, имеет свою историю и методологии формирования квалификационных рамок. В частности, методологии формирования квалификационных рамок исторически обусловлены и в 70-е годы 20 века в основу методологии их формирования был положен принцип эквивалентности квалификаций требованиям рынка труда, в 80-е годы 20 века – принцип соответствия, в 90-е годы 20 века – принцип прозрачности (квалификаций и компетенций), в 2000-е годы 21 века – принцип эталонности (повышение качества - стандартизация). В данный момент, во многих европейских странах идет процесс формирования и развития систем квалификационных стандартов (Лукас Захилос)<sup>42</sup>, что обусловило потребность в изменениях профессионального образования в этих странах, выражающихся в поиске новых форм управления профессиональным образованием и путей развития коммерческой деятельности.

Национальная рамка квалификаций Российской Федерации является инструментом сопряжения сфер труда и образования и представляет собой обобщенное описание квалификационных уровней, признаваемых на общенациональном уровне, и основных путей их достижения на территории страны. НРК разработана на основании соглашения о взаимодействии Минобрнауки РФ и Российского союза промышленников и предпринимателей с учетом опыта построения европейской рамки

---

<sup>42</sup> CEDEFOP - Европейский центр по развитию профессионального образования и обучения

квалификаций, национальных рамок стран-участниц Болонского и Копенгагенского процессов. В последующем – по инициативе координационной комиссии, сформированной сторонами соглашения, – в текст НРК могут вноситься изменения, отражающие опыт ее практического использования [159]. НРК является составной частью и основой разработки национальной системы квалификаций Российской Федерации, в которую, помимо нее, должны войти отраслевые рамки квалификаций, профессиональные и образовательные стандарты, национальная система оценки результатов образования и сертификации, предусматривающая единые для всех уровней профессионального образования механизмы накопления и признания квалификаций на национальном и международном уровнях. Таким образом, осуществлявшийся странами поиск более тесных связей между экономикой и образованием сопровождался обретением квалификациями нового значения.

В заключении, следует отметить, что система документов регламентирующих и нормирующих организацию профессиональной подготовки студентов педагогического вуза имеет четкое иерархическое строение:

- базовые документы - Конституция РФ и ФЗ «Об образовании в РФ»;
- программно-целевые документы федеральных органов государственной власти, устанавливающие приоритеты, стратегии и направленность развития системы образования (доктрины, концепции, стратегии, программы развития);
- акты, разработанные Министерством образования и науки РФ в сфере педагогического образования;
- государственные образовательные стандарты;
- профессиональный стандарт педагога;
- национальные квалификационные рамки;
- региональные программы и концепции.

В данных документах *институализированы изменения* в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза:

- осуществление уровневой профессиональной подготовки;
- подготовка по трем направлениям, которые соотнесены со всеми ранее действовавшими профилями<sup>43</sup>: педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование;
- усиление общекультурной и общепрофессиональной подготовки будущих учителей разных профилей;
- подготовка в рамках образовательных стандартов на основе компетентностного подхода;
- переход от дисциплинарной системы построения содержания и организации к модульной, от линейного образовательного процесса - к многообразию образовательных маршрутов;
- нормирование не только образовательных результатов, но и процесса профессионально-педагогической деятельности (профессиональный стандарт педагога);
- осуществление взаимодействия между образовательными организациями разных уровней системы образования в вопросах подготовки педагогических кадров (вузы, колледжи, школы, др.).

#### **Выводы по параграфу 2.4.**

1. Нормативно-правовое обеспечение изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза представляет собой совокупность документов, регламентирующих и нормирующих ее организацию и отражающих приоритеты государственной политики в сфере развития системы высшего образования в целом и

---

<sup>43</sup> система педагогического образования готовила учителей по 7 укрупненным направлениям (естественнонаучное образование, физико-математическое образование, филологическое образование, социально-экономическое образование, технологическое образование, педагогика, художественное образование) и более чем по 40 специальностям

педагогического в частности. Развитие системы высшего образования, в том числе и педагогического, помимо Конституции и базового закона «Об образовании в РФ», обеспечивается актами федеральных и региональных органов государственной власти, устанавливающими приоритеты, стратегии и направленность развития системы образования в стране (доктрины, концепции, стратегии, программы развития). Все перечисленные источники, могут иметь как общий характер в механизме обеспечения системы образования, так и специальный характер.

2. В параграфе проведен анализ основных нормативно-правовых документов общего и специального характера. Акты *общего характера* регламентируют развитие системы образования в контексте образовательной политики государства: Постановление Правительства РФ «О национальной доктрине образования в РФ» (2000-2025 гг.), «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» (2001), Проект «Основные направления социально-экономической политики Правительства РФ на долгосрочную перспективу» (2001), Приоритетный национальный проект «Образование» (2005), «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (2008), Федеральные целевые программы (Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы и 2011-2015 годы, Подпрограмма «Педагогические кадры России» Федеральной целевой программы развития образования, Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы и 2014-2020 годы и другие), Программы Министерства образования и науки РФ («Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 гг.», «Программа модернизации педагогического образования» (2003), проект 2013 г. «Концепция поддержки развития



педагогического образования»). *Специальные* нормативно-правовые акты устанавливают нормы, правила и требования к результатам подготовки в педагогическом вузе: «Программа модернизации педагогического образования 2014-2017», «Концепция поддержки развития омского педагогического образования» (до 2016), образовательные стандарты всех поколений (ГОС ВПО, ФГОС ВПО), профессиональные стандарты, национальные и региональные квалификационные рамки. Система документов, регламентирующих и нормирующих организацию профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, имеет четкое иерархическое строение: базовые документы (Конституция РФ и ФЗ «Об образовании в РФ»); программно-целевые документы федеральных органов государственной власти, устанавливающие приоритеты, стратегии и направленность развития системы образования (доктрины, концепции, стратегии, программы развития); акты, разработанные Министерством образования и науки РФ в сфере педагогического образования; государственные образовательные стандарты; профессиональный стандарт педагога; национальные квалификационные рамки; региональные программы и концепции.

3. Анализ документов указывает на необходимость усиления практической подготовки педагогических кадров; развития системы независимой оценки ее качества, соответствующей международным стандартам; продолжения процесса стандартизации профессиональной подготовки педагогических кадров и профессионально-педагогической деятельности; привлечения в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии и информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации.

4. В качестве основных нормативно закреплённых изменений в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза, которые становятся вузовской образовательной практикой, можно назвать реализацию уровневой профессиональной подготовки; многопрофильную подготовку (педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование; усиление общекультурной и общепрофессиональной составляющих подготовки; осуществление компетентностно-ориентированной подготовки; переход от дисциплинарной системы построения содержания и организации подготовки к модульной, от линейного образовательного процесса - к многообразию образовательных маршрутов; осуществление профессиональной подготовки с учетом требований профессионального стандарта педагога; осуществление взаимодействия между образовательными организациями разных уровней системы образования в вопросах подготовки педагогических кадров (вузы, колледжи, школы, др.).
5. На основе нормативно-правовых документов, обеспечивающих модернизацию педагогического образования, выделяются следующие ее этапы: 1992-2000 – подготовительный этап модернизации, обусловленный принятием Закона «Об образовании»; 2001-2010 – Концепция модернизации российского образования до 2010 года; 2011 – 2013 – Профессиональный стандарт педагога (2013); 2013 – по настоящее время – современный этап модернизации педагогического образования.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Вторая глава диссертации посвящена обоснованию методологии исследования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического

образования; выявлению изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза; определению характера направленности изменений (направляемые – ненаправляемые).

Установлено, что в понятийном поле педагогики термин «изменения» появился сравнительно недавно и развивался преимущественно на основе социокультурного, системного и деятельностного подходов. Исходя из того, что понятийное поле представляет собой обширную систему взаимосвязанных понятий, то в понятийно-терминологической системе «изменения» выделяется следующий ряд понятий - реформа, модернизация, трансформация, инновация; развитие педагогических процессов, цикличность процессов, системные изменения, этапы изменений, уровни изменений; управление изменениями, субъекты изменений. Отмечается тенденция к расширению понятийного поля «изменения» в педагогике, обусловленное проникновением дискурса менеджмента в педагогику и развитием прогнозирования в образовании. Этот процесс сопровождается появлением таких понятий как тенденции изменений, эффекты изменений, риски изменений и других. Выделяются основные характеристики изменений, определенные согласно их *временным и пространственным* детерминантам – изменения имеют направление, интенсивность, скорость и длительность; бывают обратимые и необратимые, направленные и ненаправленные, спонтанные, самоорганизованные и организуемые; изменения цикличны, имеют определенные этапы - инициация, реализация и институализация изменений; *сущностным и структурным* основаниям - количественные и качественные изменения; развивающиеся, трансформационные, прогнозируемые изменения; *специфике* процессов и явлений определенной сферы - изменения в образовании являются системными, т.к. касаются всех компонентов и уровней совершенствуемых педагогических систем; *причине* появления изменений – технологизация общества привела к инновациям в образовании, которые вызывают «поддерживающие» и «подрывные изменения». Подчеркивается, что

успешность изменений обеспечивается людьми и зависит от того насколько они их принимают и готовы стать субъектами изменений.

Обоснована методология исследования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, которая строится в русле системного подхода, позволяющего изучать ее развитие во времени и пространстве с учетом структурных и функциональных особенностей профессиональной подготовки как системы. Для этих целей используются такие методы системного анализа как структурный анализ, функциональный, пространственно-временной и перспективный анализ. На основе выделенной совокупности методов системного подхода представляется возможным выявить противоречия и зависимости в развитии профессиональной подготовки студентов педагогического вуза; зафиксировать ее изменения; осуществить прогнозирование тенденций изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза; описать эффекты и риски этих изменений; составить прогнозы и рекомендации по выбору перспективных путей построения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Возможности диалектических, герменевтических и синергетических принципов позволяют осуществить качественную интерпретацию данных о развитии профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Системные взаимосвязи проявляются в деятельности людей. Помимо системного подхода, в исследовании используется деятельностный подход, подчеркивающий значимость вовлеченности субъектов профессиональной подготовки в реализацию изменений, что проявляется в их ценностном отношении и действиях, определяющих интенсивность и продуктивность проводимых изменений.

Далее, в главе представлены результаты исследования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, полученные с помощью проблемного анализа и контент-анализа работ по философии, социологии, культурологии и экономике образования.

В профессиональной подготовке студентов педагогического вуза прослеживаются следующие изменения: технизация профессиональной подготовки в педагогическом вузе, ее фундаментализация; аксиологизация; адресность и диверсификация, практикоориентированность, вариативность, индивидуализация; менеджеризация, психологизация, маркетингизация. Кроме этого, анализ работ по психологии и педагогике показал: 1) изменения в целях, процессе и результатах профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, что связано с распространением идей компетентностного подхода в образовании; 2) изменение понимания профессионального развития современного педагога – рассмотрение его с позиции карьерного роста. Отмечается сдвиг с предметной и методической подготовки в сторону широкой гуманитарной подготовки, способствующей формированию системы универсальных знаний, которые помогают студентам педагогического вуза найти свое место в широкой профессиональной сфере «человек-человек».

Подчеркивается, что процесс институализации изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обеспечивается на нормативно-правовом уровне и поддерживается документами, регламентирующими и нормирующими организацию профессиональной подготовки в вузе. Развитие и изменение системы высшего, в том числе и педагогического образования, помимо Конституции и базового закона «Об образовании в РФ», обеспечивается актами федеральных и региональных органов государственной власти, устанавливающими приоритеты, стратегии и направленность развития системы образования в стране (доктрины, концепции, стратегии, программы развития). Представлен анализ основных нормативно-правовых документов *общего характера*, регламентирующих развитие системы образования в контексте образовательной политики государства («О национальной доктрине образования в РФ» (2000-2025 гг.), «Концепция модернизации российского образования до 2010 года», «Программа развития

системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 гг.», «Программа модернизации педагогического образования» (2003), «Концепция поддержки развития педагогического образования» (2013), др.) и нормативно-правовых документов *специального характера* («Программа модернизации педагогического образования 2014-2017», «Концепция поддержки развития омского педагогического образования» (до 2016), образовательные стандарты всех поколений (ГОС ВПО, ФГОС ВПО), профессиональные стандарты, др.). Правомерно говорить, что сегодня нормативно-правовое обеспечение изменений профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе способствует усилению практической подготовки педагогических кадров; развитию системы независимой оценки ее качества, соответствующей международным стандартам; продолжению процесса стандартизации профессиональной подготовки педагогических кадров и профессионально-педагогической деятельности; освоению новых механизмов взаимодействия образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогических кадров. Соответствующее нормативно-правовое обеспечение профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе позволяет осуществлять уровневую, многопрофильную, компетентностно-ориентированную профессиональную подготовку; усилить общекультурную и общепрофессиональную составляющие подготовки; осуществлять переход от дисциплинарной системы построения содержания и организации подготовки к модульной, от линейного образовательного процесса - к многообразию образовательных маршрутов; учитывать требования профессионального стандарта к результатам профессиональной подготовки.

## **ГЛАВА III. СУБЪЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ОТНОШЕНИЕ К ПРОИСХОДЯЩИМ ИЗМЕНЕНИЯМ**

### **3.1. Характеристика изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования**

Взгляд на модернизацию педагогического образования как перманентный процесс, вызывающий изменения профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, требует понимания того, какие изменения уже произошли, а какие следует ожидать в дальнейшем [100; 193].

В параграфе содержательно раскрываются изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, выявленные нами в предыдущей главе диссертации.

На современном этапе развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза выделяются следующие ее *изменения*:

#### **1. Направляемые**, которые можно подразделить на:

- **нормативно-направляемые** - осуществляемые в процессе модернизации и стандартизации педагогического образования РФ и имеющие соответствующее нормативно-правовое обеспечение. Некоторые направляемые изменений находятся уже на стадии институализации (*многоуровневость, многопрофильность, непрерывность профессиональной подготовки, ее компетентностно-ориентированный характер*); некоторые на стадии инициации и реализации (*вариативность, практикоориентированность подготовки*);
- **локально- или субъектно-направляемые** – вызванные совокупностью факторов, обусловленных особенностями развития

определенного региона страны, традициями научно-педагогической школы вуза или иницируемые и реализуемые в конкретном вузе (*индивидуализация подготовки, новая фундаментализация, аксиологизация, психологизация*).

2. **Ненаправляемые**, которые также можно подразделить на:

- **позитивно-ненаправляемые** – являющиеся следствием влияния на профессиональную подготовку определенных экономических, технологических факторов (*технизация, менеджериализация, маркетингизация подготовки*);
- **ненаправляемые негативные изменения (негативно – ненаправляемые)** – вызванные инертностью системы образования к проводимым преобразованиям, сопротивлением или неготовностью субъектов профессиональной подготовки к проводимым изменениям (*бюрократизация, формализация подготовки*); являющиеся следствием реакции обучающихся на новые условия жизнедеятельности (*прагматизация, демотивация подготовки*).

**Нормативно-направляемые** изменения проявляются в **новом подходе** к организации процесса профессиональной подготовки в педагогическом вузе и содержательному его наполнению. *На стадии институализации*, характеризующейся закреплением новых норм деятельности по подготовке педагогических кадров в вузе, находятся такие изменения профессиональной подготовки будущих педагогов как многоуровневость, многопрофильность, непрерывность, компетентностно-ориентированный характер подготовки. В вузовской практике эти изменения проявляются в следующем:

1. Профессиональная подготовка в педагогическом вузе имеет **уровневую структуру**. В России уровни вузовской профессиональной подготовки совпадают с установленными уровнями высшего образования – периодами обучения, в течение которых обучающиеся осваивают основную



образовательную программу высшего образования, и по завершении получает диплом государственного образца. Уровни отличаются объемами образовательных программ в кредитах и, соответственно, получаемой степенью.

На сегодняшний день, в педагогических вузах реализуется *трехуровневая модель профессиональной подготовки по программам бакалавриата – магистратуры – аспирантуры*. Уровневая модель высшего профессионального образования в России была введена постановлением Министерства науки, высшей школы и технической политики от 13 марта 1992 года № 13 «О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской Федерации», что предусматривало, помимо программ специалитета, подготовку по образовательным программам бакалавриата и магистратуры. В 2010 – 2011 учебном году все вузы перешли на этот формат реализации основных образовательных программ в соответствии с действующими нормативными документами. С вступлением в силу Закона «Об образовании в РФ» (1 сентября 2013 года), аспирантура стала третьей ступенью единой системы непрерывного высшего образования (после бакалавриата и магистратуры), с освоением специальной программы и сдачей экзаменов. Выпускникам аспирантуры выдается диплом и присваивается квалификация «преподаватель-исследователь». Ведение научной работы и защита кандидатской диссертации по окончании аспирантуры не обязательны.

Уровневая профессиональная подготовка будущих педагогов в вузе является ответом на «вызовы» современного общества. Более короткие программы бакалавриата и магистратуры по сравнению с программой специалитета позволяют *гибко реагировать* на внешние факторы, в частности, оперативно вносить коррективы в содержание образовательных программ или полностью их обновлять на основании результатов научных исследований [193]. Речь здесь идет не только о содержании образовательных программ, которые должны регулярно обновляться в

соответствии с развитием науки (биологии, физики, языкознания и т.п.), но и *об архитектуре образовательного процесса* в вузе, имеющую нелинейную организацию и позволяющую в полной мере реализовать современные стратегии и модели профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе – исследовательскую, коммуникативную, проектную, контекстную, проектно-исследовательскую (модель обучения действием) и др.

Результатом освоения образовательной программы на каждом из уровней профессиональной подготовки является совокупность определенных компетенций.

На уровне бакалавриата главная цель «состоит в создании условий для овладения студентами фундаментальными знаниями, содержание и объем которых задаются образовательным направлением и профилем, входящим в данное направление и связанным с будущей специальностью» [113]. Именно фундаментальность подготовки создает благоприятные условия для дальнейшего продолжения образования и сознательного выбора путей получения специальности и специализаций разного уровня [179]. В магистратуре происходит своеобразная «достройка» образования, когда будущий выпускник имеет возможность продолжить образование по профилю наиболее близкому к его профессиональным интересам. Кроме этого, специалисты уже имеющие высшее образование также имеют возможность, не повторяя степень бакалавриата, поступить в магистратуру для обновления своего образования. Именно этот процесс сейчас активно развивается в отечественном пространстве высшего образования.

Уровневое образование как *гибкая, вариативная система предоставляет на выбор образовательные программы*, а будущий специалист выбирает *собственную траекторию своего педагогического образования*, за реализацию которого несет ответственность. В уровневой системе студент может самостоятельно определить свою специализацию, а вуз – предоставить возможность получить ту, которая в настоящий момент наиболее востребована на рынке труда. Именно эта возможность уровневого

образования позволила разработчикам Концепции модернизации высшего педагогического образования в 2013 году выдвинуть идею «многоканальности получения педагогического образования» [193].

2. Уровневая организация вузовской профессиональной подготовки также поддерживает идею *непрерывности* профессионального развития педагога (lifelong learning), создавая реальные условия возврата личности к систематическому профессиональному образованию после или в процессе осуществления практической профессиональной деятельности.

С.А. Писарева в статье «Особенности работы преподавателя вуза со взрослыми студентами» также указывает на тот факт, что сегодня имеются все нормативные условия для притока в систему людей различных возрастов. Студенты бакалавриата – это, в основном, молодые люди, недавно закончившие школу. В магистратуре же учатся люди разных возрастов, вплоть до 60 лет [174].

В современной вузовской практике наблюдается «пересечение» разных траекторий профессионального развития педагогов: траектории «движения вперед», когда педагог совершенствует профессиональную квалификацию, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне; траектории «движения вверх», соответствующей уровням системы профессионального образования (НПО, СПО, ВО); траектории «движения по горизонтали, вбок», подразумевающей получение педагогического образования людьми других специальностей [265].

*Непрерывность профессиональной подготовки студентов педагогического вуза представляет собой некую целостность и интегрированность, которая включает «формальный», «неформальный» и «информальный» аспекты.* Многие педагогические вузы ведут работу по организации условий для учета результатов разных видов обучения. Посредством балльно-рейтинговой системы сегодня есть возможность учитывать имеющийся профессиональный опыт студентов, результаты предыдущего образования, результаты обучения студентов по программам

дополнительного образования, результаты реализации собственных творческих проектов социальной и образовательной направленности, результаты работы на конкретном рабочем месте.

Непрерывный характер подготовки будущих педагогов также обеспечивается постепенным накоплением знаний, последовательностью в развитии определенных компетенций, чему способствует «синхронизация» содержания психолого-педагогических дисциплин (по дидактическим единицам, тематическим блокам, осваиваемым компетенциям, т.п.).

*Непрерывная профессиональная подготовка студентов педагогического вуза* – это новый способ ее организации посредством учета формальных, неформальных и информальных образовательных результатов студентов.

3. **Многопрофильность** профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обеспечивается за счет основных и дополнительных профилей. Каждый студент обязан выбрать основной профиль подготовки и выполнить его требования. В дополнение к основному профилю подготовки у студента есть возможность выбрать дополнительный профиль подготовки, но это не является обязательным.

В педагогических вузах также реализуются образовательные программы с двумя профилями подготовки (например, в ОмГПУ бакалавр по направлению подготовки «Педагогическое образование» готовится по двум профилям подготовки «Математика» и «Информатика»). Таким образом, многопрофильность подготовки дает возможность выбора образовательных профессиональных программ, обеспечивающих повышенный образовательный уровень специалиста.

4. Цели профессиональной подготовки студентов педагогического вуза определены ФГОС ВО и заданы как ожидаемые результаты в виде совокупности компетенций выпускника вуза.

Коллектив авторов монографии «Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза» (Н.О. Верещагина,

И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, В.П. Соломин, А.П. Тряпицына) [193] подчеркивают, что одна из самых актуальных проблем модернизации педагогического образования связана с ориентацией отечественной системы образования на реализацию *компетентностного подхода*. В рамках разрабатываемой в РГПУ им. А.И. Герцена концепции профессиональной компетентности педагога предлагается следующее ее определение: «Под профессиональной компетентностью педагога понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [116]. В данном случае педагогическая деятельность понимается как непрерывный процесс решения профессиональных задач, как последовательность определенных действий, продуктивное и успешное осуществление которых невозможно без соответствующей подготовки и опыта.

Авторы указывают на тот факт, что сегодня не умолкают дискуссии о *принципиальной возможности формирования профессиональной компетентности студента – будущего учителя в процессе вузовского образования*. Предлагаются различные варианты решения этой проблемы и выбор одного из таких вариантов остается за вузом, который реализует программы подготовки педагога. При этом важно, чтобы *любой вариант предлагаемых преобразований был обоснован, понят и принят преподавателями вуза*, которым предстоит реализовывать преобразования в образовательной практике. К сожалению, в ходе реализации предыдущих программ модернизации (развития) педагогического образования не было организовано содержательное обсуждение этой проблемы в профессиональном сообществе высшей педагогической школы, хотя хорошо известно, что *важнейшим условием, обеспечивающих успешность реформ, является участие в реформах тех, на кого они оказывают непосредственное влияние*.

Какие изменения профессиональной подготовки будущих педагогов обусловлены переходом к компетентностному подходу?

*Во-первых*, происходит смена форм организации с линейной на нелинейную, переход на модульные учебные планы, обеспечивающие возможность выбора индивидуальной образовательной траектории, проектирования индивидуального образовательного маршрута.

*Во-вторых*, понимание самой профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе представляется не только как *процесс освоения норм, образцов и правил* профессионально-педагогической деятельности, но как процесс становления *субъектного опыта* будущих педагогов, который отражает степень их ценностного принятия этих норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности.

*В-третьих*, меняется характер взаимодействия преподавателя и студента – с формально-ролевого на конструктивно-межличностной, ориентированный, прежде всего на организацию *самостоятельной работы* студентов. Меняются *ролевые позиции преподавателя*, он перестает выступать основным источником информации, становится тренером, коучем, академическим консультантом, тьютором, проектировщиком учебных материалов и т.д.

*В-четвертых*, появляются новые требования к выбору *технологий подготовки* будущих педагогов в вузе. Профессионально-ориентированные технологии (контекстные, проектные, тренинговые, симулятивные, рефлексивные) способствуют формированию у студентов значимых для будущей профессионально-педагогической деятельности качеств личности, а также знаний и умений, обеспечивающих качественное выполнение своих функциональных обязанностей.

Компетентностно-ориентированное понимание организации профессиональной подготовки в педагогическом вузе предъявляет новые требования к его *ресурсному обеспечению* – информационному, методическому, кадровому, т.п.

Таким образом, формирование и развития компетенций будущих педагогов на практике представляет собой *совокупный результат воздействия множества условий и факторов* реализации всего вузовского образовательного процесса: соответствующей образовательной среды вуза и факультета; обновленных организационных форм его построения, приучающих студентов к самостоятельности и к самоорганизации; внедрения субъект-субъектных отношений, приоритетного использования активных технологий обучения и активного деятельностного подхода; выработки процедуры и технологии оценивания этого совокупного результата.

Распространение идей компетентностного подхода к подготовке педагогических кадров в вузе и их закрепление на нормативном уровне в виде компетентностно-ориентированных стандартов требует дальнейшей их интеграции в практику подготовки будущих педагогов. Логическим продолжением является новый этап модернизации педагогического образования (2016-2017), обозначенный как второй этап в рамках Программы модернизации педагогического образования 2014-2017 [42].

*На стадии инициации и реализации*, характеризующейся появлением и распространением новых норм деятельности по подготовке педагогических кадров в вузе, находятся такие изменения профессиональной подготовки будущих педагогов как вариативность и практикоориентированность. Обозначенные изменения в вузовской практике проявляются следующим образом:

1. **Вариативность** профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обеспечивает возможность выбора студентами своего пути освоения образовательной профессиональной программы и реализуется за счет новых подходов к организации подготовки (модули, ИОМы); конструированию содержания учебных дисциплин и практик (учебно-профессиональные задачи и соответствующие им задания разного вида и уровня сложности), оценке достижений студентов (накопительная, рейтинговая, комплексная, др.), разработке учебно-методического комплекса,

обеспечивающего научно-методическое и организационно-практическое сопровождение.

Вместо дисциплинарного подхода многие педагогические вузы стали обращаться к *модульному* построению учебного плана. Модульный подход (вычленение содержательных блоков) реализуется таким образом, что дисциплина может изучаться интенсивно (например, в течение недели), прерывисто (с перерывом на выполнение самостоятельных заданий), последовательно (в течение триместра). Именно в этом воплощается право преподавателя на мобильность в реализации дисциплины.

Модуль – часть образовательной программы или часть учебной дисциплины, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и к результатам обучения. В опыте РГПУ им. А.И. Герцена модуль рассматривается как *целостный (условно завершенный) фрагмент профессионального образования*, в котором обобщаются знания дисциплин того или иного блока ФГОС. Цели и содержание модуля определяются целями образовательной программы, в рамках которой реализуется данный модуль, и, в свою очередь, определяют цели курсов; одновременно эти цели «задают» ожидаемые результаты, а значит, определяют особенности содержания, образовательных технологий и контрольно-измерительных материалов для аттестации по курсам и модулю в целом. Такой модуль гибко встраивается в образовательную программу, а также может быть заменен другим, сопоставимым по объему, но более актуальным для конкретной региональной системы образования, студентов конкретного вуза, работодателей [193].

Модульное построение *содержания профессиональной подготовки* обуславливает необходимость уточнения целевого назначения курсов, входящих в состав модуля, которые могут быть условно названы:

- *основными*, определяющими объём содержания, необходимый для овладения общепрофессиональными компетенциями;



- *сопутствующими*, которые обеспечивают расширение профессиональных возможностей будущего специалиста, становление его мировоззрения, определение профессиональных приоритетов;
- *когнитивно-коммуникативными*, которые развивают совокупность компетенций, позволяющих студенту находить информацию, ориентироваться в информационном поле, отбирать и классифицировать необходимую для решения учебно-профессиональных задач информацию, использовать её в конкретных случаях, конкретной квази-профессиональной ситуации, а также грамотно излагать приобретенные сведения, уметь их адаптировать к уровню восприятия слушателей [222].

Реализация модульного обучения ведет к системным преобразованиям, заключающимся в обновлении содержания образования, его организации, системы оценивания, и проявится в существенном изменении учебной деятельности студентов. Модульный подход способствует нелинейной организации учебного процесса и находит свое воплощение в расписании занятий, которое также имеет нелинейный характер.

Переход на *балльно-рейтинговую накопительную систему оценивания* в рамках модульного подхода способствует вовлеченности студентов в учебный процесс, усилению личностной заинтересованности в качестве результата обучения.

Многоуровневость, многопрофильность и вариативность профессиональной подготовки предоставляют возможность выбора и построения студентом индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). ИОМ рассматривается как образовательная программа (А.П. Тряпицына), как дифференцированная образовательная программа (С.В. Воробьева), как субъектно-уровневый учебный план (В.С. Лазарев) [139]. ИОМ студента – это не просто набор образовательных программ, необходимых для овладения

какой-то специальностью, а именно путь самоопределения студента как личности и профессионала, т.е. процесс его профессионального становления. Студент реализует различные образовательные программы посредством своего образовательного маршрута, т.е. ИОМ – это способ реализации, путь освоения, предъявляемых студенту образовательных программ, путь восхождения студента к образованию, формируемый совокупностью объективных и субъективных факторов и осуществляемый самим студентом. Тип маршрута определяется ведущей ориентацией студента при получении образования – развитие личностного ресурса, получение знание, включение в научную деятельность, подготовка к педагогической деятельности, желание стать образованным человеком в широком смысле слова. Реализации ИОМа студентом способствует поддержка, рассматриваемая как система взаимодействия студента с образовательной средой университета [128].

Как известно, ИОМ формируется в рамках реализуемой образовательной программы и связан с введением системы образовательных кредитов и развитием академической мобильности, разработкой современного УМК в соответствии с требованиями ФГОС и созданием новых форматов дидактического электронного взаимодействия студентов и преподавателей, развитием инфраструктуры образовательной деятельности вуза.

Поле выбора для построения маршрута лежит в пространстве образовательной программы и образовательной среды университета. В образовательной программе предоставляется выбор времени изучения учебных дисциплин, а внутри каждой дисциплины – организация самостоятельной работы студентов (содержание заданий, формы представления заданий, формат оценки результата, формат взаимодействия с преподавателем). В образовательной среде вуза, как правило, предоставляется возможность выбора содержания и форм участия в научно-исследовательской деятельности (СНО, научные школы, научные семинары, научные проекты и т.п.), студенческих сообществ (клубы, творческие

коллективы и т.п.), программ дополнительного образования, форм спортивной и досуговой деятельности [193].

Необходимо отметить, важность *оценки достижений* студентов в процессе продвижения по ИОМу, которая позволяет судить об успешности данного пути. Сложность оценивания заключается в том, что процесс сформированности компетентности нельзя «проверить» сразу же по окончании изучения курса или дисциплины, т.к. компетентность проявляется только в деятельности. Поэтому перед преподавателями педагогического вуза встает сегодня довольно сложная задача разработки валидного диагностического инструментария.

В процессе оценки профессиональной компетентности студентов правомерно опираться на образовательное оценивание, как стратегию [82; 162]:

- ориентированную на оценивание успешности (индивидуального прогресса) отдельного индивида, а не оценивание его относительно других;
- позволяющую оценить развитие навыков, а не умственных способностей;
- реализуемую в относительно естественных условиях и, следовательно, не порождающую «послушных» данных;
- нацеленную на поиск «лучших», а не «типичных» достижений;
- предполагающую реализацию конструктивного подхода к оцениванию, задачей которого является помощь индивиду.

Учитывая *кумулятивный* характер компетентности, а также необходимость ее постоянного проявления в деятельности, для оценивания когнитивной и функциональной составляющих компетентности важно корректно сочетать различные стратегии оценивания образовательных результатов [162]:

- формативное оценивание - регулярная интерактивная оценка освоения и прогресса обучающихся для фиксации образовательных потребностей и коррекции образовательного процесса;
- суммативное оценивание - оценка, позволяющая определить, как работает система в реальных условиях, как функционируют программы и учебные мероприятия;
- аутентичное оценивание, способствующее более глубокому и полному пониманию субъектами образовательного процесса сущности результатов обучения;
- накопительная оценка, предполагающая использование рейтингового балла для разных видов деятельности студентов, предусматривающая вариативность результатов образования и способствующая проявлению индивидуально-личностных особенностей студентов [193].

Сегодня можно говорить о том, что складывается практика *холистического подхода* к оцениванию достижений студентов (пролонгированное, неявное оценивание, оценивание параметров деятельности, т.п.). Оценивается вовлеченность студентов в различные виды деятельности, доля участия в групповых проектах, активность, т.п.

Развитие вариативности и практикоориентированности профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обеспечивается сегодня за счет расширения образовательного пространства вуза, посредством организации социально-образовательных кластеров, консорциумов, сетей.

2. Усиление ***практикоориентированности*** профессиональной подготовки студентов педагогического вуза – это не только увеличение количества часов на практики и их разнообразие, но и изменение всех компонентов образовательного процесса в вузе – целей, содержания, форм и методов организации обучения, его результатов.

Практикоориентированность предполагает связь педагогической теории и практики, рассмотрение каких-либо теоретических положений во взаимосвязи с реальными ситуациями практической педагогической деятельности [38].

Практикоориентированность профессиональной подготовки студентов педагогического вуза отражается в:

- Увеличении длительности периода прохождения практики;
- Появлении новых углубленных профессионально-ориентированных видов практик:
  - сетевых, распределенных, т.п., которые активно развиваются педагогическими вузами в рамках *сетевого взаимодействия* с образовательными организациями разного вида и уровня;
  - непрерывной, направленной на развитие профессиональной компетентности будущих педагогов за счет решения учебно-профессиональных задач, распределенных по этапам профессионального становления и семестрам обучения в вузе;
  - рассредоточенной, в процессе которой практика проходит параллельно с теоретическим обучением;
  - клинической (психолого-педагогических клиник при факультетах или кафедрах педагогических университетов), направленной на развитие навыков практической консультативной деятельности будущих педагогов;
  - стажерской (в т.ч. в рамках интернатур), предполагающей накопление опыта преобразования теоретических знаний в практические умения и навыки, преобразование теоретической готовности в практическую способность; адаптацию начинающего педагога к условиям конкретной образовательной организации; реализацию идея «доводки» на рабочем месте, а именно развитие специфичных, необходимых «здесь и сейчас» компетенций;

- профессиональных проб (профессиональное испытание или профессиональная проверка, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности), позволяющие будущим педагогам освоить стратегий профессионального поведения;
- других.

Разного рода практики обеспечивают погружение будущих учителей в профессиональную среду, что дает им возможность наблюдения, изучения и обобщения передового педагогического опыта; возможность соотнесения своих представлений о профессионально-педагогической деятельности, профессии в целом с реальными требованиями педагогической действительности.

- Разработке практикоориентированных учебных материалов и заданий в рамках учебных дисциплин, которые способствуют увеличению степени «погруженности» студентов в учебный материал посредством соответствующих типов заданий (кейсов, учебно-профессиональных задач, ситуационных задач, т.п.);
- Увеличении часов на самостоятельную работу студентов;
- Использовании современных профессионально-ориентированных технологий обучения в рамках преподаваемых дисциплин (контекстное обучение, проектное обучение, динамическое обучение, т.п.), которые обеспечивают развивающие контексты подготовки, вариативность практических задач, в процессе решения которых студенты работают над реальными проблемами «из жизни» - анализируют их, участвуют в обсуждении их с преподавателями, ищут информацию для выбора и принятия решений, критически осмысливают результаты решения практической проблемы и принимают ответственность за выбор того или иного решения.

Как уже указывалось ранее (параграф 1.4. и параграф 2.4), направлениями *дальнейших изменений* в профессиональной подготовке

педагогических кадров в рамках модернизации педагогического образования обозначены: усиление практикоориентированности подготовки педагогических кадров (школьно-университетское партнерство, сетевое взаимодействие СПО и ВО, программы прикладного бакалавриата, длительные стажировки, т.п.); расширение вариативности профессиональной подготовки (программы широкого бакалавриата в педагогических вузах, предусматривающих целенаправленную подготовку к педагогической деятельности лучших и мотивированных студентов и подготовку «оставшихся» выпускников этих программ к другой профессиональной деятельности; педагогическая подготовка мотивированных студентов, закончивших 2-3 курса непедагогического бакалавриата; т.п.); обеспечение системы образования специалистами высокой квалификации (программы исследовательской магистратуры для подготовки учителей-методистов; программы прикладной магистратуры со встроенной долгосрочной практической стажировкой в образовательных организациях; магистерские программы по управлению образованием; т.п.) [40; 41; 42].

Представленные выше нормативно-направляемые изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза являются следствием проводимых в рамках модернизации системы образования РФ преобразований и были выявлены нами на основе анализа нормативных документов разного уровня (параграф 2.4.), обеспечивающих данный процесс.

**Локально- или субъектно-направляемые** изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза установлены на основе анализа докторских и кандидатских диссертаций по педагогике и психологии, посвященных проблемам профессиональной подготовки будущих учителей в вузе; диссертаций и разного рода публикаций по той же проблематике в области философии, социологии, культурологии, истории и экономики образования; интервью с руководителями разного уровня системы педагогического образования, опубликованных в СМИ и проведенных самим

исследователем; интервью с преподавателями и студентами педагогических вузов страны; также анализа новостных лент официальных сайтов педагогических вузов, форумов и интернет-сообществ преподавателей и студентов педагогических вузов. Локально- или субъектно-направляемые изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обусловлены совокупностью факторов, характерных для развития определенного региона страны; традициями научно-педагогической школы конкретного вуза; личностью руководителя или преподавателя вуза. Для локально- или субъектно-направляемых изменений, как правило, есть определенные условия в вузе или они иницируются и реализуются руководителями или преподавателями вуза. К таким изменениям относятся индивидуализация подготовки, новая фундаментализация, аксиологизация, психологизация подготовки.

Далее, в параграфе дана их краткая характеристика, т.к. более детальное понимание локально- или субъектно-направляемых изменений, а также ненаправляемых изменений (позитивных и негативных) будет получено нами в следующих параграфах третьей главы:

- параграф 3.2. направлен на определение отношения преподавателей к этим изменениям, что предоставит нам возможность судить о том, насколько данные изменения поддерживаются преподавателями педагогических вузов, и какие преобразования практики они несут в случаи их поддержки;
- параграф 3.3. даст представление о динамике отношения студентов к современной профессионально-педагогической деятельности под влиянием происходящих изменений профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Итак, *индивидуализация* профессиональной подготовки студентов педагогического вуза выражается в ее адресности, создании условий, способствующих получению каждым студентом уникального практического



опыта решения профессиональных и личных задач, а также реализации интересов и потребностей каждого студента. Индивидуальный подход, реализуемый преподавателем вуза, способствует раскрытию личностного потенциала каждого студента; позволяет учитывать их индивидуальные особенности при организации занятий, практик, самостоятельной и внеаудиторной работы; помогает выбирать стратегии взаимодействия с каждым студентом в соответствии с этими индивидуальными особенностями. Индивидуализированная среда позволяет студентам проявлять свое личное отношение к обсуждаемым явлениям педагогической действительности, выражать себя в свободном творчестве, искать личный смысл в изучаемых вопросах, использовать различных средства для выражения своих чувств, мыслей, потребностей в процессе решения учебно-профессиональных задач или задач коммуникации, т.д.

Следует отметить, что индивидуализация профессиональной подготовки в педагогическом вузе сегодня также обусловлена особенностями студентов, которые приходят в него учиться. Не все поступившие в педагогический вуз студенты мечтают стать учителями или собираются заниматься профессионально-педагогической деятельностью, не у всех есть осознанное представление о своем будущем профессиональном пути. В этой ситуации преподаватели пытаются найти средства поддержки и развития того единичного, особого, своеобразного, что заложено от природы в каждом студенте и что приобретено им в индивидуальном опыте; создать условия для понимания студентами самих себя, «выращивания» ими личностных смыслов, способствующих их профессиональному самоопределению, причем не всегда в сфере образования.

***Новая фундаментализация*** профессиональной подготовки студентов педагогического вуза связана с современной потребностью развития общей культуры будущих педагогов и приобретения ими универсальных знаний, обладающих междисциплинарным характером и являющихся основой формирования широты и альтернативности взглядов, различных способов

мышления и деятельности, расширения эрудиции и кругозора, что в последующем будет способствовать им в решении комплексных профессионально-педагогических задач.

Еще одним аспектом понимания новой фундаментализации является развитие у будущих педагогов таких «сквозных» умений, как работа на компьютере, использование баз и банков данных, Интернет-библиотек, знание и понимание экономики и бизнеса, патентно-лицензионной и правовой сферы и др. [184].

Формирование системы универсальных знаний и профессионально значимых умений и навыков обеспечивает развитие профессиональной компетентности педагога и помогает ему найти свое место в широкой профессиональной сфере «человек-человек», успешно адаптироваться в педагогическом коллективе, развивать творческие способности, профессионально совершенствоваться в течении всего профессионального пути.

Изменением в понимании фундаментализации профессиональной подготовки студентов педагогического вуза является сдвиг с предметной и методической подготовки (углубленная подготовка специалиста – «образование вглубь») в сторону психолого-педагогической подготовки (разносторонняя гуманитарная подготовка – «образование вширь») [184].

В.А. Попков и А.В. Коржуев говорят о необходимости углубления общетеоретической, общеобразовательной, общенаучной и общепрофессиональной подготовки студентов и расширение профиля их профессиональной подготовки [182].

Новая фундаментализация профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе меняет акцент на формирование их способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к творческому профессиональному. Это не значит, что роль знаний каким-либо образом принижается – просто они превращаются в средство развития личности будущих педагогов [184], становления их субъектного опыта. И это

обуславливает отказ от понимания содержания профессиональной подготовки как совокупности разносторонней (энциклопедической) информации в пользу развития прикладных умений, формирование которых происходит на базе современных научных знаний [193].

*Аксиологизация* профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обусловлена усилением внимания к ценностным ориентирам современного педагогического образования, что и задает соответствующие направления изменений профессиональной подготовки. Аксиологизация профессиональной подготовки вызвана необходимостью формирования *ценностной основы компетентности* будущих педагогов, поскольку именно имеющаяся у человека система ценностей определяет его профессиональное поведение, отношения в организации, выбор принимаемых решений.

В.Ю. Бодряков также указывает на то, что в условиях «*аксиологической дезориентации*» в обществе существенно обостряется проблема подготовки преподавательских кадров, не столько в плане профессиональных знаний, сколько в отношении тех ценностных установок, которые воспринимаются будущими педагогами в процессе обучения<sup>44</sup>. Кроме того, как отмечают авторы монографии «Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза», цели современного этапа модернизации общего образования заключаются в *обеспечении позитивной социализации* и учебной успешности каждого ребенка, усилении вклада образования в инновационное развитие России, что обуславливает обращение к рассмотрению ценностно-целевых ориентиров педагогического образования.

В современном обществе постепенно складывается более широкое видение педагогической деятельности учителей как деятельности профессионалов, способных реально изменять окружающий мир к лучшему

---

<sup>44</sup> Бодряков В.Ю. Об идеальном и реальном в учебном процессе педагогического вуза: ценностные ориентиры и пути продвижения к ним // Вопросы всеобщей истории. – 2015. – № 1(17). – С. 40-47.

[67]. Известный французский ученый Бернар Корню (В. Cornu) говорит о рождении социального феномена «новой профессии» - «Учителя XXI века». В условиях изменения системы ценностей, складывавшейся веками, именно учитель находится в самом центре этих изменений [280]. Ф. Крос (F. Cros) пишет: «В наше время бесспорным является тот факт, что произошедшие социальные и аксиологические изменения являются необратимыми. Общество возлагает большие надежды на учителя, чей труд становится все более и более сложным» [67].

М.А. Лукацкий уверен, что в начале третьего тысячелетия стало предельно очевидным, что единственным средством решения этих задач является целенаправленное осуществление университетами *мировоззренческой подготовки студентов*, выверенной в организационном и содержательном отношениях» [133]. Именно мировоззренческая подготовка будущего учителя обуславливает формирование ценностного отношения к своей профессии, профессионального мировоззрения педагога [165]. Такого рода подготовка предполагает конструирование ценностно-обогащенного содержания, проектируемого в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей и обращение к технологиям формирования профессиональных смыслов, целей, идей, замыслов, т.е. формированию ценностно-смыслового отношения студентов педагогического вуза к своей профессиональной деятельности. Такими технологиями сегодня считаются гуманитарные технологии – рефлексивные, интерактивные, исследовательские по своей природе (технологии критического мышления, «фабрики мыслей», проектные, др.).

Таким образом, «субъективизация» современной профессионально-педагогической деятельности, ее антропологизация; развитие идей гуманистической, «человекотворческой» основы педагогической деятельности; «человеческое измерение» выбора стратегий поведения педагога в различных ситуациях профессиональной деятельности; необходимость целостного видения развития человека в процессе обучения и

воспитания ведет к усилению процесса аксиологизации профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе [79].

**Психологизация** профессиональной подготовки студентов педагогического вуза выражается в становлении «психологических» компетенций будущих педагогов, что предполагает развитие их эмоционального интеллекта (EQ); рефлексивных умений, заключающихся в оценке совершаемых действий, оценке результатов собственной профессионально-педагогической деятельности, а также анализе затруднений и ошибок в процессе ее осуществления; навыков самоменеджмента.

Многие исследователи (Е.Н. Геворкян, Ю.М. Забродин, А.Э. Штейнмец, др.) утверждают, что одним из важнейших ресурсов, на основе которого можно сегодня содержательно менять систему педагогического образования является качественно иная по содержанию и форме психологическая подготовка будущих педагогов [101].

Профессиональная компетентность будущих педагогов, формирование которой происходит в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе, включает определенные психологические характеристики личности. Эти психологические характеристики отражают особенности регулятивной и волевой сферы личности учителя, позволяющие:

- поддерживать эмоциональный тонус, сознательно управлять своими эмоциональными состояниями;
- управлять своей деятельностью и деятельностью обучающихся;
- осуществлять самоконтроль и самодисциплину;
- выбирать оптимальный режим работы, правильно оценивать свои силы, дозировать и поддерживать психические нагрузки на том уровне, который обеспечивает оптимальную работоспособность;
- осуществлять профессиональное развитие.

Психологизация профессиональной подготовки студентов педагогического вуза направлена на «проживание» студентами учебно-

профессиональных ситуаций и предполагает проектный анализ учебных и производственных практик, организацию разного рода рефлексивных практик в рамках преподаваемых дисциплин и междисциплинарных сессий в рамках учебных модулей, включение рефлексивно-направленных блоков заданий в курсы преподаваемых дисциплин, использование новых психолого-ориентированных форм учебных занятий, т.п. В качестве примеров популярных психолого-ориентированных форм проведения учебных занятий можно назвать диалоговые формы, тренинговые занятия, деловые игры, супервизорские встречи, мастер-классы, т.п.

**Позитивно-ненаправляемые** изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза часто обусловлены влиянием на нее определенных социоэкономических и социокультурных глобальных факторов (развитие инновационной экономики, прогресс технологий, т.п.); региональных факторов (территориальные особенности региона, региональные особенности рынка труда, т.п.); внешних и внутренних факторов развития конкретного вуза (особенности инфраструктуры вуза, престиж вуза, т.п.).

Все ненаправляемые изменения (как позитивные, так и негативные) специально не организованны, часто носят стихийный характер, могут быть результатом взаимодействия самых разных и даже противоречивых тенденций (например, между потребностями регионального рынка труда и возможностями вуза в обеспечении этих потребностей; между особенностями реализации сетевых образовательных программ в вузе и традиционным пониманием преподавателями организации учебного процесса). Ненаправляемые изменения отражают процесс приспособления конкретного вуза или человека к меняющимся внешним условиям.

Выявленные нами позитивно-ненаправляемые изменения (технизация, менеджериализация, маркетингизация подготовки) и ненаправляемые негативные изменения (бюрократизация, формализация подготовки; ее прагматизация и демотивация) показывают вариативные пути развития профессиональной

подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.

О *технизации* профессиональной подготовки можно говорить в двух аспектах:

- интенсификация подготовки путем применения технических средств и новых технологий, являющихся достижениями научно-технического прогресса (начиная от книги до современной аппаратуры, учебного телевидения и кино, компьютеров, симуляторов, т.п.);
- развитие «технологических» компетенций будущих педагогов, которые формируются вследствие использования различных технологий труда, трудовых ресурсов, средств создания современной технологической оснастки. «Технологические» компетенции также называют «сервисными» или «инструментальными», включающими информационные, коммуникативные компетенции, компетенции инновационной и проектной деятельности – все, что способствуют успешной организации условий для профессионально-педагогической деятельности.

Особую роль в технизации профессиональной подготовки играет развитая техническая и информационно-технологическая инфраструктура вуза, способствующая успешному информационно-методическому сопровождению данного процесса. Этого можно достичь при достаточном количестве и качестве персональных компьютеров и мультимедийных средств; Wi-Fi роутеров, обеспечивающих свободный доступ к Интернет-ресурсам; а также при условии создания и функционирования мощной «индустрии» обучающих прикладных компьютерных программ, методик их разработки и использования в учебном процессе.

Развитию «технологических» компетенций будущих педагогов способствуют соответствующим образом организованные учебные занятия и практики, например:

- самостоятельная работа студентов, исследовательская и проектная деятельность осуществляются при помощи использования программных электронных и мобильных устройств, мультимедийного оборудования, медиа-оборудования; организации пространства аудитории, зала, т.п.; выстраивания работы в команде;
- презентация результатов прохождения практики осуществляется при помощи снятого предварительно видео-ролика, музыкального сопровождения, т.п.

**Менеджеризация** профессиональной подготовки сегодня выражается в том, что в процессе обучения в вузе будущие педагоги приобретают «менеджерские» компетенции – компетенции организации и управления профессионально-педагогической деятельностью, которые раскрываются в способности к самоорганизации и управлению собственной деятельностью и деятельностью обучающихся.

По своей сути педагогическая деятельность является управленческой, т.к. педагог управляет деятельностью обучающегося и процессом взаимодействия с ним. Сегодня учитель обязан не только «давать уроки», но и быть вовлечен во всевозможные формы дополнительного образования и внеучебной работы. Кроме этого, в условиях увеличения регулятивно-контролирующих механизмов деятельностью педагога, а следовательно, отчетности и документации, педагогу необходимо обладать умениями тайм-менеджмента, оформления разного рода документов и бумаг, использования технических средств (компьютер, мультимедийная установка, принтер, мобильные устройства), т.п. К традиционно управленческим компетенциям педагога сегодня добавляются менеджерские, специфика которых раскрывается в использовании таких *несвойственных ранее педагогической деятельности технологий* как аутсорсинг (привлечение внешних источников и ресурсов для осуществления профессионально-педагогической деятельности или передача части функций сторонним исполнителям),



ориентирование на внешнюю и внутреннюю среду обучения (необходимость менять свою деятельность в зависимости от запросов обучающихся и их родителей), организация обратной связи с учениками и их родителями, коллегами, др.

Цель применения всех этих технологий заключается в создании условий для раскрытия потенциала личности обучающегося, что предполагает:

- частую смену видов деятельности, ее диверсификацию;
- освоение новых форм ее организации;
- изменение контекстов обучения;
- поддержку интенсивности работы;
- ориентацию школьников на достижение цели и успеха в обучении посредством концентрации воли, настойчивости, преодоления затруднений, т.п.

Запрос на педагога, владеющего «менеджерскими» компетенциями нашел свое отражение в вузовской практике подготовки педагогических кадров. В связи с этим, происходит усиление ее профессиологической составляющей. Профессиологическое знание способствует процессу идентификации педагога в профессии, осознания своего места в ней, понимания современных особенностей данного вида деятельности, значимости ее для общества и себя лично [22].

Сегодня в педагогических вузах появились центры неформального образования и планирования карьеры, предлагающие студентам обучение по программам развития самоменеджмента, конфликт-менеджмента, стресс-менеджмента, т.п.; организуются общественно-педагогические практики, в рамках которых студенты помогают учителям в организации профессионально-педагогической деятельности; сама организация образовательного процесса в вузе заставляет студентов учиться управлять своей учебной деятельностью (бально-рейтинговая система оценивания,

возможность выбора профилей обучения и ИОМа, проектная деятельность, т.п.).

На *маркетизацию* профессиональной подготовки в педагогическом вузе можно смотреть с нескольких сторон:

- Распространяющееся понимание образования как сферы услуг привело к новому пониманию результатов профессионально-педагогической деятельности – возможности их коммерциализировать и продвигать на рынке образовательных услуг. В связи с этим, вузовская профессиональная подготовка будущих педагогов направлена, помимо предметных и общекультурных компетенций, на формирование компетенций, способствующих презентации и продвижению образовательных услуг, их рекламе. Такая ситуация формирует запрос на развитие у будущих педагогов «презентационных» и «предпринимательских» компетенций, раскрывающихся в способности поддерживать свою конкурентоспособность (самореклама, позиционирование и продвижение себя на рынке труда) и способности «коммерциализировать» результаты своего труда.
- Карьерный подход к пониманию профессионального развития современного педагога рассматривает его как динамичное прохождение определенных карьерных циклов, каждый из которых состоит из мини-стадий профессионального развития и сопровождается постоянным процессом обучения. То, что раньше в образовательной среде отождествлялось с карьеризмом, теперь является важным показателем акме-ориентированного развития педагога в социуме, становления его профессиональной компетентности, повышения уровня профессионализма [145]. Карьерное понимание профессионального пути педагога требует навыков его планирования и проектного осуществления.

- В условиях жесткой конкуренции на рынке образовательных услуг, угрозы потери самостоятельности (набирающая силу тенденция к объединению педагогических вузов с классическими университетами) педагогические вузы ведут интенсивную работу по развитию бренда университета, обеспечивающего его привлекательность для абитуриентов и престиж выпускников вуза. Маркетингизация педагогического образования как мировая тенденция маркетингизации всего высшего образования существенно изменяет классические ценности педагогического образования – сегодняшний выпускник педагогического вуза, это не только человек, который служит обществу (учитель и воспитатель), но и тот, кто занимается бизнесом (организатор досуга, аниматор, тренер), строит свою карьеру в разного рода компаниях и организациях, где ведется обучение персонала (специалист по управлению персоналом, HR-менеджеры, коучи, т.п.), др.

В связи с этим, в вузовской практике подготовки педагогических кадров становление «презентационных» и «предпринимательских» компетенций будущих педагогов, также как и в случае с «менеджерскими» компетенциями, обеспечивается за счет обучения студентов по программам дополнительного образования в центрах неформального образования и планирования карьеры, которые способствуют формированию у студентов собственного профессионального имиджа, учат саморекламе и позиционированию предоставляемых образовательных услуг, т.п.

Кроме того, вовлеченность студентов в продвижение бренда университета, т.е. PR-проекты и мероприятия, направленные на повышение привлекательности вуза для окружающих; участие студентов в разного рода волонтерских акциях; реализация собственных проектов рекламной направленности развивает их понимание о правилах и нормах презентационной деятельности, позволяет развивать умения и навыки такого рода деятельности.

**Ненаправляемыми негативными изменениями** (негативно – ненаправляемыми) являются бюрократизация и формализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе, а также ее прагматизация и демотивизация.

***Бюрократизация и формализация*** профессиональной подготовки будущих учителей в вузе связана с реакцией системы высшего педагогического образования на процессы, идущие в рамках модернизации системы образования (в частности, на интенсивную стандартизацию образования, присоединение к Болонскому процессу).

Бюрократизацию управления научно-образовательным и культурно-воспитательным пространством вуза сегодня называют характерной чертой развития современных российских вузов, проявляющейся независимо от их статуса.

Как отмечает В.П. Бабинцев, бюрократизация высшего образования проявляется в виде комплекса управленческих практик, затрагивающих все аспекты функционирования учреждений высшего образования. В процессе бюрократизации многократно усиливается *формализация* вузовской среды; приоритетное значение приобретает система показателей результативности деятельности, значительная часть которых определяется чисто механически и далеко не всегда учитывает содержательную составляющую профессиональной подготовки будущих учителей. В вузах активно вводятся разнообразные стандарты и регламенты, формируются рейтинги оценки деятельности преподавателей и сотрудников, внедряется система менеджмента качества [19].

Следствием гипертрофированной установки на стандартизацию и регламентацию становится повышение роли всех видов отчетности, что приводит к нарастанию объемов бумажных и файловых потоков [88].

Возрастающие нагрузки на преподавателей в связи с необходимостью разработки программ и их постоянной коррекции в соответствии с вновь появляющимися вариантами стандартов; работой по определению

содержания компетенций; формированием фондов оценочных средств вызывают сопротивление и негативные реакции. В этой ситуации возникает два сценария: *формализация процесса* (в силу загруженности преподавателей) либо привлечение сторонних организаций к разработке соответствующих программ на коммерческой основе (в Германии, в частности, во многих крупных университетах реализуется второй сценарий, что нетипично для российских вузов) [205].

Формализация вузовской среды способствует возрастанию дистанции между администрацией и основным коллективом вуза, пределы которой все более определяются не степенью доступности руководителей, но существенными различиями на ценностно-смысловом уровне деятельности. Возникает взаимное непонимание, проявляющееся, в частности, в отношении к инновациям, которые рассматриваются в качестве нового тренда развития высшего образования [19].

Для большинства преподавателей сохраняет значение традиционный взгляд на подготовку кадров в вузе как на процесс развития личности и создания условий для ее самореализации. Придерживаясь этой точки зрения, многие преподаватели вузов сегодня позитивно оценивают лишь то, что, по их мнению, обеспечивает успешную социализацию личности. Напротив понимание высшего образования как сферы услуг пока не воспринимается большей частью профессорско-преподавательского состава вуза.

К числу наиболее негативных проявлений бюрократизации относится имитация инновационной деятельности, выражающаяся в демонстрации якобы достигнутых высоких результатов. Руководство вузов стимулирует к разработке и реализации формально масштабных, но, вместе с тем, усложненных программ и проектов, значительная часть которых не может быть в полном объеме реализована в силу дефицита необходимых условий и низкого уровня мотивации сотрудников вузов. Имитация, как правило, обусловлена необходимостью соответствовать высоким рейтинговым показателям, сформированным на федеральном уровне и все более

определяющим перспективу развития вузов и их ресурсное обеспечение. В этой связи важно отметить, что имитационные практики становятся универсальными в российском обществе, выступая одновременно как явление и как процесс [262].

Сегодня отчетливо наблюдается **прагматизация и демотивизация** профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, которые обусловлены:

- с одной стороны, рациональным подходом студентов к своему будущему; превалированию ценностей успешности, престижа, достижений над ценностями глубоких и прочных знаний; деловым отношением к процессу обучения и будущей профессиональной деятельности;
- с другой стороны, неосознанной мотивацией студентов при получении педагогической профессии, отсутствием четких профессиональных и карьерных планов, ситуативным и выборочным интересом к процессу обучения.

Кардинальное обновление российского общества, его открытость, демократизация обусловили переход от идеологии коллективизма к автономии личности, замкнутости человека на себя, когда снижаются общественно-государственные формы регуляции образа жизни и поведения индивидов. Такие трансформации привели к изменению шкалы ценностей современной молодежи. Кроме того, многие социально-экономические проблемы (безработица, неуверенность в завтрашнем дне, др.) все в большей степени побуждают студенческую молодежь к прагматическому отношению ко всему, что они делают. Они не желают обманываться, а следовательно, склонны не принимать все как истинное и готовы перепроверять то, что им транслируется в процессе обучения в вузе; стремятся к практическим действиям и пытаются находить смысл жизни в настоящем, здесь и сейчас, а не мечтать о призрачном светлом будущем [240].

Прагматизация профессиональной подготовки будущих педагогов – это процесс, обусловленный распространением профессионально-рыночного типа целеполагания в обучении с учетом прагматических устремлений студентов. К.В. Трофимов отмечает, что чрезмерная практикоориентированность обучения в вузе способствует усугублению данной ситуации и предлагает использовать идеи прагматизма как основу построения профессиональной подготовки в вузе для повышения мотивации студентов к будущей профессионально-педагогической деятельности [240]. Формирование субъектности будущих педагогов с учетом их прагматических ориентаций согласует и «связывает» личностные, социоориентированные и профессиональные ценности современного студента, наполняет его личностно-социальной силой. Эта сила и мотивирует студента к получению хорошего образования, которое становится гарантией достойной человека жизни (достойной работа, карьеры, семьи и т.д.). В данном случае, прагматизм выступает в качестве «рычага» осознания студентом наличия корреляции между уровнем развития своих профессиональных и личностных качеств, сформированности профессиональных знаний и умений и благополучием в дальнейшей жизни.

Содержательные характеристики изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза также представлены нами в виде таблицы (Таблица 8).

**Таблица 8**

**Характеристика изменений в практике профессиональной подготовки студентов педагогического вуза**

Изменения	Наблюдаемые в практике изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза
<i>Направляемые: На стадии институализации</i>	
1. Многоуровневость подготовки	– трехуровневая модель профессиональной подготовки по программам бакалавриата – магистратуры – аспирантуры; – новая архитектура профессиональной подготовки в педагогическом вузе (как совокупность моделей подготовки), позволяющая будущим специалистам выбирать образовательные программы, формируя собственную траекторию

	профессионального пути
2. Многопрофильность подготовки	– возможность для студентов выбора дополнительных профилей подготовки, что обеспечивает их повышенный образовательный уровень
3. Непрерывность подготовки	<p>– созданы нормативные условия для притока в систему людей различных возрастов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• возможность возврата личности к систематическому профессиональному образованию после или в процессе осуществления практической профессиональной деятельности;</li> <li>• наблюдается разнообразие траекторий профессионального развития, построения карьеры;</li> </ul> <p>– посредством балльно-рейтинговой системы сегодня есть возможность учитывать результаты обучения студентов по программам дополнительного образования, результатам реализации собственных творческих проектов, результатам работы на конкретном рабочем месте;</p> <p>– «синхронизация» содержания психолого-педагогических дисциплин (по дидактическим единицам, тематическим блокам, осваиваемым компетенциям, т.п.) способствует непрерывности накопления знаний, последовательности в развитии определенных компетенций</p>
4. Компетентностно-ориентированный характер подготовки	<p>– новый концептуальный взгляд на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• организацию и построение профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе – появление новых организационных форм (переход с линейных на нелинейные - модульные);</li> <li>• понимание самой профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе (не только как процесс освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности, но и как процесс становления субъектного опыта);</li> <li>• характер взаимодействия преподавателя и студента (смена формально-ролевого характера взаимодействия на конструктивно-межличностный), что приводит к появлению новых ролевых позиции преподавателя (тренер, коуч, академический консультант, тьютор, проектировщик учебных материалов и т.д.) и увеличению самостоятельности студентов;</li> <li>• технологии подготовки будущих педагогов в вузе, которые становятся более профессионально-ориентированными (контекстными, проектными, тренинговыми, симулятивными, рефлексивными);</li> <li>• процедуру и технологии оценивания результатов подготовки – холистический подход к оцениванию, которое носит пролонгированный, неявный, комплексный характер;</li> <li>• ресурсное обеспечение процесса подготовки (информационное, методическое, кадровое, т.п.)</li> </ul>
<b>Направляемые: На стадии инициации и реализации</b>	



5. Вариативность подготовки	<p>– возможность выбора студентами своего пути освоения образовательной профессиональной программы (ИОМа), обеспечивается за счет:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• модульной организации образовательного процесса в педагогическом вузе;</li> <li>• вариативности содержания учебных дисциплин и практик (учебно-профессиональных задач и соответствующих им заданий разного вида и уровня сложности);</li> <li>• накопительной, рейтинговой, комплексной, др. оценки достижений студентов</li> <li>• учебно-методического комплекса, обеспечивающего научно-методическое и организационно-практическое сопровождение процесса подготовки.</li> </ul>
6. Практикоориентированность подготовки	<p>– успешное становление субъектного опыта профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов, который отражает степень их ценностного принятия норм, образцов и правил данного вида деятельности происходит за счет:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• увеличения длительности периода прохождения практики;</li> <li>• разных видов углубленных профессионально-ориентированных практик (сетевой, распределенной; непрерывной, рассредоточенной, клинической, стажерской, профессиональных проб, др.);</li> <li>• решения практикоориентированных учебных материалов и заданий в рамках учебных дисциплин (кейсов, учебно-профессиональных задач, ситуационных задач, т.п.);</li> <li>• увеличения часов на самостоятельную работу;</li> <li>• выполнения проектов, исследований, испытаний, т.п. в рамках преподаваемых дисциплин.</li> </ul>
<b><i>Направляемые: Локально- или субъектно-направляемые</i></b>	
7. Индивидуализация подготовки	<p>– индивидуализация образовательного маршрута студента, индивидуализированная среда занятий, практик, самостоятельной и внеаудиторной работы, учебных заданий, процесса оценивания, т.п. способствует:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• проявлению студентом своего личного отношения к рассматриваемым проблемам, его выражению в свободном творчестве, поиску личного смысла в изучаемых вопросах, использованию различных средств для выражения своих чувств, мыслей, потребностей в процессе решения учебно-профессиональных задач или задач коммуникации, т.д.</li> </ul>
8. Новая фундаментализация	<p>– сдвиг с предметной и методической подготовки (углубленная подготовка специалиста – «образование вглубь») в сторону психолого-педагогической подготовки (разносторонняя гуманитарная подготовка – «образование вширь») предоставляет возможность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• развития у будущих педагогов общей культуры (кругозора, эрудиции, норм коммуникации, т.п.),</li> <li>• приобретения ими универсальных знаний, обладающих междисциплинарным характером (психологические, правовые, экономические, технологические знания, т.п.),</li> </ul> <p>что в последующем будет способствовать им в решении</p>

	комплексных профессионально-педагогических задач
9. Аксиологизация подготовки	<p>– новое понимание процесса формирования ценностной основы профессиональной компетентности будущих учителей (ценностные ориентации, ценностное отношение к своей профессии) выражается в осуществлении мировоззренческой подготовки студентов педагогического вуза посредством:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• конструирования ее ценностно-обогащенного содержания, проектируемого в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей;</li> <li>• гуманитарных технологий, способствующих выработке профессиональных смыслов, целей, идей, замыслов (интерактивных, рефлексивных, исследовательских, проектных технологий, технологии критического мышления, др.)</li> </ul>
10. Психологизация подготовки	<p>– становление профессиональной компетентности будущих педагогов предполагает развитие ее психологической составляющей (эмоционального интеллекта, рефлексивных умений, навыков самоменеджмента, т.п.) посредством «проживания» учебно-профессиональных ситуаций через:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• проектный анализ учебных и производственных практик;</li> <li>• организацию рефлексивных практик в рамках преподаваемых дисциплин; междисциплинарных сессий в рамках учебных модулей;</li> <li>• включения рефлексивно-направленных блоков заданий в курсы преподаваемых дисциплин;</li> <li>• использования новых психолого-ориентированных форм учебных занятий (диалоговых форм, тренинговых занятий, деловых игр, супервизорских встреч, мастер-классов, т.п.)</li> </ul>
<b><i>Ненаправляемые: Позитивно-ненаправляемые</i></b>	
11. Технизация подготовки	<p>– развитие «технологических» компетенций будущих педагогов (информационных, коммуникативных, компетенций инновационной и проектной деятельности), способствующих созданию условий для осуществления профессионально-педагогической деятельности происходит посредством:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• использования программных электронных и мобильных устройств, мультимедийного оборудования, медиа- и музыкального оборудования;</li> <li>• организации пространства аудитории, зала, т.п.;</li> <li>• выстраивания разного рода взаимодействий, контактов, т.п.</li> </ul>
12. Менеджеризация	<p>– развитию «менеджерских» компетенций будущих педагогов (компетенций организации и управления собственной профессионально-педагогической деятельностью и деятельностью обучающихся) способствуют:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• новые виды практик (например, общественно-педагогическая, в рамках которой студенты помогают учителям в организации профессионально-педагогической деятельности);</li> <li>• образовательные программы вузовских центров неформального образования и планирования карьеры, освоив которые студенты приобретают дополнительные</li> </ul>

	<p>компетенции (компетенции проектной деятельности, самоменеджмента, конфликт-менеджмента, стресс-менеджмента, др.);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• новые подходы к организации образовательного процесса в вузе (нелинейность, вариативность, т.п.), что заставляет студентов учиться управлять своей учебной деятельностью (бально-рейтинговая система оценивания, возможность выбора профилей обучения и ИОМа, проектная деятельность, т.п.);</li> <li>• профессиологические знания.</li> </ul>
13. Маркетингизация	<p>– становление «презентационных» компетенций будущих педагогов обеспечивается посредством:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• обучения студентов по программам дополнительного образования в центрах неформального образования и планирования карьеры, посвященных формированию собственного имиджа, саморекламе, позиционированию своих образовательных услуг, т.п.;</li> <li>• вовлеченности студентов в продвижение бренда университета (PR-проекты и мероприятия, направленные на повышение привлекательности вуза для окружающих); участия в разного рода волонтерских акциях; реализации собственных проектов рекламной направленности</li> </ul>
<b>Ненаправляемые: Негативно – ненаправляемые</b>	
14. Бюрократизация, формализация подготовки	<p>– бюрократизация и формализация профессиональной подготовки будущих учителей в вузе связана с реакцией системы высшего педагогического образования на процессы, идущие в рамках модернизации системы образования (интенсивная стандартизация образования, присоединение к Болонскому процессу). Бюрократизация проявляется в виде комплекса управленческих практик, затрагивающих все аспекты функционирования вуза:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• развитие системы показателей результативности деятельности (рейтинги оценки деятельности преподавателей и сотрудников вуза, система менеджмента качества, рейтинги эффективности вузов, т.п.), что ведет к <i>возрастанию дистанции</i> между администрацией и основным коллективом вуза;</li> <li>• повышение разного рода отчетности; возрастающие нагрузки на преподавателей в связи с необходимостью разработки программ, компетенций, ФОСов, что приводит к <i>формализации</i> этой деятельности;</li> <li>• запуск масштабных программ и проектов, демонстрирующих достижение высоких результатов, но которые не могут быть в полном объеме реализованы в силу дефицита необходимых условий и низкой мотивации сотрудников вуза, что на практике ведет к <i>имитации</i> инновационной деятельности</li> </ul>
15. Прагматизация, демотивация подготовки	<p>– прагматизация и демотивация профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обусловлены деидеологизацией российского общества, индивидуализацией общественных отношений, социально-экономической ситуацией в</p>

	<p>стране, что выражается:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• с одной стороны, рациональным подходом студентов к своему будущему; превалированию ценностей успешности, престижа, достижений над ценностями глубоких и прочных знаний; деловым отношением к процессу обучения и будущей профессиональной деятельности;</li> <li>• с другой стороны, неосознанной мотивацией студентов при получении педагогической профессии, отсутствием четких профессиональных и карьерных планов, ситуативным и выборочным интересом к процессу обучения</li> </ul>
--	--

### Выводы по параграфу 3.1.

1. В параграфе содержательно характеризуются изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования. На современном этапе развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза выделяются следующие группы *изменений*: 1) направляемые, которые можно подразделить на нормативно-направляемые и локально- или субъектно-направляемые; 2) ненаправляемые, которые делятся на позитивно-ненаправляемые и ненаправляемые негативные изменения (негативно – ненаправляемые).
2. Нормативно-направляемые изменения являются следствием проводимых в рамках модернизации системы образования РФ преобразований и имеют соответствующее нормативно-правовое обеспечение. Целенаправленные действия по реализации данных изменений на федеральном и региональном уровнях привели к тому, что некоторые из них находятся уже на стадии институализации (многоуровневость, многопрофильность, непрерывность профессиональной подготовки, ее компетентностно-ориентированный характер); а некоторые на стадии инициации и реализации (вариативность, практикоориентированность подготовки). Данные изменения привели к структурному и содержательному обновлению

педагогического образования (трехуровневая модель профессиональной подготовки, дополнительные профили подготовки, компетентностно-ориентированное содержание подготовки). Сегодняшний этап модернизации направлен на ресурсное обновление (кадровое, информационное, технологическое, т.п.) профессиональной подготовки будущих педагогов. Модульная организация образовательного процесса в педагогическом вузе, вариативность содержания учебных дисциплин и практик, накопительные и рейтинговые системы оценки, т.п. направлены на реализацию данной задачи.

Локально- или субъектно-направляемые изменения обусловлены совокупностью факторов, характерных для развития определенного региона страны, традициями научно-педагогической школы конкретного вуза; вызваны поддержкой со стороны руководителя или преподавателей вуза. К таким изменениям относятся индивидуализация подготовки (отражающаяся в возможности построения ИОМа, организации индивидуализированной среды занятий, практик, самостоятельной и внеаудиторной работы, учебных заданий, процесса оценивания); новая фундаментализация (характеризующаяся сдвигом с узконаправленной – предметной и методической подготовки в сторону широкой гуманитарной – психолого-педагогической подготовки); аксиологизация (проявляющаяся в усилении ценностной основы профессиональной компетентности будущих учителей); психологизация (характеризующаяся усилением психологической составляющей подготовки).

3. Все ненаправляемые изменения (как позитивные, так и негативные) специально не организованы, часто носят стихийный характер, могут быть результатом взаимодействия самых разных и даже противоречивых тенденций. Ненаправляемые изменения отражают

процесс приспособления конкретного вуза или человека к меняющимся внешним условиям. Данные изменения показывают вариативные пути развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования: *позитивные* – технизация (посредством использования программного обеспечения, мобильных устройств, мультимедийного оборудования, выстраивания разного рода взаимодействий, контактов, т.п. происходит развитие «технологических» компетенций будущих педагогов), менеджеризация (посредством новых видов практик, образовательных программ вузовских центров неформального образования, т.п. происходит развитие «менеджерских» компетенций будущих педагогов), маркетингизация подготовки (посредством участия в PR-проектах, реализации собственных проектов рекламной направленности, т.п. обеспечивается становление «презентационных» компетенций будущих педагогов); *негативные* – бюрократизация (отражающаяся в развитии системы показателей результативности деятельности вуза и ППС; запуск масштабных программ и проектов, демонстрирующих достижение высоких результатов, т.п.); формализация подготовки (проявляющаяся в увеличении разного рода отчетности); прагматизация и демотивизация подготовки (выражающиеся в рациональном подходе студентов к своему будущему, их деловом отношении ко всему происходящему, ситуативном и выборочном интересе к процессу обучения, т.п.).

### **3.2. Принятие идеи изменений профессиональной подготовки в педагогическом вузе профессорско-преподавательским составом и работодателями**

Изменения в образовании не происходят сами по себе, они реализуются и управляются людьми. Как сказал Жак Делор, президент Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке, реформа образования никогда не будет успешной, если она направлена против преподавателей или проводится без них. Клейтон М. Кристенсен (Clayton M. Cristensen) также считает, что изменения в образовании не являются чем-то случайным [279]. Путь к успеху изменений лежит через осознанный выбор участниками процесса образования новых идей и вариантов решения проблемы, проектирование путей реализации этого решения на практике и, наконец, правильную организацию процесса и правильный подбор людей, которые будут его реализовывать.

М. Фуллан пишет о необходимости сосредоточить внимание на том, какой смысл преподаватели, студенты и другие вовлеченные стороны вкладывают в образовательную реформу, поскольку изменения не произойдут до тех пор, пока все вовлеченные стороны не станут проектировать свою деятельность в соответствии с личностной позицией, основанной на понимании значимости новых требований [249, 112].

Никакая модернизация высшего образования невозможна без активного, творческого, заинтересованного участия преподавателей, ведь и стратегия, и политика, и реальные действия, направленные на достижение нового качества и эффективности высшего образования, замыкаются на преподавателях [103].

В предыдущих главах данного исследования, была проведена работа по выявлению и анализу изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, в том числе и на основе нормативно-правовых документов, обеспечивающих реформу высшего образования и

модернизацию педагогического образования. Результаты данного анализа показывают преимущественно структурные преобразования, те, что лежат «на поверхности», но не в полной мере отражают то, как меняется «философия» профессионально-педагогической деятельности, способы управления ею.

В свою очередь, успех изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза зависит от понимания и принятия изменений ее субъектами и, как следствие, приводит к устойчивости изменений образовательной практики в самом вузе а, в последующем, имеет определенные социальные эффекты, преобразующие общество в целом. Именно субъекты подготовки должны выступать в роли тех, кто инициирует, реализует изменения и сохраняет эффекты этих изменений [249].

В нашем исследовании мы предприняли попытку изучить ситуацию того, в какой степени принимаются или не принимаются сегодня изменения, происходящие в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза профессорско-преподавательским составом и работодателями, а также как это влияет на мотивацию студентов к будущей профессионально-педагогической деятельности. Наша работа в этом направлении строилась **следующим образом:**

- первоначально, на основе анализа публикаций и уже имеющихся исследований в этой области мы установили, что представляет собой процесс принятия изменений людьми, вовлеченными в их реализацию; каковы психологические механизмы этого процесса, как проявляется принятие или непринятие идеи изменений; каковы основные позиции людей, вовлеченных в реализацию изменений; какие последствия такого поведения следует ожидать;
- далее, нами была проведена серия фокус-групп, направленных на определение отношения преподавателей вуза и работодателей к происходящим в профессиональной подготовке изменениям;



- выяснение того, как принятие или непринятие изменений профессиональной подготовки проявляется в их деятельности;
- целью следующего шага было определить, какие стратегии действий выбирают преподаватели, поддерживая те или иные изменения профессиональной подготовки студентов;
  - далее, мы выясняли, как меняется мотивация студентов педагогического вуза к будущей профессионально-педагогической деятельности под влиянием происходящих изменений профессиональной подготовки студентов в вузе (параграф 3.3.).

Таким образом, анализ публикаций и исследований, посвященных изучению процессов принятия изменений преподавателями и работодателями показал *разнообразие подходов* к вопросам их вовлеченности в процесс реализации изменений, их активности, взаимодействия между собой в процессе реализации изменений, влияния на результаты обучения студентов.

*Во-первых*, принятия изменений можно охарактеризовать как процесс эмоционального, интеллектуального, нравственного напряжения. От преподавателя требуется выработка определенной системы установок, развития способности реагировать на изменение ситуации.

По своей природе изменения всегда относительны, так как в разных ситуациях, в разных культурах в качестве значимых изменений могут фиксироваться разные явления. То, что для одного человека является новшеством, потрясающим основы организации его деятельности, для другого – нечто естественное, то, что можно игнорировать как малозначимое. Эмоциональный и интеллектуальный диссонанс у человека может возникнуть в результате несовместимости его личностной культуры с происходящими изменениями. Это может стимулировать человека критически пересмотреть элементы своей культуры, а может и нивелировать его стремление к изменениям. Следует отметить, что и постановка целей, и

формирование концепции будущего как проекта преобразования своей деятельности вследствие реализации изменений предполагает непрерывное поддержание некоторого уровня психической напряженности на весь период приближения к цели.

Исходя из этого, все исследователи, занимающиеся вопросами принятия идеи изменений людьми, вовлеченными в их реализацию, особое внимание уделяют возникающему *сопротивлению и барьерам* на пути реализации каких-либо изменений. Так например, Н.А. Подымов, описывая процесс *восприятия изменений*, указывает на факт того, что восприятие изменений преподавателем во многом зависит от влияния прошлого и будущего. На восприятие настоящего разные события прошлого оказывают разные влияния. Преподаватель, обладая определенным опытом, связывает изменения по ассоциации или по контрасту с проблемами и удачами, имевшими место в его педагогической деятельности ранее. Конечно, с течением времени, вследствие приобретения новых знаний, взгляды на события прошлого могут меняться. Такие трансформации отношения к прошлому опыту зависят от индивидуальных особенностей, возраста и ряда других факторов, но чем сильнее направленность преподавателя на будущее, тем охотнее он соглашается на введение новшеств, изменение сложившейся практики. Считается, что в физическом мире будущее не влияет на прошлое. В психике этот принцип причинности нарушается: в нем ожидаемое (предполагаемое) будущее может воздействовать на настоящее. Сила и напряженность связей между прошлым и будущим видоизменяют поведение человека в настоящем, то есть преподаватель, который руководствуется своим прошлым опытом, сильнее будет отрицать какие-либо изменения, в то время как преподаватель, ориентированный на будущее, будет поддерживать их [180; 210].

В качестве примера, хотелось бы привести мнение одного из преподавателей педагогического вуза, доцента кафедры методики преподавания, который в ходе дискуссии об изменениях профессиональной

подготовки студентов педагогического вуза очень эмоционально заметил: *«Ведь не факт, что те изменения, которые сегодня происходят в подготовке будущих учителей, смогут улучшить существующую практику. У нас была прекрасная система педагогического образования, но реформа образования по европейскому типу привела практически к потере наших исконных традиций подготовки учителей. Пока все изменения, которые я лично наблюдаю, лишь разрушают, а не улучшают педагогическое образование. Я не понимаю, зачем менять то, что было и так хорошо»<sup>45</sup>.*

Для многих преподавателей собственный опыт является значимым ориентиром в определении целей и задач педагогической деятельности, одним из главных источников представлений о том, когда нужны изменения и какими они должны быть, ведущим критерием в оценке эффективности новых практик, новых методов работы, т.п. Такие внешние регуляторы деятельности преподавателей как распоряжения администрации, методические рекомендации, советы коллег, др. наталкиваются на сложившийся опыт работы преподавателей.

Согласно известной классификации Э. Роджерса, отражающей степень готовности человека к изменениям, можно сказать, что лишь 2,5% людей являются их инициаторами (новаторами), 13,5% ориентированы на изменения, но не готовы к риску (ранние реализаторы), 34% готовы идти по пути изменений, уже имеющих положительный опыт реализации (предварительное большинство), 34% – скептически настроены к любому роду изменениям (позднее большинство) и 16% – это так называемые «колеблющиеся», которые ориентированы на сложившиеся традиции. К. Ангеловски, сохранив содержательную основу и принцип классификации Э. Роджерса, предлагает следующее процентное распределение: новаторы составляют 6,6%, передовики – 44,7%, умеренные – 17,7%, около трети относятся к изменениям сдержанно [196; 297].

---

<sup>45</sup> Здесь и далее по тексту параграфа курсивом и в кавычках представлены мнения участников фокус-групп, бесед, интервью

Исходя из этого, около 51% преподавателей склонны к изменениям и готовы поддерживать их. Однако, с другой стороны, как отмечает коллектив авторов методического пособия «Инновационный опыт в образовании» [177], преподаватели готовы поддерживать «текущие, несущественные изменения», но до такого глубинного процесса «смыслопорождение», которое меняет и условия социальной жизни, и самого преподавателя дело не доходит. В обозначенной работе представлены результаты нескольких исследований в разных регионах России, по данным которых около 70% преподавателей к изменениям относятся отрицательно и не склонны существенно менять свою деятельность.

Замира Мевареч (Zamira R. Mevarech) объясняет *причины затруднений*, возникающих у преподавателей в процессе осуществления изменений на практике. Она выделяет несколько *этапов*, которые проходит преподаватель в процессе *трансформации* своей педагогической деятельности. В данном случае речь идет о преобразованиях фундаментального характера – позиции преподавателя, его взглядов, концепции обучения в целом и т.п.:

- этап «выживания» - преподаватель-профессионал, эксперт в своей области, вдруг временно становятся новичком, неопытным специалистом и вынужден переживать неоднозначные чувства и эмоции по поводу незнания или неумения как работать в новых условиях (в ходе реализации новой практики, программы, технологии, т.п.);
- этап исследования (новой практики) и «наведения мостов» (соотнесение с уже имеющимся опытом, знаниями, т.п.);
- этап адаптации (привыкания, приспособления, преобразования стиля педагогической деятельности и переход к рефлексии по поводу новой практики);

- этап концептуальных изменений (перемещение или модификация существующих структур знаний о том, как надо что-то делать в соответствии с меняющимися знаниями об окружающей действительности, новая концепция преподавания);
- этап новых открытий и экспериментов (на основе новых знаний и нового опыта) [304, 132-133].

Очевидно, что преподаватель, преобразуя свою педагогическую деятельность, переживает временную потерю статуса эксперта. Возникающая ситуация неопределенности из-за изменения роли профессионала на роль новичка страшит любого человека, а преподавателя, привыкшего находиться в позиции эксперта по отношению к другим, – еще в большей степени. В.А. Сластенин, Л.С. Подымова отмечают такое состояние как страх, боязнь обнаружения преподавателями собственной некомпетентности, личностной несостоятельности, тревога по поводу своей самооценки [210].

Как считает Замира Мевареч, неразвитость мотивации к изменениям, инерционность поведения, страх перед новым, ориентация на избегание неудач, нежелание преобразовывать окружающий мир, меняться самому и прочие психологические факторы составляют основную причину, сдерживающую изменения в образовании.

Такие психологические факторы часто обобщаются и называются психологическими барьерами, понимаемыми как внутренние препятствия (нежелание, боязнь, неуверенность и др.). С одной стороны, психологические барьеры препятствует творческому процессу, обращенному к пониманию нового. С другой стороны, являются защитой от скоропалительных и недостаточно продуманных решений по поводу изменения чего-либо.

Л.С. Подымова и В.А. Сластенин называют причины, следуя которым можно понять, почему преподаватели сопротивляются изменениям:

1. Цели перемен не объяснены. Боязнь неизвестности может настроить преподавателей враждебно по отношению к любому изменению.

2. Преподаватели не принимали участия в разработке и составлении плана реализации изменений. Следовательно, не чувствуют личной причастности к необходимости данных изменений.
3. Игнорируются традиции коллектива вуза и привычный собственный стиль работы. Изменения кажутся «инородными» для данного коллектива, вуза.
4. Субъективное предвзятое отношение к данному рода изменениям, чувство угрозы, потери статуса.
5. Увеличение объема работы. Любые преобразования требуют дополнительных усилий и ресурсов, что может привести к перегрузкам.
6. Инициатор изменений не пользуется уважением и доверием. Очень часто отношение к конкретному человеку переносится и на то, что он предлагает [210].

*Во-вторых*, педагогическая деятельность сегодня полна противоречий и преподавателю достаточно сложно сориентироваться во всех происходящих изменениях. С одной стороны, ему необходимо отвечать на запросы внешней среды, которая требует от него воспитать человека готового к динамично меняющейся действительности, где постоянно появляются новые, неизвестные ранее элементы. Для этого он должен предвидеть изменения, развивать в себе те качества, которые требуются сейчас и потребуются завтра. Вместе с тем, по сути своей роли в системе образования он должен воплощать преемственность культуры, сохранение и воспроизводство ее ценностей.

Дополнительную сложность для современного преподавателя представляет «размывание» границ единых культурных образцов, которые могли бы служить ориентиром для духовной и социальной интеграции студентов [79]. Состояние современного преподавателя характеризуется постоянным ожиданием грядущих перемен и является главным фактором, влияющим на его мироощущение, устремления, оценку им своей

деятельности и ее результатов, постановку новых целей и задач. С одной стороны, такая ситуация создает негативный фон для роста и развития, ибо нестабильность, вызванная неопределенностью, заставляет действовать с осторожностью, избегать риска, опасаясь потери завоеванных позиций. По мнению А.К. Марковой, необходимость *перестраивания типа педагогического мышления* в условиях быстрых социальных изменений является одним из основных профессиональных затруднений современного преподавателя. Реальная сложность педагогических ситуаций, отсутствие адекватных средств педагогической деятельности и общения, отсутствие готовности к взаимодействию с коллегами в измененных ситуациях, чрезмерная тревожность и напряженность, отрицательно сказываются на организации его деятельности [166].

Однако, с другой стороны, именно в такое время и востребованы нестандартные решения, творческий подход, инновации. Они, собственно, и порождаются такой изменчивой средой – стремлением вырваться из неопределенности и изменить жизнь так, чтобы она стала более благоприятной.

Учитывая выше обозначенные психологические характеристики процесса принятия изменений людьми, вовлеченными в их реализацию, и современные условия, влияющие на его протекание, нами были разработаны *сценарии фокус-группы, беседы и интервью*, направленные на определение отношения профессорско-преподавательского состава вуза и работодателей к изменениям, происходящим в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза. Также мы ставили перед собой цель выяснить как принятие или непринятие тех или иных изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза проявляется в деятельности преподавателей.

Фокус-группы, беседы и интервью проводились в процессе нашего исследования на протяжении последних трех лет (2012-2015 годы), полученные материалы систематически анализировались, обобщались и

соответствующим образом интерпретировались. За указанное время нам удалось привлечь к участию в исследовании преподавателей разных педагогических вузов и работодателей разных регионов страны, что позволило сформировать целостное представление о происходящих в профессиональной подготовке будущих учителей изменениях.

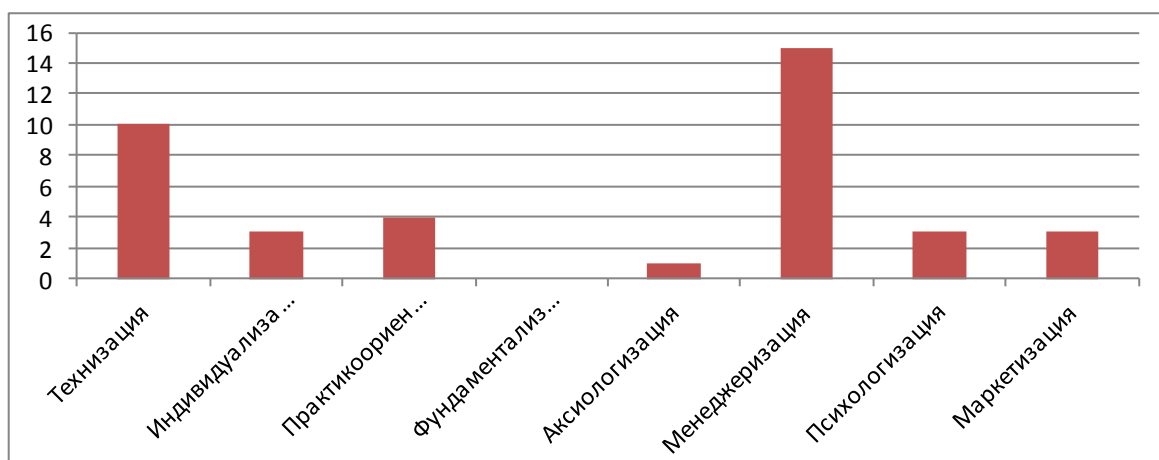
Преподавателям и работодателям предлагалось высказать свое мнение о том, какие из выделенных нами изменений в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза (параграф 2.3., параграф 2.4., параграф 3.1.) являются уже сегодня **ярко выраженными**, какие из них **следует поддержать**, а к каким следует **относиться осторожно** в виду того, что их последствия и эффекты могут оказаться неоднозначными и даже негативными. Краткое описание изменений также было представлено в раздаточном материале для фокус-групп в Приложении 10 (вариативность, практикоориентированность; индивидуализация, новая фундаментализация, аксиологизация, психологизация, технизация, менеджеризация, маркетизация). Результаты изучения отношения профессорско-преподавательского состава вуза и работодателей к изменениям, происходящим в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза

Данное направление исследования отношения профессорско-преподавательского состава вуза и работодателей к изменениям, происходящим в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза, дало следующие результаты:

1. Представители профессорско-преподавательского состава вуза к *ярко выраженным* уже сегодня изменениям профессиональной подготовки студентов педагогического вуза относят ее **технизацию и менеджеризацию**, менее выраженными, но имеющими место, - **практикоориентированность, индивидуализацию, психологизацию и маркетизацию** (Диаграмма 1). Диаграммы, отражающие результаты обработки ответов ППС, составлены на основе выборки двух фокус-групп, состоящих из 7 и 8 человек).

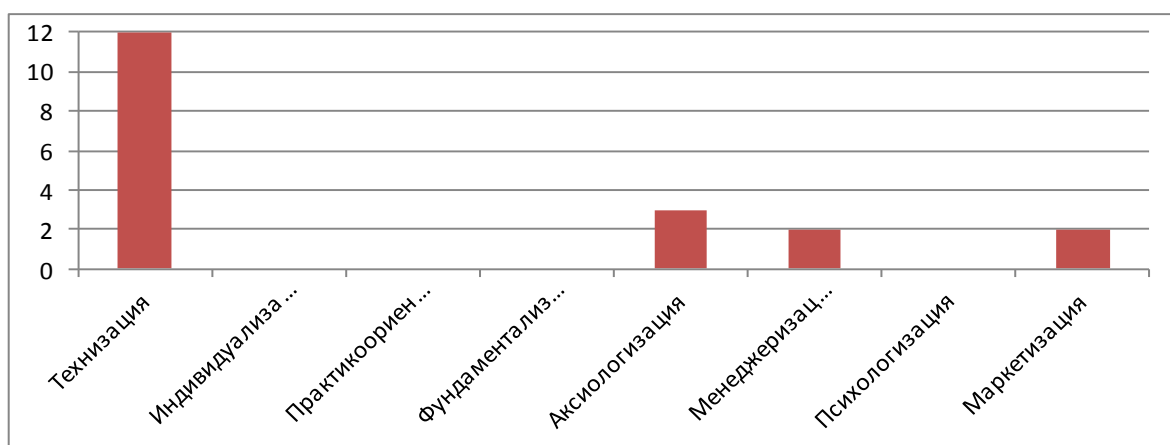


**Ярко выраженные изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза (ППС)**



Работодатели (директора и заместители директоров, представители департамента образования, министерства образования, института развития образования) к *ярко* выраженным уже сегодня изменениям профессиональной подготовки студентов педагогического вуза относят ее **технизацию**, менее выраженными, но имеющими место, - **аксиологизацию**, **менеджеризацию**, **маркетизацию** (Диаграмма 2). Диаграммы, отражающие результаты обработки ответов работодателей, составлены на основе выборки двух фокус-групп, состоящих из 5 и 7 человек).

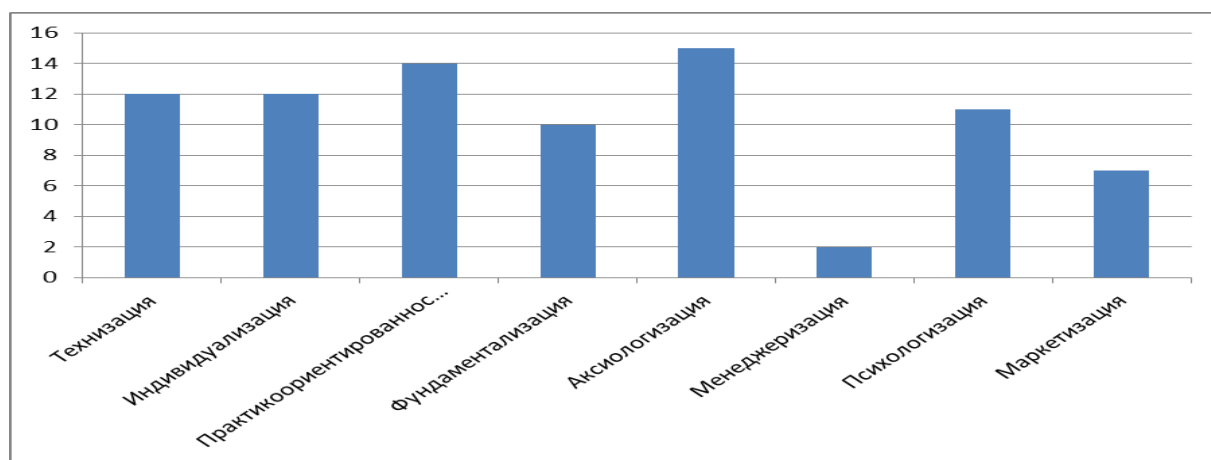
**Ярко выраженные изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза (работодатели)**



2. Говоря об изменениях, которые еще не так ярко проявились, по мнению профессорско-преподавательского состава вуза, но тенденции их обозначились и их необходимо поддерживать, были выделены все, кроме **менеджеризации**. Некоторые представители этой адресной аудитории отметили, что возврата к **фундаментализации** (в том виде, как это традиционно понимается) нет и поэтому не стали отмечать ее как необходимую для поддержания. Что касается **маркетизации**, то здесь мнения разделились на тех, кто считает, что такая тенденция может иметь негативные последствия и ее не следует поддерживать, и тех, кто уверен, что если говорить об образовании как о сфере услуг, то необходимо поддерживать эту тенденцию (Диаграмма 3).

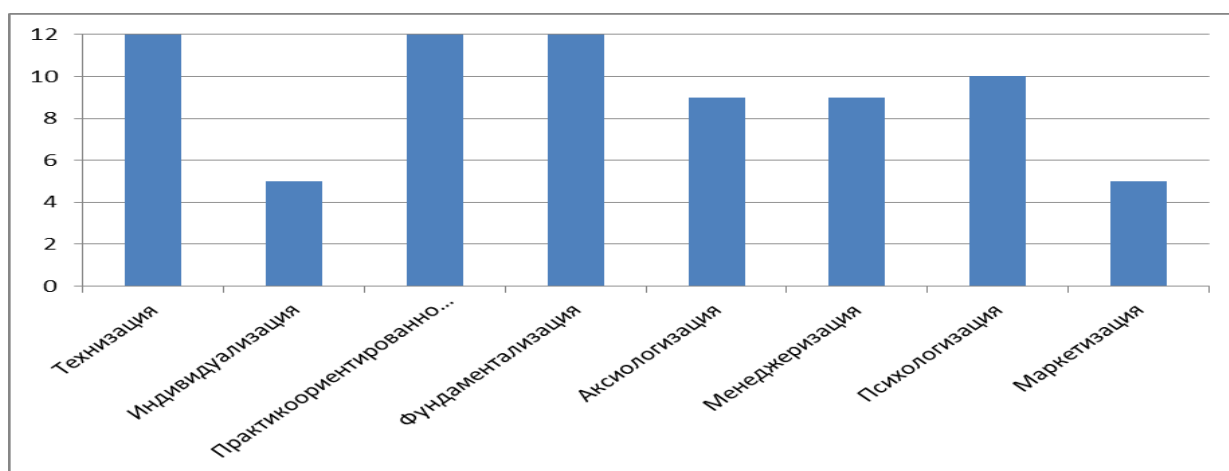
Диаграмма 3

**Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, которые следует поддержать (ППС)**



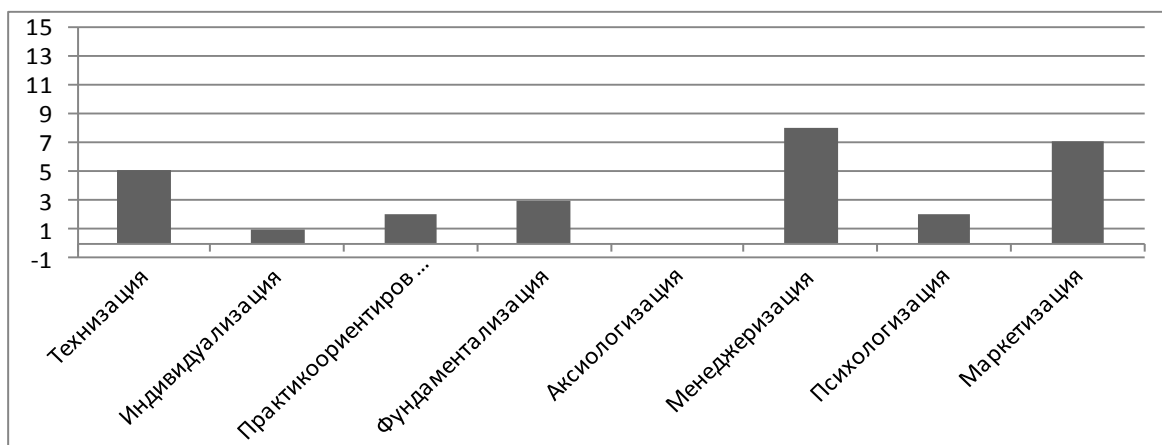
Работодатели считают, что следует поддерживать все наметившиеся тенденции изменений, что все они очень важны для подготовки современного учителя (Диаграмма 4). Тем не менее, в качестве приоритетных были обозначены **фундаментализация, практикоориентированность и технизация**. Важность именно этих изменений подчеркивалась в следствии того, что современному педагогу *«надо знать предмет, знать современную школьную практику и владеть необходимыми техническими средствами»*.

**Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, которые следует поддержать (работодатели)**



3. К некоторым изменениям, по словам представителей профессорско-преподавательского состава вуза, следует относиться осторожно и к таким они, в первую очередь, отнесли **менеджеризацию, маркетингизацию и технизацию**. Особую тревогу вызывала менеджеризация, которая превратила учителя в менеджера, *«бесконечно пишущего отчеты и работающего с какими-то бумагами»*, и маркетингизация, т.к. *«есть опасность действительно превратить образование только в сферу услуг»*. Нашлись и те, кто считает, что фундаментализация – это *«возврат к прошлому»*, практикоориентированность и индивидуализация не должна сводиться к *«прикладному ремеслу»* для конкретного рабочего места, т.к. *«учитель – это нечто большее, это тот, кто несет культуру, демонстрирует образцы поведения для подрастающего поколения»* (Диаграмма 5).

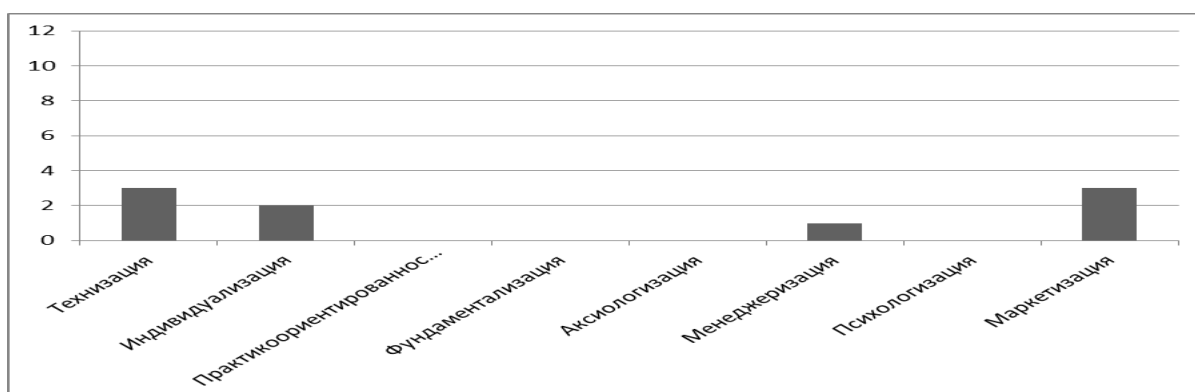
**Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, к которым следует относиться осторожно (ППС)**



У работодателей данная позиция дискуссии вызвала некое затруднение, звучали отдельные мнения, судя по которым, можно было сделать один вывод – работодатели затруднялись ответить на этот вопрос. Так, по их мнению, *«чрезмерная технизация может привести к окончательной потере учителя-предметника», «индивидуализация воспитывает человека, в первую очередь, ориентированного на себя и свои интересы, а учитель – он, все же, служит обществу, детям», «он должен работать в коллективе, учитывать интересы коллектива, часто жертвуя своими интересами», «маркетингизация, в общем-то важна сегодня, т.к. действительно учителя должны уметь презентовать результаты своего труда, но ведь у хорошего учителя результаты его учеников говорят сами за себя»* (Диаграмма 6).

Диаграмма 6

**Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, к которым следует относиться осторожно (работодатели)**



Обсуждая **другие изменения** профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, преподаватели в основном говорили об их **негативных тенденциях**:

- прагматизме современных студентов, *«который стал особенностью нынешней молодежи, у них нет иллюзий и романтического представления о профессии», «надо долго подыскивать нужные слова, чтобы убедить их в необходимости участвовать в чем-то, чтобы организовать их», «баллы и рейтинг – единственные мотиваторы»; «в первую очередь, современные студенты озабочены личными вопросами, а общественное стоит на одном из последних мест».* С другой стороны, А.В. Широкова в своем исследовании отмечает, что прагматизм современного студента выражается в том, что он не всему «верит на слово», он просто перепроверяет услышанное и увиденное, ищет дополнительные подтверждения этому, пытается установить истину. Опыт и информация, представляемые современному студенту, могут быть уже не актуальны на данный момент времени и он вынужден искать косвенные подтверждения или опровержения этому. Прагматизм – это «удобное» в образе мышления современного студента, т.к. прежде чем ценностно присвоить что-то, ему надо убедиться так ли это на самом деле [264].
- неосознанной мотивации выбора педагогической профессии, т.к. многие пришли учиться в педагогический вуз из-за того, что не поступили в более престижные вузы, *«просто в 17-18 лет не понимают, что им нужно в жизни, какое дело им по силе и по душе».* Д.О. Афанасьева указывает на то, что несмотря на прагматические ориентации современных студентов, у них наблюдаются «инфантильные установки» по поводу собственного будущего; они не предпринимают каких-либо активных действий по изменению

ситуации и не ищут возможности перехода на факультет или в вуз, окончание которых казалось им наиболее подходящим для благоустройства собственной жизни; имеют «туманное представление» о будущей карьере, у них нет четких карьерных планов [16].

- массовости подготовки в высшей школе, которая свойственна и педагогическому образованию, что *«отражается на качестве профессиональной подготовки в педагогическом вузе»*. Причем, *«массовость увеличивается и за счет заочной формы получения педагогического образования. Например, в нашем вузе студентов заочного отделения в разы больше, чем студентов очного отделения, особенно в магистратуре»*.
- бюрократизации подготовки в вузе, ставшей характерной чертой развития современных российских вузов, проявляющейся независимо от их статуса. По словам одного из деканов, участвовавших в фокус-группе, *«наступил век формализации всего и вся»*. Бюрократизация видна в том комплексе управленческих практик, которые касаются всех аспектов профессиональной подготовки будущих учителей и существенным образом девальвирующих ее интеллектуальную и ценностную составляющие. Об этой же тенденции говорят в своей работе В.П. Бабинцев и В.П. Римский, указывающие на то, что сегодня в университетах тон задает не академическое сообщество, ученые и преподаватели, а бал правит бюрократия, царит атмосфера далекая от творческого и критического решения проблем. В вузах активно вводятся разнообразные стандарты и регламенты, формируются рейтинги оценки деятельности преподавателей и сотрудников, внедряется система менеджмента качества. В погоне за формальными показателями теряется значимость интеллектуального и

человеческого капитала, которые должны стать определяющими в развитии современного общества [18].

- «профанации и имитации» вовлеченности в изменения профессиональной подготовки будущих учителей, *«мы учим хорошо, студенты учатся хорошо и вообще все у нас хорошо»*. Следуя основным идеям И.Д. Фрумина и М.С. Добрякова в их статье «Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности», в педагогическом образовании сегодня также настораживает тот факт, что на фоне активной его критики со стороны общества и экспертов сами действующие лица (вовлеченные в профессиональную подготовку будущих учителей) позитивно оценивают и качество образования, и содержание, и методы обучения. Авторы статьи отмечают, что качественные изменения в образовании происходят так медленно по той простой причине, что они никому не нужны, происходит имитация изменений через поверхностные изменения имиджа, названия, вывески, т.п. И.Д. Фрумин и М.С. Добряков уверены, что в российских вузах, как правило, действует «договор о невовлеченности», сутью которого является отказ от изменений [248]. Как эмоционально заявил один из участников фокус-группы: *«Давайте будем просто игнорировать эти разрушающие нашу систему образования изменения, а формально на бумаге можно написать все, что угодно!»*.

В случае с работодателями, этот же вопрос о других изменениях в профессиональной подготовке будущих учителей, которые не вошли, по их мнению, в предложенный для обсуждения список (Приложение 10), также привел к обозначению негативных тенденций. Звучали мнения, что *«в целом ничего не меняется в подготовке, т.к. молодые учителя как уходили, так и уходят из профессии»*, *«поработают год-два и уходят»*, *«может быть их и хорошо готовят в педагогическом вузе, и умеют они многое, но в школе они не остаются»*, *«выпускники педагогического вуза не мотивированны к*

*педагогическому труду», «молодежь сегодня очень амбициозна, стремится к быстрым материальным доходам и финансовому успеху».*

И среди преподавателей вуза, и среди работодателей были те, кто рассуждая об изменениях в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза, подчеркивал наметившиеся **позитивные тенденции**, в частности, говорили о том, что *«в последнее время студенты стали более осознанно выбирать педагогическую профессию, отмечается повышение интереса именно к педагогической подготовке, т.к. владение педагогическими технологиями помогает молодым людям быть успешными не только в сфере образования, но и в сфере организации досуга детей и взрослых, при оказании разнообразных дополнительных услуг, когда требуется работа с аудиторией - проведение разнообразных встреч, мастер-классов, собраний».*

Выясняя как позиция преподавателей, в зависимости от того поддерживают они определенные изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза или нет, проявляется в их работе мы получили разнообразный материал, отражающий вариативность позиций (по результатам фокус-групп и личных бесед с преподавателями). Примеры ответов преподавателей представлены в Приложении 11, а обобщенные результаты анализа ответов в Таблице 9.

Таблица 9

**Проявление в деятельности преподавателя его позиции, направленной на поддержание определенных изменений в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза**

Изменения, которые поддерживают преподаватели	Проявление поддерживающей позиции преподавателя
Индивидуализация, вариативность	– предоставление студентам возможности выбирать задания, альтернативность которых учитывается при разработке курса или программы практики; – позиция преподавателя как сопровождающего, консультанта; – развитие собственного стиля педагогической



	<p>деятельности посредством индивидуальных способностей и талантов студентов;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– индивидуальный подход к каждому студенту - через содержание дисциплины, через поощрение или наказание, через определенные ситуации или других людей, т.п.;</li> <li>– поиск средств индивидуальной мотивации студентов</li> </ul>
Практикоориентированность	<ul style="list-style-type: none"> <li>– увеличение часов на самостоятельную работу студентов;</li> <li>– разнообразие практик;</li> <li>– практикоориентированные типы учебных заданий (кейсы, учебно-профессиональные задачи, ситуационные задачи, т.п.)</li> </ul>
Новая фундаментализация	<ul style="list-style-type: none"> <li>– содержание занятий, курсов дисциплин строится вокруг актуальных проблем теории и практики;</li> <li>– насыщение содержания курсов современными концепциями и взглядами на решение различных вопросов и проблем педагогической практики, примерами лучших практик, в том числе и зарубежных</li> </ul>
Аксиологизация	<ul style="list-style-type: none"> <li>– личный пример, демонстрирующий педагогические ценности;</li> <li>– стараюсь подбирать примеры, случаи, ситуации, в которых выбор того или иного педагогического действия ценностно окрашен;</li> <li>– подбор заданий, в том числе творческого и исследовательского характера, направленных на демонстрацию ценностей педагогической профессии;</li> <li>– рефлексивные практики по оценке тех или иных действий, решений педагогов (на примере из фильмов, книг, практики);</li> <li>– использование возможностей гуманитарных технологий (диалог, групповая работа, сопровождение, др.)</li> </ul>
Психологизация	<ul style="list-style-type: none"> <li>– включение рефлексивной части во все учебные задания дисциплин и практик;</li> <li>– новые психолого-ориентированные формы проведения учебных занятий – тренинги, деловые игры, супервизорские встречи, мастер-классы, т.п.</li> </ul>

Таким образом, по данному направлению исследования можно сделать вывод, что преподаватели понимают, соглашаются и принимают такие изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза как **индивидуализация, вариативность подготовки; практикоориентированность; «новая фундаментализация»; аксиологизация; «психологизация» подготовки.** Все отмечали тот факт, что *«специально не задумывались о том, какие изменения они*

*поддерживают, а какие нет», но в процессе групповой дискуссии или беседы приходило осознание, что те или иные действия (преподавателей) способствуют или, наоборот, «тормозят» происходящие изменения. Наибольшего понимания того, что меняется и каким образом можно способствовать этому процессу преподаватели демонстрировали при описании **практикоориентированности, индивидуализации и вариативности подготовки.** «Все эти изменения вызваны объективными требованиями современного общества и особенностями профессионально-педагогической деятельности в этом обществе. Усиление практикоориентированности, индивидуализации и вариативности сегодня нормативно подкреплено. Прежде всего, я имею в виду вузовские стандарты, в которых результаты подготовки оформлены в виде компетенций. А компетенции, по определению в своей структуре, помимо знаний, умений и навыков, содержат опыт, ценности, т.п., а опыт и ценности всегда окрашены уникальностью, индивидуальностью. Каждый студент приобретает этот опыт, развивает ценности в определенных ситуациях, при определенных условиях. В принципе, так было всегда. Но сегодня больше понимания, что для развития уникального сочетания опыта, ценностей, смыслов необходимо показать, где на практике может быть востребовано такое уникальное сочетание. Ну и, конечно, помочь каждому студенту заметить, развить свою педагогическую уникальность».*

Сложности у преподавателей при ответе на вопрос о том, как проявляются в их работе те или иные изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, возникли с **технизацией, менеджеризацией и маркетингизацией.** Однозначно, все отметили то, что это «пока тенденции изменений». Преподаватели соглашались, что «реальность требует от современного педагога владения и менеджерскими, и презентационными, и разного рода технологическими компетенциями» и что данные явления надо учитывать при подготовке будущих учителей. Многие честно признавались, что считают данные изменения неоднозначными,

имеющими труднопредсказуемые последствия. Приведем мнение одного из преподавателей: *«Хотя я и негативно отношусь к менеджеризации, понимаю, что менеджери́зм очень ‘деформирует’ деятельность педагога, вредит творческой основе педагогического труда, но это уже, вряд ли можно изменить, это сложившаяся практика. В этом случае, надо наших студентов просто готовить к тому, что им придется много работать с разными бумагами и документами. Такой стала педагогическая деятельность в современном мире. Я считаю, что если об этом говорить, объяснять, то ребята будут воспринимать эту часть работы как должное и она не будет для них большим стрессом, когда они начнут свою педагогическую деятельность».*

Были и категоричные мнения, показывающие недовольство преподавателей происходящими изменениями и демонстрирующие идею о том, что их можно просто игнорировать и никак не поддерживать, что *«это в наших силах не превращать будущего учителя в менеджера и дельца».* Но хочется привести в качестве примера очень конструктивное высказывание: *«Я не думаю, что можно намеренно просто проигнорировать какие-то изменения или не поддерживать их. Ведь изменения возникают не просто так. Они будут происходить вне зависимости от того, игнорирую я их или нет. В данном случае, речь идет не о плановых изменениях, а об изменениях, которые вызваны развитием общества, т.е. они ‘эволюционны’, естественны, прогрессивно обусловлены, если можно так сказать».*

Изменения, действительно, часто происходят вне зависимости от того хотим мы этого или нет, игнорируем ли мы их и сопротивляемся ли их реализации. А вот **интенсивность** изменений, характер их протекания и результаты зависят во многом от того, какую позицию занимают субъекты изменений, в нашем случае, субъекты профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, в какой степени они проявляют активность по отношению к этим изменениям и **вовлечены в их реализацию.**

**Концепции вовлеченности** широко представлены в зарубежной литературе (А. Астин, Г. Пайк, Г. Кух, Р. Пейс, Ф. Ньюманн и др.), в частности в исследованиях по менеджменту организаций (в том числе и университетов) [274], т.к. вовлеченность персонала в изменения, проводимые в компаниях и организациях, является важным показателем качества оказываемых услуг и качества труда сотрудников этих компаний и организаций (В. Кахн, Н. Дженс, Дж. Сео и др.) [248].

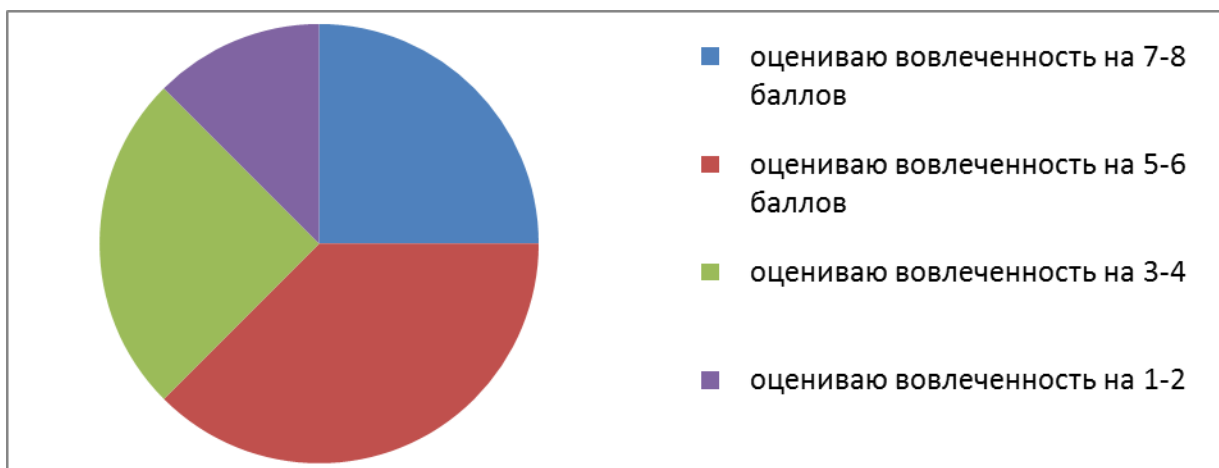
Вовлеченность сотрудников организации в реализацию изменений проявляется в готовности выполнять определенные действия, выходящие за рамки их функционала; прилагать к этому дополнительные усилия. На сегодняшний день существует несколько моделей вовлеченности. Согласно одной из моделей (Компания Aon Hewitt), предлагаются три поведенческих индикатора вовлеченности: «**говорят**» – сотрудники позитивно отзываются о происходящих изменениях; «**поддерживают**» – сотрудники показывают готовность реализовать изменения; «**привлекают**» – прикладывают дополнительные усилия, привлекают дополнительные ресурсы, людей, чтобы способствовать успеху реализуемых изменений.

Участникам проведенных нами фокус-групп, бесед и интервью задавался вопрос о том, насколько они чувствуют себя вовлеченными в происходящие изменения и просили их оценить собственную вовлеченность в изменения по 10-бальной шкале (Диаграмма 7).

Конечно, преподавателям было сложно это сделать в виду того, что многие раньше не задумывались, в какие изменения они вовлечены, а в какие нет. Кроме этого, одни изменения преподаватели поддерживают и, соответственно, это отражается на их действиях, а другие изменения они вообще не признают.

Диаграмма 7

**Оценка ППС степени вовлеченности в изменения  
профессиональной подготовки студентов педагогического вуза**



Вот пример одной из реакций преподавателей: *«Я поддерживаю практикоориентированность, следовательно, подбираю материалы для занятий применительно к конкретным ситуациям практики. Но, я не поддерживаю маркетинговую и, следовательно, ничего для этого не делаю. Как тогда это влияет на мою вовлеченность в целом?»*.

Консенсус был достигнут благодаря договоренности оценивать вовлеченность по ранее обозначенным индикаторам («говорю про изменения», «поддерживаю изменения», «привлекаю дополнительные ресурсы для реализации изменений»). Таким образом, большинство преподавателей оценили свою вовлеченность на 5-6 баллов; равное количество преподавателей на 3-4 балла и 7-8 баллов. Следует отметить, что никто не чувствует себя вовлеченным на 9-10 баллов. Были и те, кто оценил свою вовлеченность на 1-2 балла в виду того, что изменения не поддерживает.

От того насколько вовлечены в изменения профессиональной подготовки работодатели, также зависит ее качество. К сожалению, на данный момент, эта практика остается слаборазвитой, имеющей ситуативные проявления, т.к. не до конца отработаны механизмы вовлечения работодателей в организацию профессиональной подготовки студентов в вузе. Преимущественно, работодатели выступают в **позиции «невовлеченности»** в изменения профессиональной подготовки будущих педагогов. Хотя существует практика привлечения работодателей к оценке

результатов подготовки (государственные экзамены, курсовые, дипломы, проекты), участию в разработке образовательных программ. Но на деле это часто формализовано и не выполняет изначально задуманной задачи преобразования требований работодателей в содержание подготовки.

Вот что говорили на фокус-группах по этому поводу:

*«Связано это с тем, что у каждой стороны (вуза, институтов развития образования, администрации школ) свое представление о том, какой сегодня нужен педагог, какой должна быть его профессиональная деятельность».*

*«Скажите, это какой должен быть авторитетный работодатель, чтобы указывать ректору педагогического университета как изменить подготовку студентов? Мне сложно себе представить, как это будет выглядеть организационно. На экзамене посидеть – да, на практику студентов принять – да, но все остальные механизмы у нас не работают».*

*«Это должны быть очень жесткие условия конкуренции для вуза и для школы, чтобы все эти механизмы начали работать, чтобы жизненно необходимо было с одной стороны, требовать нужного специалиста, с другой стороны, готовить востребованного специалиста. Еще один момент. Изменения все равно происходят, мы просто ими не управляем, не направляем их течение. Ведь понятно, что технизация подготовки будет усиливаться, можно даже требования не предъявлять, все за нас сделает технологический прогресс. А вот практикоориентированность, вариативность, индивидуализация – это в наших силах. Здесь надо условия создавать для успешности этих процессов – мотивировать, стимулировать, поощрять и даже наказывать».*

Достаточно интересными оказались ответы на вопрос о том, что могло бы способствовать вовлечению преподавателей и работодателей в реализацию тех или иных изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Среди приоритетных ответов преподавателей были *«материальные стимулы», «карьерный рост»,*

*«личность руководителя», «поддержка руководителя», «вера в мои способности», «возможности для самореализации», «разумная учебная нагрузка». Работодатели отвечали следующее: «приглашение вуза к сотрудничеству», «хоть какая-то доплата за работу», «гарантия быть услышанным», «личность лидера изменений», «уменьшение другой нагрузки и доплата».*

Согласно данным двух крупномасштабных исследований<sup>46</sup>, которые проводились по всему миру в 2014 году, ключевыми факторами вовлеченности сотрудников названы следующие (в порядке убывания их влияния на вовлеченность): эффективное лидерство, понимание сотрудниками целей и задач организации, нагрузка на работе, имидж организации и расширение полномочий сотрудников (краткая характеристика факторов представлена в сценарии фокус-группы, Приложение 10). Результаты наших фокус-групповых исследований в целом совпадают с этими данными т.к. в ходе дискуссий, действительно, говорили о необходимости развития бренда педагогического вуза, важности имиджа организации для сотрудников вуза, важности привлечения преподавателей к выработке управленческих решений в вузе, сохранения баланса между работой и личной жизнью, *«чтобы привлечение к реализации изменений окончательно не лишило нас личной жизни».*

На наш взгляд, основные идеи концепций вовлеченности могут успешно использоваться для формирования основных позиций вовлеченности профессорско-преподавательского состава и работодателей в изменения, происходящие сегодня в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза. В зависимости от того, какой позиции придерживаются преподаватели и работодатели, будет зависеть успех проводимых изменений.

---

<sup>46</sup> The 2014 Global Workforce Study. Driving Engagement Through a Consumer-Like Experience (Willis Towers Watson) - <file:///C:/Users/User/Downloads/the-2014-global-workforce-study-at-a-glance-towers-watson.pdf>

### **Выводы по параграфу 3.2.**

1. Изменения в образовании не происходят сами по себе, они реализуются и управляются людьми. Модернизация высшего образования невозможна без активного, творческого, заинтересованного участия преподавателей, ведь и стратегия, и политика, и реальные действия, направленные на достижение нового качества и эффективности высшего образования, замыкаются на преподавателях. Успех изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обеспечивается осознанным выбором участниками этого процесса новых идей и вариантов решения существующих проблем подготовки; проектированием путей реализации этих решений на практике. Принятие или непринятие идеи изменений профессиональной подготовки профессорско-преподавательским составом и работодателями зависит от степени их ценностного осмысления происходящих изменений, психологических особенностей принятия изменений, соответствующей организации процесса управления изменениями. Обозначенные позиции влияют на интенсивность и продуктивность изменений, их направленность, возможность появления определенных рисков и эффектов.
2. В параграфе представлен анализ ситуации того, в какой степени принимаются сегодня изменения, происходящие в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза профессорско-преподавательским составом и работодателями. Результаты теоретического исследования отражают анализ публикаций и работ, которые помогают понять психологические механизмы процесса принятия изменений; описать особенности вовлечения профессорско-преподавательского состава и работодателей в изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза; выявить стратегии действий по реализации и управлению изменениями профессиональной подготовки.



3. Результаты фокус-групповых исследований, бесед и интервью, представленных в параграфе, показывают, как проявляется в деятельности преподавателей и работодателей принятие или непринятие ими происходящих изменений. По результатам фокус-групп, бесед и интервью с преподавателями разных педагогических вузов и работодателями разных регионов страны, которые проводились на протяжении последних трех лет (2012-2015 годы), удалось определить какие изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза являются уже сегодня ярко выраженными; менее выраженными, но имеющими место; какие из них следует поддержать; а к каким следует относиться осторожно в виду того, что их последствия могут оказаться неоднозначными и даже негативными. Свое отношение преподаватели и работодатели высказывали к выявленным нами изменениям профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: вариативности и практикоориентированности подготовки; новой фундаментализации, аксиологизации, индивидуализации, психологизации, технизации, менеджеризации и маркетизации подготовки. Преподаватели и работодатели также обозначили негативные изменения, которые по их мнению имеют место быть, но не указывались в предлагаемом нами списке: бюрократизация подготовки, прагматизация, нарастающий формализм и профанация подготовки, имитация вовлеченности в изменения.
4. В деятельности преподавателей их отношение к определенным изменениям профессиональной подготовки студентов педагогического вуза (поддержка или игнорирование этих изменений) отражается в разных стратегиях их действий, которые были определены в процессе взаимодействия с преподавателями и обобщенно представлены в параграфе.

5. Проявление активности профессорско-преподавательского состава по отношению к определенным изменениям профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, их стремление участвовать в этих изменениях отражается в позициях вовлеченности в изменения. Результаты фокус-групп, бесед и интервью показали степень вовлеченности преподавателей и работодателей в изменения профессиональной подготовки и обозначили условия, которые способствовали бы ее повышению. К таким условиям были отнесены: материальные стимулы; авторитетный лидер изменений; поддержка и вера в способности людей, реализующих изменения; расширение возможностей для самореализации и карьерного роста; др.

### **3.3. Влияние изменений профессиональной подготовки на мотивацию студентов педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности**

Профессиональная подготовка в педагогическом вузе осуществляется, с одной стороны, на фоне возрастающих требований к ее выпускникам, с другой – на фоне падения престижа педагогической профессии. Одним из путей совершенствования профессиональной подготовки в педагогическом вузе является *повышение мотивации* студентов к будущей профессионально-педагогической деятельности (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, др.).

Вопросы повышения мотивации студентов волнуют и практиков, и ученых. К настоящему моменту в педагогике и психологии сложились целые направления исследований, посвященных разным аспектам мотивации будущих педагогов к профессиональной деятельности, в том числе и ее динамике в современных условиях.

Нашей целью является выяснить, какова сегодня мотивация студентов педагогического вуза к профессионально-педагогической деятельности, как она меняется под влиянием изменений профессиональной подготовки в вузе, обусловленных модернизацией педагогического образования.

Исходя из этого, предполагается:

- определить основные характеристики мотивации студентов педагогического вуза;
- обобщить результаты уже имеющихся исследований мотивации современных студентов педагогического вуза к профессионально-педагогической деятельности;
- представить результаты анкетирования и опроса студентов ОмГПУ, проведенные с целью определения основных мотивов студентов при выборе профессионально-педагогической деятельности;

- описать динамику отношения студентов педагогического вуза к профессионально-педагогической деятельности, отражающую влияние происходящих изменений в вузовской профессиональной подготовке будущих педагогов в условиях модернизации педагогического образования.

Мотивация – это совокупность мотивов, побуждающих к деятельности, которая складывается под влиянием условий жизни субъекта и определяет направленность его активности (В.И. Ковалев, П.М. Якобсон, др.). И.А. Зимняя называет мотивацию «пусковым механизмом» любой деятельности: труда, общения или познания [97].

Вопросы мотивации студентов педагогического вуза хорошо представлены в работах психологов (С.А. Пакулина, М.В. Овчинников, Ю.М. Орлов, Б.А. Сосновский, др.), в исследованиях которых анализируется структура мотивации студентов педагогического вуза, доминирование определенных мотивов на разных этапах подготовки в педагогическом вузе, иерархия мотивов, выделение их основных групп и подгрупп.

В психологии сложились два основных направления, отражающие все существующие подходы к пониманию мотивации: мотивация является совокупностью всех детерминант поведения (внешних и внутренних, социальных и биологических и т.д.); мотивация имеет процессуальный характер [158].

В нашем исследовании мы придерживаемся второй позиции, т.к. предполагаем, что мотивация студентов педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности может меняться в процессе профессиональной подготовки в вузе. Мотивация к профессиональной деятельности определяется в сложном, постоянно *меняющемся соотношении* разных побуждений, включающих и профессиональное призвание, и профессиональные намерения, и другие потребности человека.

Как пишет З.А. Абасов, если человек поступил на первый курс педагогического вуза с горячим желанием реализовать свою детскую мечту

стать учителем, это еще не означает, что он непременно пойдет работать в школу. И наоборот, человек, выбравший педагогический вуз, желая получить высшее образование и стать образованным человеком, после окончания учебы местом работы может избрать школу [1].

Профессиональная подготовка в педагогическом вузе – это начало жизненного и профессионального самоопределения. Студенческие годы - это время интенсивного формирования профессионально важных качеств, профессионального сознания, профессиональной идентификации. И наоборот, учеба в вузе может сопровождаться пересмотром профессиональных намерений, корректировкой и ревизией жизненных планов, разочарованием в однажды сделанном выборе, потерей интереса к будущей педагогической деятельности.

Кроме этого, следует различать *мотивацию учения* или к обучению, которая доминирует на начальном этапе подготовки в вузе и выражается в превалировании познавательных мотивов (С.М. Бутакова, А.Л. Мазалецкая, др.), и *мотивацию к будущей профессиональной деятельности*, которая формируется в процессе профессионализации и выражается в превалировании профессиональных мотивов (Н.В. Жигинас, Н.И. Широкова, др.) [65; 158; 198].

Развитость профессиональных мотивов, согласно Ф. Герцбергу, обусловлена рядом факторов, которые отражают, во-первых, условия труда (гарантия сохранения рабочего места, социальный статус, условия работы, заработная плата, атмосфера в коллективе, личные склонности) и, во-вторых, успешность в профессиональной деятельности (профессиональные достижения и успех; признание руководителем, в коллективе, в профессиональном сообществе; содержание деятельности; возможности карьерного роста). Ф. Герцберг пришел к выводу, что отсутствие некоторых условий труда приводит к неудовольствию, но только их наличие не создает сильной мотивации [273].

Говорить о сформированности и устойчивости мотивации студентов педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности достаточно сложно на этапе их обучения в вузе, т.к. в полной мере такая мотивация проявится лишь после окончания вуза, когда молодые люди начнут свою педагогическую деятельность. Таким образом, мотивация студентов педагогического вуза к будущей профессионально-педагогической деятельности обусловлена совокупностью факторов и процессов, побуждающих и направляющих студентов к:

- изучению возможностей и преимуществ профессионально-педагогической деятельности для их личностного роста и успешной самореализации в жизни;
- овладению нормами, образцами и правилами данного вида деятельности с целью профессионального становления и развития.

По мнению Н.Ф. Радионовой, процесс становления учителя всегда дифференцирован, а особенно сейчас, что проявляется и в *разнообразии мотивов* выбора профессии, и в степени включенности в профессию, и в результатах самой профессиональной деятельности [190].

В психолого-педагогической литературе сегодня широко представлены исследования мотивации студентов педагогического вуза, которые были проведены за последние пятнадцать лет в разных педагогических вузах России. Среди наиболее заметных хотелось бы отметить:

- сравнительное исследование В. Ламанаускаса, Л.А. Корожневой, Э.Л. Мельника, Я. Гедровица (2005) [129] с участием студентов педагогического университета в республике Карелии и студентов педагогических специальностей Латвии и Литвы, собственное исследование Л.А. Корожневой (2010) [120] с участием студентов Карельской государственной педагогической академии, которые касаются изменения мотивов выбора педагогической профессии в

условиях трансформационных процессов, происходящих в обществе. Основные выводы данных исследований показывают влияние статуса педагогической профессии в обществе и качества получаемого педагогического образования на уровень мотивации студентов педагогического вуза к будущей профессионально-педагогической деятельности;

- работы В.С. Собкина, О.В. Ткаченко, А.В. Федюниной (2005) [213] раскрывают мотивы выбора педагогической профессии с учетом гендерных и социально-стратификационных различий. Исследователи указывают на тот факт, что получение педагогического образования является своеобразным «социальным» лифтом, обеспечивающим восходящую социальную мобильность, особенно для девушек (на примере студентов ведущих педагогических вузов г. Москвы) [212];
- многолетние мониторинговые исследования А.М. Гендина, Н.И. Дроздова, М.И. Сергеева [63] показывают приоритет мотивов получения высшего образования в педагогическом вузе над мотивами последующей работы в сфере образования; эволюцию профессиональных намерений и планов выпускников педагогического вуза, которая отражает общее изменение менталитета молодых людей, складывающегося под влиянием рыночной экономики, прагматизации ценностных ориентаций, растущей неопределенности социального и личного будущего (на примере студентов Красноярского государственного педагогического университета);
- данные исследований Р.М. Антроповой, Л.Г. Борисовой, А.Н. Валова (2002) объясняют влияние уровня социализированности студентов педагогического вуза на построение дальнейшего профессионального пути (на примере студентов Новосибирского государственного педагогического университета) [211];

- различные мотивы выбора педагогической профессии и мотивы к будущей профессионально-педагогической деятельности рассматриваются в исследованиях Е.А. Рождественской, Н.А. Рощиной, Е.Н. Кубарева [198] (2005, на примере студентов Томского государственного педагогического университета); З.А. Абасова [1] (2006, на примере студентов Ульяновского педагогического университета); М.А. Черевко [256] (2009, на примере студентов Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск); Е.В. Демкиной (2009, на примере студентов педагогических специальностей факультетов Адыгейского государственного университета); Е.В. Гуниной и Д.О. Волошиной [68] (2013, на примере студентов Чувашского государственного педагогического университета, г. Чебоксары);
- в исследовании психолога М.В. Овчинникова рассматривается динамика мотивации студентов педагогического вуза (2008, на примере студентов Челябинского государственного педагогического университета);
- на важность расширения мотивационного пространства личности будущего педагога за счет развития общественных, культурных, коммерческих, религиозных взаимодействий студентов указывает С.Ю. Самохвалова, обобщая результаты исследований, проведенных в 2010-2015 гг. на шести основных факультетах педагогического института Южного Федерального Университета [203].

Из представленного анализа можно сделать вывод о том, что за последние 15–20 лет сложилась *новая модель образовательного поведения и трудовой занятости молодежи*, что существенно отражается на их мотивации к будущей профессиональной деятельности. Д.Л. Константиновский, Е.Д. Вознесенская, Г.А. Чередниченко, Ф.А. Хохлушкина [119], представляя факторы развития профессиональных и



образовательных траекторий молодежи в изменяющейся России, указывают на то, что сегодня большую значимость приобретают *субъективные факторы* (ценностные ориентации, предпочтения, мотивы, в решающей степени определяющие личные усилия, которые предпринимают молодые люди для достижения желаемых результатов). В.С. Собкин, О.В. Ткаченко [212] также указывают на приоритет субъективных факторов и подчеркивают, что в случае со студентами педагогического вуза, речь идет об *изменении их мотивации в сторону получения высшего педагогического образования, а не педагогической профессии.*

Такая ситуация, также связана с доминированием в молодежной среде престижно-потребительских установок и ориентаций, что является естественной реакцией на развитие рыночных отношений в обществе. По мнению В.П. Бабинцева и Е.В. Реутова, для студенческой молодежи в условиях рыночной конкуренции факторами жизненного успеха являются практически ориентированные знания, целеустремленность, наличие знакомств и связей [18; 19]. Поэтому, получая педагогическое образование, студенты рассчитывают приобрести необходимые компетенции, которые позволят им быть успешными в широком профессиональном пространстве «человек-человек».

На сегодняшний день проблема выбора молодыми людьми педагогической профессии стоит достаточно остро. Среди основных причин *непривлекательности* педагогической профессии для молодежи называют ее низкий престиж в обществе; низкооплачиваемый труд педагогов; массовость профессии; сложность педагогической профессии из-за ее интенсивности, эмоциональности, неоднозначности и противоречивости современных педагогических ситуаций, т.п.

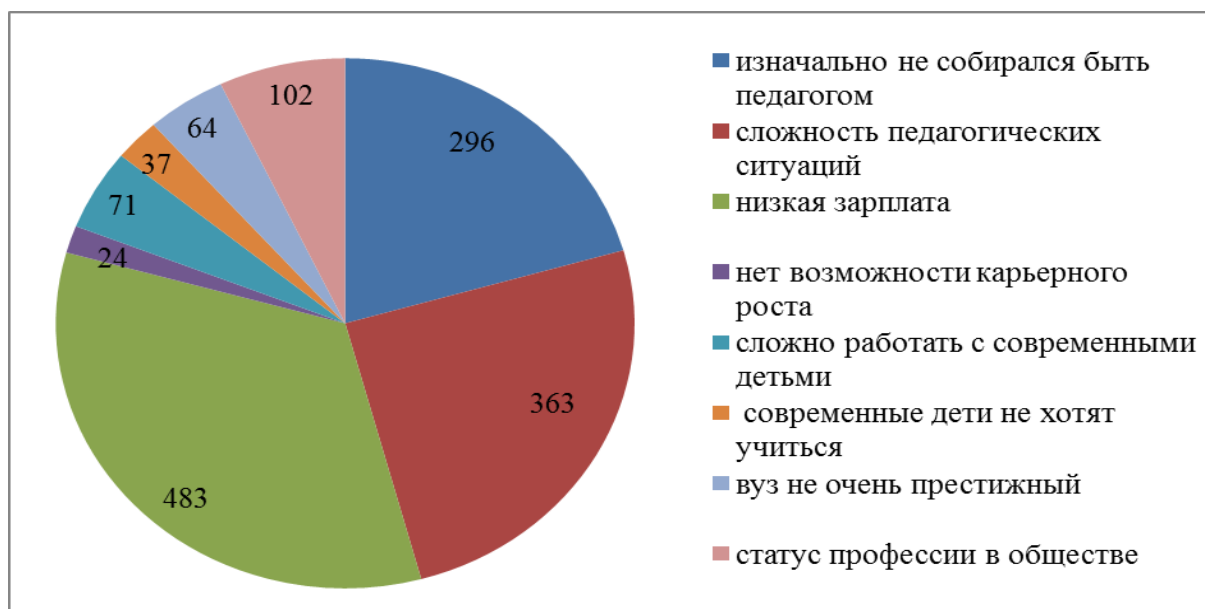
Доклад экспертной группы «Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе» [77] указывает на такие причины низкой мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности как «*двойной негативный*

*отбор кадров»* (в педагогический вуз приходят учиться изначально немотивированные студенты, после окончания вуза в профессию идут не самые лучшие студенты) и *сложность трудоустройства по специальности* после окончания педагогического вуза из-за объективных препятствий, связанных с низкой сменяемостью педагогических кадров (недостаточное пенсионное обеспечение педагогов заставляет их работать «до последнего дня»).

Результаты нашего опроса, в котором приняли участие 512 студентов разных факультетов Омского государственного педагогического университета, также показывают, что в качестве основных причин *немотивированности* студентов к профессионально-педагогической деятельности является низкая заработная плата педагогов, сложность педагогических ситуаций, неосознанный профессиональный выбор (Диаграмма 8).

Диаграмма 8

### Причины немотивированности студентов к профессионально-педагогической деятельности



Ответы студентов на вопрос о *мотивах*, которые могут способствовать выбору ими профессионально-педагогической деятельности

в будущем (Диаграмма 9), в целом подтверждают выводы ранее проведенных исследований. В качестве основных мотивов студенты называют:

1. Интерес к предмету. Большинство ответов студентов говорят о том, что они любят свой предмет, и им будет интересно учить других этому предмету (истории, химии, биологии, иностранному языку, т.п.).
2. Возможность работать с детьми. Многие студенты обозначают важным тот факт, что *«педагогическая деятельность - это работа с детьми»*, *«организация досуга детей»*, а также *«дает опыт, чтобы правильно воспитывать собственных детей»*. *«Любовь к детям»*, по их словам, является главным стимулом выбора профессионально-педагогической деятельности.
3. Интерес к работе в сфере образования также служит мотивом выбора данного вида деятельности: *«гуманная, интеллигентная работа»*, *«работа с людьми»*, *«общение»*, *«всегда интересная и творческая жизнь»*, *«есть перспективы развития»*, *«желание преподавать и учить других»*, *«желание работать в школе»*. Некоторые студенты указывают на то, что в сфере образования *«все же есть возможности для карьерного роста»* и у них имеются *«примеры успеха и достижений других людей»*.
4. Продолжение педагогической династии: *«у меня почти все педагоги, я тоже хочу преподавать»*, *«поступление в педагогический вуз – это продолжение педагогической династии»*, *«родители педагоги»* или *«старшие братья и сестры педагоги»*.
5. Пример учителя: *«Помню, как-то учительница похвалила меня. Это был какой-то переломный момент, я начал стараться, учиться. Помню, как был поражен, что учитель может сыграть такую важную роль в жизни. Я тоже хочу помогать детям поверить в себя, найти себя»*.

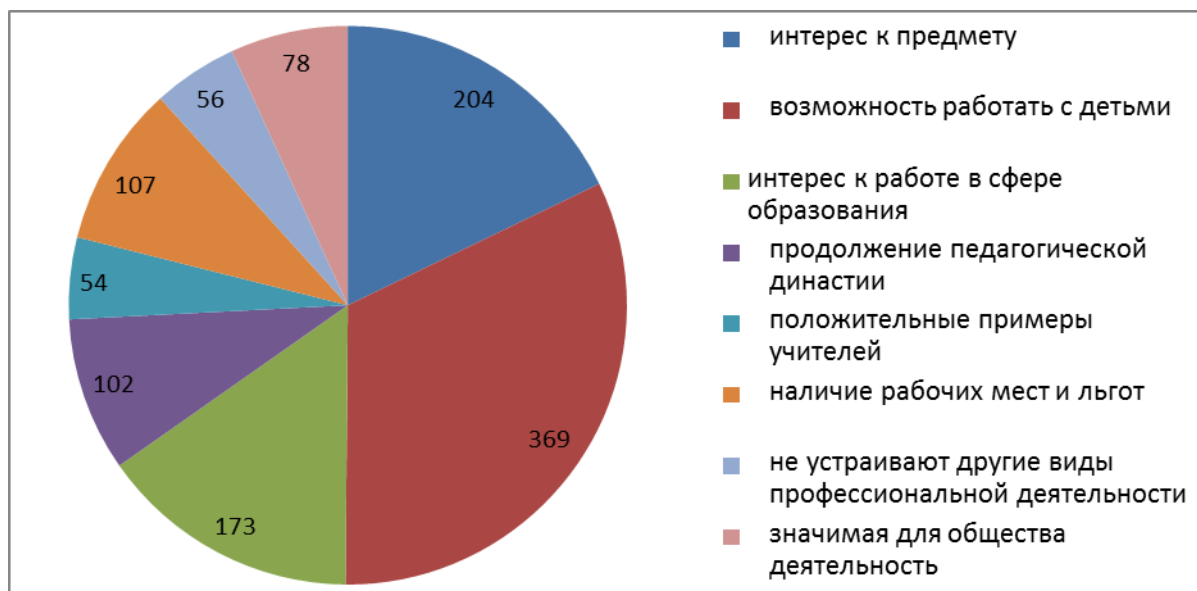
6. Наличие рабочих мест и определенных льгот. Эта группа ответов была связана с будущим трудоустройством, возможностью найти работу, определенными льготами для педагогов – *«постоянная, стабильная работа», «востребованная профессия – всегда можно найти работу», «работа найдется в любом регионе России и даже можно попробовать за границей», «есть льготы для молодых педагогов», «гарантированный социальный пакет».*
7. Не устраивают другие виды профессиональной деятельности: *«изучал другие профессии, но они меня не устраивают», «по моему характеру педагогическая деятельность ближе, чем все другие».*
8. Значимая для общества деятельность: *«уважаемая и значимая для общества профессия», «педагоги всегда вызывают уважение», «учить детей будут всегда, а значит, эта профессия была, есть и будет уважаемой».*

Как видно из Диаграммы 9 самыми распространенными являются традиционные мотивы – интерес к предмету, возможность работать с детьми, интерес к работе в сфере образования и к самой педагогической деятельности.

Среди опрошенных были и те, кто не собирается заниматься профессионально-педагогической деятельностью в будущем: *«обучение в педагогическом вузе – это высшее образование и фундаментальные знания, при помощи которых всегда можно найти свое место в жизни», «в педагогический вуз поступал на бюджетное место», «поступила случайно», «педагогический – это был запасной вариант, учиться мне здесь нравится, но работать учителем не планирую».*

Диаграмма 9

### **Мотивы выбора студентами профессионально-педагогической деятельности**



Современные студенты педагогических вузов достаточно хорошо осведомлены об условиях труда педагогов, понимают неблагоприятные факторы, влияющие на их деятельность (эмоциональные нагрузки, стресс; неадекватная оценка деятельности педагогов со стороны родителей, а иногда и общественности; др.); знают о возможностях профессионального развития, построения карьеры в сфере образования.

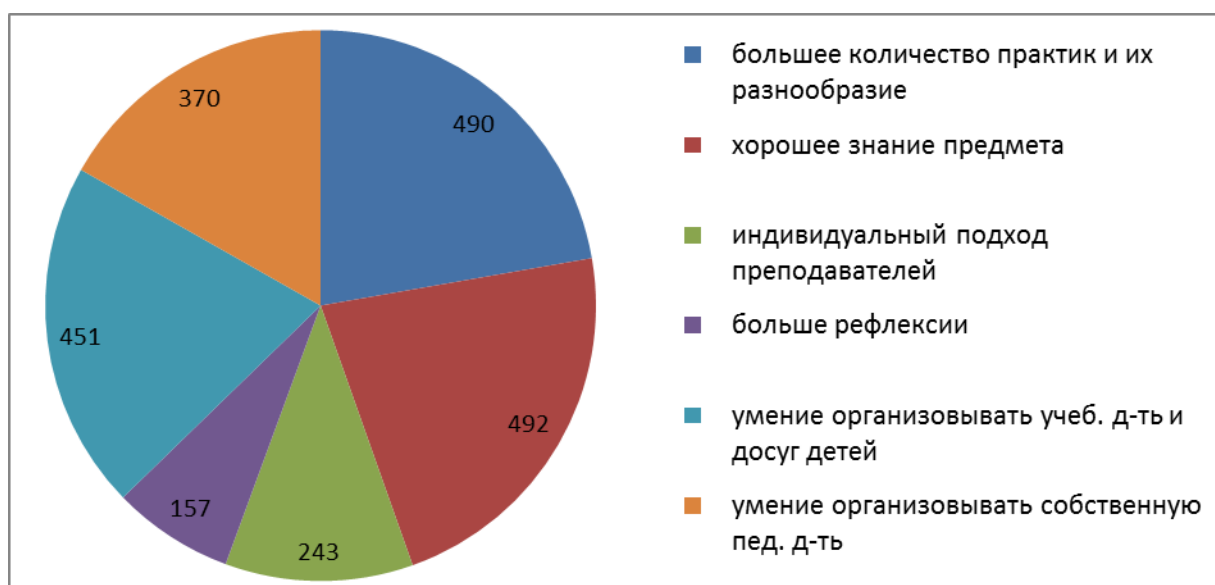
Следует отметить, что обозначенные мотивы к профессионально-педагогической деятельности распространены не только среди российских студентов педагогических вузов. Интересно исследование, проведенное Советом Европы, в ходе которого у будущих учителей выясняли мотивы выбора педагогической деятельности, а также просили назвать основные ее трудности. Большинство мотиваций связано с возможностью самореализации, интересом работы с молодежью, постоянным профессиональным развитием и самосовершенствованием. Многие указывали на интеллектуальное содержание профессионально-педагогической деятельности, ее направленность на личностное развитие и творчество, постоянное разнообразие данного вида деятельности. Среди причин немотивированности к профессионально-педагогической деятельности, также как и в случае с российскими студентами, называются

тяжелые условия труда, достаточно низкий уровень заработной платы, большая ответственность, низкая мотивации современных школьников к обучению [67].

Далее, у студентов ОмГПУ спрашивали, повысит ли их мотивацию к профессионально-педагогической деятельности большее количество практик и их разнообразие; хорошее знание предмета; индивидуальный подход преподавателей; больше времени на рефлексию по поводу того, что изучается на занятиях и происходит на практике; умение организовывать досуг детей, учебную деятельность школьников, в том числе с использованием разных технических средств; умение организовывать собственную педагогическую деятельность (тайм-менеджмент, организация рабочего дня и рабочего места, т.п.). Здесь же был вариант свободного ответа (Диаграмма 10).

Диаграмма 10

### Пути повышения мотивации к профессионально-педагогической деятельности (по мнению студентов)



Анализ ответов на данный вопрос показал, что студенты считают хорошее знание предмета главным способом повышения мотивации к

профессионально-педагогической деятельности. Многие говорили, что *«знание предмета придает мне уверенность»*, *«я чувствую себя компетентным, когда хорошо знаю тему»*, *«все обучение ради того, чтобы знания передать, а для этого надо, чтобы учитель хорошо знал свой предмет»*. Но были и те, кто уверен, что *«знание предмета хорошо, но это не самое главное, т.к. ты можешь отлично знать какую-нибудь тему, но ни слова не скажешь, если не сможешь организовать ребят – они тебе просто слово сказать не дадут!»* Далее, студенты указали, что большее количество практик и их разнообразие, а также умение организовывать учебную деятельность школьников и их досуг являются *«безусловно важным»* и *«полезным для будущей деятельности»*.

Выясняя у студентов, может ли повысить их мотивацию к профессионально-педагогической деятельности наличие *«презентационных»*, *«менеджерских»*, *«технологических»* умений, которые будут способствовать более успешной организации собственной деятельности и деятельности обучающихся, мы получили следующие ответы: *«если я все это буду уметь, я не буду работать учителем»*, *«это расширит круг возможностей трудоустройства»*, *«это хорошо, т.к. неизвестно, что дальше будет с работой»*, *«возможно, в последующем для меня это будет даже важнее всего остального»*, *«нас этому уже учат»*, *«это окончательно превратит образование в сферу образовательных услуг»*, *«такие умения помогут мне устанавливать контакты»*, *«перспективно, очень даже»*, *«поможет мне в общении с людьми»*, *«работать смогу не только в сфере образования»*. Но были и такие ответы: *«не понимаю, зачем это нужно»*, *«мотивацию мою это не повысит, т.к. я хочу быть учителем, а для этого надо знать предмет, в первую очередь»*, *«не нуждаюсь в таких умениях»*. Большинство же студентов убеждено, что все эти умения важны для современного учителя, т.к. *«сегодня надо уметь и себя презентовать, и организовать работу, и технологиями владеть (информационными, коммуникационными, др.)»*.

В психолого-педагогической литературе в качестве основных *путей повышения мотивации* студентов педагогического вуза к будущей профессионально-педагогической деятельности называются:

1. Формирование *профессиональной направленности* (О.В. Дроздова, Н.К. Степаненков) [81], которую можно определить как ярко выраженное и обоснованное отношение студента к профессионально-педагогической деятельности в соответствии с его сформировавшимися призваниями и идеалами. Развитие направленности на профессионально-педагогическую деятельность сопровождается формированием смыслообразующих и побудительных мотивов (А.Н. Леонтьев). Но успешность педагогической деятельности зависит не только от сформированности профессионально значимых мотивов, но и от способности личности к *сознательной мобилизации усилий*, направленных на преодоление возникающих в практической деятельности трудностей (Д.М. Лондон). Исходя из этого, *волевое развитие*, заключающееся в сформированности стремления студентов решать возникающие на практике педагогические проблемы, становится одним из приоритетных при подготовке будущих педагогов в вузе [166].

Многие студенты, участвовавшие в нашем опросе, говорили о том, что постоянное волевое напряжение является для них *демотивирующим фактором* при выборе профессионально-педагогической деятельности. Так на один из вопросов, который касался того, что могло бы способствовать повышению их мотивации к профессионально-педагогической деятельности, мы получили такие ответы: *«Меня ничего уже не может мотивировать! После всех практик поняла, что не смогу постоянно жить в напряжении»; «Сложно как-то все – детей понять надо, к родителям найти подход, с коллегами отношения выстроить! А я еще не успела с самой собой разобраться! При этом надо оставаться спокойной и желательно*



*улыбаться всем! Не много ли для одного человека?!»* или *«Учить и воспитывать других – это огромное терпение и сила воли. А у меня их нет!»*. Подобные реакции студентов говорят о том, что для некоторых из них ситуации преодоления, терпения, волевой концентрации являются настоящими «вызовами», в то время как решение педагогических ситуаций на практике – это всегда комплексный, длительный процесс.

2. Формирование *профессиональной идентичности* будущих педагогов – это процесс отождествления себя с профессионально-педагогической деятельностью, вхождение в профессиональное сообщество, осознание своей профессиональной самостоятельности и успешности [34]. Становление профессиональной идентичности будущих педагогов происходит в вузе, что сопровождается развитием ощущения принадлежности к данной профессиональной группе [59; 144] (Л.Б. Шнейдер, Ю.П. Поваренков, А.А. Шатохин, Ю.А. Кумырина, др.) [197].

Спрашивая студентов о том, чувствуют ли они причастность к педагогической профессии; были ли у них ситуации, когда они ощущали гордость за профессию или наоборот были огорчены, что являются представителями этой профессии, мы получены следующие ответы: *«Я же учусь в педагогическом! Конечно, я ощущаю эту причастность. Все мои родственники, друзья мне об этом постоянно напоминают. Ситуации гордости за профессию я пережил, когда присутствовал на открытых уроках. Настоящее мастерство! Я тоже так хочу! Стыжусь, что я педагог, когда слышу, что учителя орут на детей. Очень боюсь, что однажды могу вот так же заорать!»*; *«У меня все просто – когда дети идут на контакт, я чувствую себя великим педагогом; когда не идут на контакт, начинаю думать, что педагогическая деятельность не для меня»*; *«Причастность не ощущаю, т.к. изначально не планировал быть учителем, поступал сюда на бюджетное место. Но когда мне говорят, что наш вуз*

*чем-то хуже других – обидно становится, учится-то мне здесь очень даже интересно!»*

Ощущение причастности к педагогической профессии, отождествление себя с профессионально-педагогической деятельностью во многом, по мнению С.Ю. Самохваловой, связано со способностью студентов устанавливать социальные контакты, строить конструктивное взаимодействие в социуме и профессиональной сфере, т.п. (расширение мотивационного пространства личности). Именно такие условия служат основой для развития социальных смыслообразующих мотивов и даже немотивированные на профессионально-педагогическую деятельность студенты, почувствовав успех, могут поменять свое отношение к данному виду деятельности. Это становится возможным посредством вовлечения студентов в социально-значимые практики (культурно-просветительскую деятельность, волонтерство, т.п.): *«После общественно-педагогической практики в центре дополнительного образования детей вдруг подумал: «А почему бы и нет!» Интересно! Эмоционально! И это альтернатива работе в школе!»*.

3. Развитие *индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности* будущих педагогов – это уникальный путь самореализации посредством освоения определенных способов, приемов и тактик деятельности, которые складываются у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данного вида деятельности (И.П. Ильин, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Г.В. Олпорт, др.) [111]. Индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности педагога – это своеобразие профессионального поведения, включающее целостную систему операций, которая обеспечивает успешное его взаимодействие с обучающимися.

Многие современные студенты педагогического вуза рассматривают становление индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности как *увлекательный поиск самореализации*. Такое их отношение

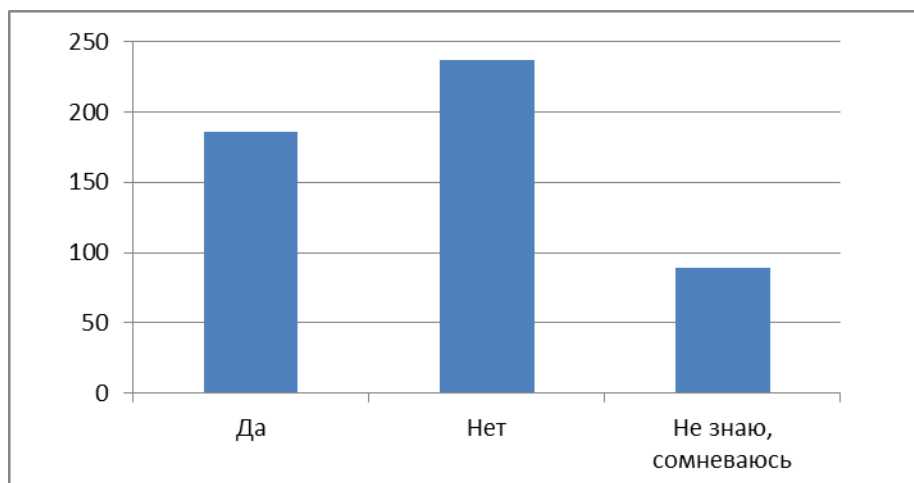
показывают ответы на вопрос о том, что привлекает их в профессионально-педагогической деятельности: *«Хочу найти свой стиль, быть особенной для ребят, не похожей на других!»*; *«Меня привлекает возможность быть неповторимой для моих учеников. На практике у меня сложились неформальные отношения с классом. Но это не панибратство. Да, они мне доверяли свои истории, какие-то небольшие секреты. Благодаря этому и уроки проходили как-то по-особенному. Я чувствовала, что нашла свой индивидуальный стиль!»*; *«Возможность быть индивидуальной! Ни одна другая профессиональная деятельность не дает столько возможностей для раскрытия индивидуальности!»*.

4. *Вовлеченность студентов (student engagement)* в организацию учебных занятий и практик служит основанием для более высокого уровня осознанности, продуманности и эмоциональной включенности в процесс обучения [136]. «Вовлеченность» превращает студентов в активных соучастников данного процесса, выводит за рамки роли «потребителей» образовательных услуг, которые высказывают недовольство, когда что-либо не согласуется с их ожиданиями. В позиции «вовлеченности» студенты могут выступать источником информации о необходимых преобразованиях в содержании учебного материала, учебно-исследовательских заданий и заданий на практику, т.п.; могут стать со-исследователями теоретических и практических вопросов педагогики [8].

В ходе опроса студентам ОмГПУ задавались вопросы о том, хотели бы они участвовать в разработке содержания дисциплин и практик и в какой форме; что предложили бы поменять в существующих курсах дисциплин и практик; хотели бы участвовать в совместных с преподавателями исследованиях и проектах (Диаграммы 11-12).

Диаграмма 11

**Хотели бы вы участвовать в разработке содержания  
дисциплин и практик?**



Как видно из Диаграммы 11 большинство студентов не готовы к позиции «вовлеченности», не хотят участвовать в разработке содержания дисциплин и практик, их преимущественными ответами были «нет» или «не знаю», «сомневаюсь» и «недостаточно знаний и опыта», «просто не смог бы, не хватило бы компетентности». Достаточное количество студентов проявили интерес к такой возможности, ответили «да, хотелось бы поучаствовать» и дали следующие комментарии «мне хочется получить опыт разработки учебных материалов и это отличная возможность научиться делать это», «не упустил бы такой возможности пообщаться с преподавателем», «мне не безразлично то, что мы учим», «по предмету да, но только не по психологии и педагогике».

Кроме этого, студенты говорили о том, что они достаточно часто соглашаются сделать что-то дополнительное по просьбе преподавателя (презентацию, доклад, провести опрос, т.п.); редко сами проявляют инициативу по этому же поводу; и крайне редко, когда полностью самостоятельно проводят какое-то исследование и предлагают рассказать или показать другим.

Студенты, выразившие стремление к совместной работе с преподавателями по совершенствованию содержания дисциплин и практик отмечали, что формами такого сотрудничества могли бы быть: «эксперимент или наблюдение», «устная форма – я бы могла рассказать преподавателю,

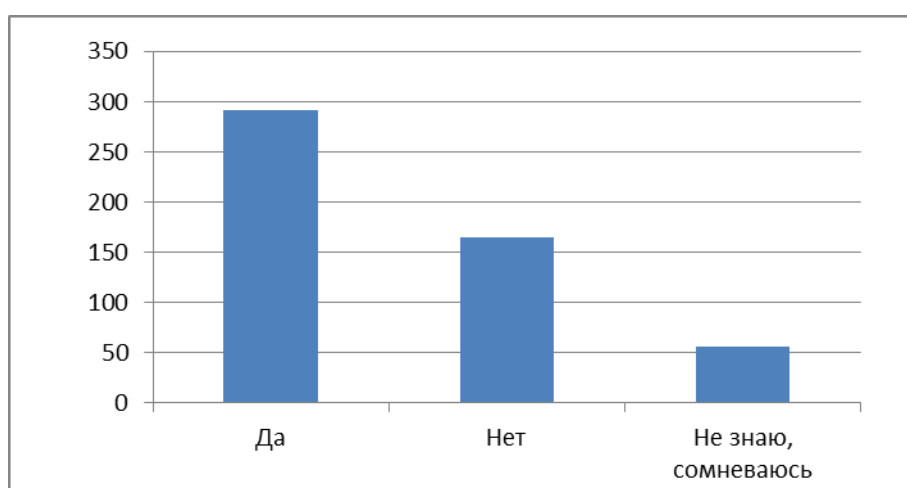
*какой материал хорошо осваивается, а какой сложно», «с моей стороны - советы, анкетирование; со стороны преподавателя – проекты какие-нибудь», «мог бы материал интересный найти по заданию преподавателя».*

На вопрос о том, что бы студенты предложили поменять в существующих курсах дисциплин и практик, были получены такие ответы: *«надо бы тесты усовершенствовать», «сделать материал более адаптированным к жизни», «в техническом плане дисциплины отстают», «мне бы хотелось, чтобы дисциплины, которые мы изучаем были прикладными в плане культурно-просветительской работы; чтобы нам показали, как можно эти знания распространять за пределами вуза», «ссылочки бы поставить побольше на интернет-источники», «оформление материалов поменять бы», «как-то не всегда креативно».*

О том, насколько студентам интересна совместная с преподавателями исследовательская и проектная деятельность, можно судить по результатам их ответов, представленных в Диаграмме 12.

Диаграмма 12

**Хотели бы вы участвовать в совместных с преподавателями исследованиях и проектах?**



Гораздо чаще, чем в случае с организацией учебных занятий и практик, студенты выражали желание участвовать в совместной исследовательской деятельности с преподавателями: *«очень хотелось бы*

*готовить статьи или проекты на интересные темы», «это неоценимый опыт проведения исследования», «хотела бы, но только в тех, которые мне интересны», «в практических исследованиях», «да, во всех», «такая совместная деятельность могла бы раскрыть мой потенциал, однозначно мотивировала бы к обучению и совершенствованию», «мне интересны только педагогические и психологические исследования», «хотелось бы узнать о правах учителей», «только в исследованиях по предмету», «должно быть увлекательно изучать что-то с преподавателем», «на гранты хотел бы вместе с преподавателями подавать заявки». Были и те, кто однозначно говорил «нет» и «есть же курсовые, дипломы, зачем еще какие-то совместные исследования», «мало времени, не хотел бы», «нагрузки и так хватает без исследований», «не очень люблю исследовательскую работу». Были и сомневающиеся: «не уверена, что мне это нужно», «возможно», «зачем я преподавателю, я ничего не знаю».*

Таким образом, подводя итоги проведенного нами исследования мотивации студентов педагогического вуза, представим динамику их отношения к современной профессионально-педагогической деятельности в соответствии с характеристиками уровней сформированности эмоционально-ценностного отношения студентов к ее нормам, образцам и правилам (на основе таксономии Б. Блума, Д. Кратволя применительно к аффективной сфере личности).

Сегодня можно утверждать, что динамика отношения студентов к современной профессионально-педагогической деятельности проявляется в более осознанном выборе этого вида деятельности. Особенности принятия студентами норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности в условиях модернизации педагогического образования отражаются в том, что они:

- *воспринимают* профессионально-педагогическую деятельность как важную для общества и государства, но сложную по своему характеру из-за ее интенсивности, эмоциональности, неоднозначности и

- противоречивости современных педагогических ситуаций; *имеют представление* об условиях, в которых сегодня осуществляется профессионально-педагогическая деятельность; *осведомлены* о статусе педагогической профессии в обществе и оплате труда педагогов, возможных сложностях трудоустройства по специальности после окончания педагогического вуза; *понимают* перспективы профессионального развития при получении высшего педагогического образования; *осознают* важность приобретения психолого-педагогических компетенций для осуществления профессиональной деятельности;
- *проявляют интерес* к проблемам профессионально-педагогической деятельности, особенно связанным с ее нормативно-правовым обеспечением (права и обязанности педагогов, родителей и детей) и особенностями воспитания современных детей; *выражают желание* найти решение этих проблем при помощи теоретических знаний, в процессе освоения психолого-педагогических дисциплин; *интересуются* возможностями профессионально-педагогической деятельности, связанными не только с обучением и воспитанием подрастающего поколения, но и организацией досуга разных возрастных категорий; *демонстрируют прагматичность* по отношению к своему будущему, что выражается в ситуативном и выборочном интересе к изучаемому материалу, тем или иным видам практики;
  - *ценностно относятся* к возможности получения высшего гуманитарного образования, позволяющего им в последующем работать в сфере «человек-человек»; предметным и психолого-педагогическим знаниям; развитию эрудиции и кругозора как важным инструментам будущей профессиональной деятельности; *признают ценность* опыта взаимодействия с детьми, учителями школ,

- преподавателями вуза, в том числе и при помощи виртуальных социальных сетей; *придают большое значение* поиску индивидуального, уникального стиля педагогической деятельности;
- *активно выбирают* местом работы летние и пришкольные лагеря, досуговые центры для людей разных возрастных категорий, рассматривая педагогическую деятельность не только как возможность для дополнительного заработка, но и как удачное времяпрепровождение; *проявляют активность* в мероприятиях и волонтерских акциях, проводимых педагогическим вузом, демонстрируя свою принадлежность педагогическому вузу посредством символики, одежды, дополнительных атрибутов; *стремятся войти* в состав команд, принимающих участие в педагогических олимпиадах, конкурсах разного уровня; *инициируют взаимодействие* с педагогами образовательных организаций для проведения разного рода исследований в рамках учебных дисциплин; *участвуют* в совместных с преподавателями исследованиях и проектах.

### **Выводы по параграфу 3.3.**

1. В современных исследованиях мотивации студентов педагогического вуза к профессионально-педагогической деятельности отмечаются факторы, противоречиво влияющие на ее динамику – с одной стороны, возрастают требования к будущим педагогам; с другой стороны, падение престижа педагогической профессии не способствует выбору выпускниками педагогического вуза данного вида деятельности.
2. Мотивация к профессиональной деятельности рассматривается в параграфе как процесс, характер которого раскрывается в сложном, постоянно меняющемся соотношении разных побуждений, включающих и профессиональное призвание, и профессиональные



намерения, и другие потребности человека. Определяется различие между мотивацией учения, которая доминирует на начальном этапе подготовки в вузе и выражается в превалировании познавательных мотивов, и мотивацией к будущей профессиональной деятельности, которая формируется в процессе профессионализации и выражается в превалировании профессиональных мотивов. Подчеркивается, что на этапе обучения студентов в педагогическом вузе сложно говорить о сформированности и устойчивости их мотивации к профессионально-педагогической деятельности, т.к. в полной мере такая мотивация проявится лишь после окончания вуза, когда молодые люди начинают свою профессиональную карьеру.

3. В параграфе представлен анализ исследований, посвященных изучению мотивации современных студентов педагогического вуза, которые были проведены за последние пятнадцать лет в разных педагогических вузах России (ведущие педагогические вузы г. Москвы, Карельская государственная педагогическая академия, Ульяновский педагогический университет, Чувашский государственный педагогический университет, педагогический институт Южного Федерального Университета, Новосибирский государственный педагогический университет, Томский государственный педагогический университет, Челябинский государственный педагогический университет, Красноярский государственный педагогический университет, Дальневосточный государственный гуманитарный университет). Основные результаты данных исследований *касаются* изменения мотивов выбора педагогической профессии в условиях трансформационных процессов, происходящих в обществе; разнообразия мотивов выбора педагогической профессии; приоритета у студентов мотивов получения высшего образования в педагогическом вузе над мотивами последующей работы в сфере образования; влияния прагматизации

ценностных ориентаций студентов на их мотивацию при выборе профессиональной деятельности; представления педагогического образования как своеобразным «социального» лифта, обеспечивающего восходящую социальную мобильность; расширения мотивационного пространства личности будущего педагога за счет общественных, культурных, др. взаимодействий; динамики мотивации студентов педагогического вуза в современных условиях.

4. Обозначены основные причины непривлекательности педагогической профессии для молодежи, среди которых называются ее низкий престиж в обществе; низкооплачиваемый труд педагогов; массовость профессии; сложность профессионально-педагогической деятельности из-за ее интенсивности, эмоциональности, неоднозначности и противоречивости современных педагогических ситуаций, т.п. Указываются причины низкой мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности: «двойной негативный отбор кадров» и сложность трудоустройства по специальности после окончания педагогического вуза.
5. В параграфе представлены результаты исследования мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности, проведенного в Омском государственном педагогическом университете, в котором приняли участие 512 студентов разных факультетов. Основные выводы *касаются* причин немотивированности студентов к профессионально-педагогической деятельности; превалирования определенных мотивов у будущих педагогов при выборе данного вида деятельности; способов повышения мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности; влияния изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза на их мотивацию к профессионально-педагогической деятельности.

6. Описывается динамика отношения студентов педагогического вуза к современной профессионально-педагогической деятельности в соответствии с характеристиками уровней сформированности эмоционально-ценностного отношения студентов к ее нормам, образцам и правилам (на основе таксономии Б. Блума, Д. Кратволя применительно к аффективной сфере личности). Исходя из этого, делается вывод о том, что сегодня динамика отношения студентов к профессионально-педагогической деятельности проявляется в более осознанном выборе этого вида деятельности.

### ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

В третьей главе исследования представлены содержательные характеристики разных групп изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования; проведен анализ ситуации принятия профессорско-преподавательским составом педагогического вуза и работодателями происходящих изменений профессиональной подготовки; описана динамика отношения студентов к профессионально-педагогической деятельности, обусловленная влиянием изменений профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

На современном этапе развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза выделены следующие группы изменений:

1) Направляемые изменения:

- нормативно-направляемые: на стадии институализации (многоуровневость, многопрофильность, непрерывность подготовки, ее компетентностно-ориентированный характер); на стадии инициации и реализации (вариативность, практикоориентированность подготовки);

– локально- или субъектно-направляемые (индивидуализация, новая фундаментализация, аксиологизация, психологизация).

2) Ненаправляемые изменения: позитивно-ненаправляемые изменения (технизация, менеджеризация, маркетизация); ненаправляемые негативные изменения (бюрократизация, формализация; прагматизация и демотивизация).

Представлено детальное описание каждой группы изменений, показывающее проявление этих изменений в практике профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Правомерно утверждать, что данные изменения привели к структурному и содержательному обновлению профессиональной подготовки в педагогическом вузе (трехуровневая модель профессиональной подготовки, дополнительные профили подготовки, компетентностно-ориентированное содержание подготовки); предполагают дальнейшее ее ресурсное обновление (кадровое, информационное, технологическое, т.п.).

Показано, что интенсивность изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования зависит от принятия или непринятия этих изменений субъектами подготовки (администрацией вуза, профессорско-преподавательским составом педагогического вуза, работодателями и студентами). Условием принятия изменений субъектами профессиональной подготовки является ценностное осмысление этих изменений, степень которого проявляется в вовлеченности субъектов в реализацию изменений.

Далее, в главе представлен анализ мотивации современных студентов педагогического вуза к профессионально-педагогической деятельности и показана ее динамика, обусловленная влиянием изменений профессиональной подготовки в педагогическом вузе. В ходе анализа определяется понятие мотивации будущих педагогов к профессиональной деятельности; раскрываются причины мотивированности и немотивированности современных студентов педагогического вуза к

профессионально-педагогической деятельности. Обобщены результаты исследований, посвященных изучению мотивации современных студентов педагогического вуза, которые были проведены за последние пятнадцать лет в разных педагогических вузах России (на примере 12 педагогических вузов). Представлены результаты исследования мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности, проведенного в Омском государственном педагогическом университете. Основные выводы касаются причин немотивированности студентов к профессионально-педагогической деятельности; превалирования определенных мотивов у будущих педагогов при выборе данного вида деятельности; способов повышения мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности; влияния изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза на их мотивацию к профессионально-педагогической деятельности. Описывается динамика отношения студентов педагогического вуза к современной профессионально-педагогической деятельности в соответствии с характеристиками уровней сформированности эмоционально-ценностного отношения студентов к ее нормам, образцам и правилам.

В соответствии с выделенными этапами модернизации педагогического образования РФ (по результатам исследования, представленного в Главе 3) и типологией изменений, представленной в данной главе, в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза происходили следующие *изменения*, обусловленные появлением программ и концепций модернизации педагогического образования:

- *На первом этапе* модернизации педагогического образования (1992-2000) изменения были **направлены** на *системно-структурное* преобразование профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе (*многоуровневость, многопрофильность, непрерывность*); обладали *умеренной интенсивностью* в силу их *нормативно-направляемого характера* и недостаточной поддержкой со стороны субъектов подготовки. **Продуктивность** изменений *проявилась* в

переходе от узконаправленной – предметной и методической подготовки к широкой гуманитарной – психолого-педагогической подготовке.

- На втором этапе модернизации педагогического образования (2001-2010) изменения были **направлены** на *содержательное* обновление профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, которая приобрела *компетентностно-ориентированный характер* (*практикоориентированность* и *вариативность*). **Интенсивность** изменений подготовки была обусловлена усилением ее ориентации на показатели результативности и стандарты. **Продуктивность** изменений *выражалась* в распространении процесса бюрократизации и формализации подготовки, что привело к прагматизации студентов и проявилось в их рациональном подходе к своему будущему, деловом отношении ко всему происходящему, ситуативном и выборочном интересе к процессу подготовки.
- На третьем этапе модернизации педагогического образования (с 2011 – 2013) изменения были **направлены** на *ресурсное* обновление профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе (*кадровое, информационное, технологическое*). **Интенсивность** изменений определялась их *локально- или субъектно-направляемым характером*, обусловленным *особенностями* развития определенного региона страны; *традициями* научно-педагогической школы конкретного вуза; *поддержкой* со стороны руководителя или преподавателей вуза. **Продуктивность** изменений проявлялась *с одной стороны*, в организации индивидуализированной среды подготовки, расширении ее пространства (сети, кластеры, консорциумы); усилении ценностной основы профессиональной компетентности будущих учителей; *с другой стороны*, обусловлена зависимостью от внедрения в

образование рыночных стимулов и механизмов, его усиливающейся технизацией и маркетизацией.

- На современном этапе модернизации педагогического образования (с 2013 по настоящее время) изменения **направлены** на *профессионализацию* подготовки будущих педагогов в вузе в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога; *обновление содержания* подготовки за счет сопряжения стандартов общего, высшего образования и требований профессионального стандарта педагога. Изменения носят **открытый характер**, что *проявляется* в развитии независимых систем оценки качества подготовки будущих педагогов в вузе (привлечение работодателей, общественные экспертизы и оценки); обладают **выраженной интенсивностью**, обеспечивающейся повышением квалификации профессорско-преподавательского состава вузов и **продуктивностью**, проявляющейся в системной реализации ранее начатых изменений. Этап характеризуется повышенным вниманием к *концептуальному осмыслению* изменений, произошедших на предыдущих этапах.

## ГЛАВА IV. ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 4.1. Перспективный анализ как метод прогнозирования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза

Проводимые сегодня в образовании реформы и модернизации нацелены на так называемую опережающую подготовку кадров, что требует исчерпывающих знаний о настоящем и наличие проекта будущего. В этом контексте программы модернизации и развития университетского образования имеют тем больше шансов быть успешными, чем шире горизонты прогнозирования, к которым они привязаны. В предельном случае - это общенаучная картина мира, а в социально-культурном плане - «общество знаний», в котором ныне видит себя «становящаяся современность» и обозримая цивилизационная перспектива [243].

Тем не менее, основные решения, которые принимаются по модернизации системы образования, связаны с решением насущных вопросов или поиском более эффективных путей совершенствования существующей практики. Темп и интенсивность протекания процессов в обществе настолько высок, что требуется принципиально иной подход к преобразованию системы образования. Этот подход должен носить *перспективный характер*<sup>47</sup>, который обусловлен потребностями и запросами завтрашнего дня и предполагает такие действия, которые бы решали образовательные проблемы и меняли образовательную практику с учетом возможных перспектив ее развития. Одним из таких подходов является перспективный анализ, который может помочь в решении образовательных

---

<sup>47</sup> от англ. prospective - направленный в будущее, относящийся к движению вперед, направляющий развитие



проблем с учетом возможных альтернатив и последствий совершаемых действий.

*Перспективный анализ* часто используется социологами и экономистами для изучения явлений и процессов с позиций будущего, определения *перспектив развития* этих явлений и процессов [192]. Перспективный анализ способствует выявлению объективных закономерностей развития явлений и процессов, помогает описать возможные способы достижения определенных результатов в перспективе, оценить их реалистичность, обозначить необходимость принятия тех или иных решений для достижения намеченных результатов. Данный вид анализа требует тщательной работы с информацией о настоящем и прошлом изучаемого явления или процесса с целью последующего прогнозирования путей его развития, определения возможных барьеров, рисков и эффектов распространения данного явления или процесса. В условиях избыточной информации перспективный анализ дает возможность «отсечь» ненужную информацию и работать только с актуальной информацией. Аналитическая «разведка» будущего позволяет учитывать имеющиеся и предвидеть новые факторы влияния на протекание того или иного явления или процесса.

А.Д. Шеремет предлагает смотреть на перспективный анализ с позиции функций управления процессами и деятельностью [263]. Исходя из этого, можно выделить три вида анализа – оперативный, ретроспективный и перспективный. Первые два вида анализа служат основой для проведения перспективного анализа.

Н.А. Евдокимова отмечает, что теория перспективного анализа в отечественных исследованиях остается недостаточно разработанной и обоснованной [87], хотя перспективный анализ приобретает особую актуальность в условиях нестабильности и неопределенности развития общества, в условиях разного рода кризисов и интенсивных изменений. Долгосрочное планирование становится основой прогнозирования и осуществления того или иного вида деятельности в современных условиях,

является залогом стабильного развития определенных явлений, процессов, деятельности организаций и человека. Тем не менее, в исследованиях по социологии и экономике образования достаточно четко представлены:

- *основные цели* перспективного анализа (определение горизонта перспектив в протекании того или иного процесса или явления);
- *задачи* перспективного анализа (прогнозирование того или иного вида деятельности, научное обоснование перспективных планов, оценка ожидаемых результатов деятельности с учетом намеченного плана);
- *условия* успешного проведения перспективного анализа (широкая информационная база, подготовленные эксперты, др.);
- *риски*, связанные с последствиями применения результатов перспективного анализа, могут возникнуть при избыточности или недостаточности информации о текущем процессе или явлении;
- *методики* перспективного анализа, применение которых обусловлено направленностью на решение конкретных задач и ориентированно на объекты анализа, показатели деятельности, горизонты перспективы (методика предусматривает разработку и определение схемы и последовательности проведения перспективного анализа, его способы и методы, процедуры получения и обработки информации);
- *алгоритмы* проведения перспективного анализа (изучение структуры явления или процесса, определение основных закономерностей развития явления или процесса на основе изучения тенденций их изменений во времени и пространстве, разработка моделей развития явления или процесса, определение возможных вариантов их развития, выработка плана действий по результатам анализа);
- *методы* проведения перспективного анализа (экспертных и проспективных оценок, аналогий, моделирования, сценарирования, др.).

Перспективный анализ должен быть обращен к глобальным проблемам отрасли или сферы, процессы или явления которой изучаются

исследователем. Такой широкий взгляд на проблемы дает возможность рассматривать большее количество альтернатив развития процесса или явления.

При проведении перспективного анализа используются как *количественные*, так и *качественные* методы. Примером количественных методов в перспективном анализе может быть анализ трендов, позволяющий выявить тенденции изменений в процессе или явлении; а также моделирование текущей ситуации, направленное на установление причинно-следственных связей в рассматриваемых процессах и явлениях.

Выбирая методы перспективного анализа, важно учитывать условия внешней среды. Если внешняя среда изменчива, нестабильна, количественные методы не дадут адекватных, корректных результатов. В этом случае более уместным будет использование качественных методов (экспертных и проспективных оценок, фокус-групп, кейс-стади), которые позволяют интерпретировать развитие событий на основе экспертных мнений и содержательно аргументировать выбор того или иного пути развития.

Хотя в последнее время, все чаще и чаще исследователи используют так называемые *смешанные* методы (mixed methods), т.е. в структуре перспективного анализа содержатся элементы как количественных, так и качественных методов исследования (прогнозная экстраполяция, форсайттинг, сценирование). Развиваясь, сами методы также приобретают более сложную, комплексную структуру, позволяющую выработать определенный подход к исследованию того или иного явления [195].

Практика применения перспективного анализа в *педагогических исследованиях* не является широко распространенной, т.к. изучение развития прогнозируемого объекта считается одной из сложнейших и недостаточно разработанных проблем педагогической прогностики (и прогнозирования вообще). Это связано с чрезвычайно неустойчивым и подвижным характером педагогических объектов, обладающих сложной иерархичной структурой.

Чтобы описать процесс или явление в образовании необходимо приложить немало усилий для понимания его глубинного смысла и расшифровки наблюдаемых динамик. Хотя, согласно мнению А.В. Тодосийчука, в России и за рубежом накоплено достаточно теоретических знаний, практического опыта и существует модельный аппарат для проведения перспективного анализа развития процессов в образовании. Выделяется три методологии для проведения подобного рода анализа: линейно-экстраполяционная; методология Форсайта; методология, основанная на цикличной динамике развития экономики [141; 237].

Основными методами в рамках данных методологий являются методы *сценирования*, т.е. методы разработки прогнозов, представления тенденций развития процесса, явления или ситуации. В практике прогнозирования они используются и как самостоятельные методы, и как технологический элемент прогнозирования с использованием других методов. Возможности методов перспективного анализа при изучении развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования представлены в Таблице 10.

Таблица 10

**Перспективный анализ развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования**

Методы перспективного анализа	Результаты, которые можно получить при помощи методов перспективного анализа
<ul style="list-style-type: none"> <li>- количественные: анализ и моделирование текущей ситуации, др.</li> <li>- качественные: фокус-группы, кейс-стади, экспертиза, др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>модель современной ситуации</i> развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза (контекст, содержание, субъекты подготовки);</li> <li>- <i>сюжет изменений</i>, раскрывающий закономерности изменений, т.е. взаимосвязи, влияющие на их интенсивность и продуктивность;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- смешанные (в структуре метода содержатся элементы количественных и качественных методов):</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>тенденции</i> развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза;</li> </ul>

сценарирование, прогнозная экстраполяция, перспективная оценка, др.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>эффекты и риски</i> изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза;</li> <li>– <i>обоснование политики педагогического вуза</i> по управлению именными профессиональной подготовки студентов;</li> <li>– <i>новая идеология</i> повышения квалификации ППС как способ достижения целей профессиональной подготовки с позиции перспектив ее развития</li> </ul>
---	--

Сценарирование основывается на предположении, что будущее представляет собой не только продолжение настоящего, как это может показаться при поверхностном наблюдении, но и его отрицание. При исследовании будущего необходимо считаться со всеми возможными, даже со всеми мыслимыми комбинациями и вариантами. Умение *сценарировать* пути протекания изменений дает возможность учесть разные альтернативы развития событий и предвидеть риски и неудачи проводимых преобразований и реформ.

Сценарирование позволяет содержательно и последовательно описать гипотетические альтернативы развития исследуемого явления, выявить позитивные и негативные альтернативы развития определенного процесса или явления. При проведении сценарирования есть возможность оценить будущее состояние организации или процесса, учитывая некоторые неопределенности, а также делая предположения о поведении этих неопределенностей и вариантах их сочетания в будущем.

Не смотря на интерес исследователей к возможностям перспективного анализа при прогнозировании развития процессов и явлений, а также к его методам, позволяющим структурировать пространство будущего и определять его варианты, до сих пор данный вид анализа и его методы достаточно редко применяются на практике. Связано это с тем, что отечественные ученые предпочитают использовать в основном методы простой экстраполяции или «от базы», предусматривающие *сохранение сложившихся тенденций развития* и не учитывают инновационные факторы. Использование таких методов при разработке прогнозов в условиях

динамично изменяющегося мира неизбежно приводит к их недостоверности, значительным отклонениям фактических значений показателей от прогнозных (А.В. Тодосийчук) [237]. В целях повышения качества прогнозов их разработчикам необходимо совершенствовать методологию прогнозирования. Особенно важна необходимость совершенствования методологии прогнозирования с учетом социокультурных факторов.

По словам А.В. Тодосийчука, еще более непростая ситуация с прогнозированием, осуществлением перспективного анализа и разработкой сценариев развития сложилась в сфере образования. В России и других постсоциалистических странах, начиная с 90-х годов XX столетия, работа по прогнозированию и стратегическому планированию развития образования была практически свернута, что привело к множеству ошибок и провалов.

В качестве примера имеющегося положительного опыта в этом направлении хочется привести исследование, в котором предложены сценарии развития общего образования в рамках «Стратегии 2020», разработанные экспертной группой, которую возглавляли научный руководитель Института развития образования НИУ ВШЭ И.Д. Фрумин и директор Центра развития лидерства в образовании НИУ ВШЭ А.Г. Каспржак [215].

И.И. Барахович в своем исследовании «Прогностические сценарии развития образования будущего педагога в инновационном образовательном пространстве» обращается к сложностям разработки прогностических сценариев развития профессиональной подготовки будущих учителей в вузе. Исследователь отмечает, что размывание профессии педагога и системы его подготовки *не способствует проведению процедур сценарирования* [24]. Она же указывает на различные точки зрения по поводу использования сценарного подхода при прогнозировании в образовании. С одной стороны, его характеризуют как ненаучный, несоответствующий принципам научного опережающего отражения; с другой стороны сценарий оценивают как способ избегания рисков при управлении педагогическими системами. Кроме того, сценарии являются действенными инструментами реализации изменений в

рамках проводимых реформ и модернизаций [24]. Хотя, как отмечает А.И. Адамский, в этом случае важно понимать *риски*. При разработке прогнозных сценариев развития процессов в образовании они состоят в том, что часто *формулировка тенденций развития опережает сформированность самих тенденций*, и это является искажением истинного положения дел.

Если отечественные ученые неохотно используют сценарный подход в своих исследованиях при проведении прогностических процедур, то в европейских странах накоплен достаточно большой опыт применения сценарного подхода для описания перспектив развития процессов в сфере образования.

Ведущие эксперты в области долгосрочного прогнозирования в образовании Джей Огилви (Jay Ogilvy), Майкл Фуллан (Michael Fullan), Жан-Мишель Соссуа (Jean-Michel Saussois), Филип ван Ноттен (Philip van Notten), Раель Миллер (Riel Miller), Йонас Свава Иверсен (Jonas Svava Iversen) раскрывают существующее многообразие подходов к определению и типологизации прогностических сценариев развития процессов, происходящих сегодня в образовании. Большое внимание эксперты уделяют будущему *модернизационных процессов* в образовании [231].

В отчете, содержащем результаты работы в рамках другого проекта «Будущее университетов»<sup>48</sup>, представлены сценарии будущего развития высшего образования и подчеркивается, что сценарии развития процессов в сфере образования *не предсказывают будущего*. Они относятся к методам последовательного и логически обоснованного описания альтернатив наступления будущего, отражающих различные проекции прошлого, настоящего и будущего развития и выступающих основой дальнейших действий, или к инструментам размышлений о будущем, одна часть результатов которых будет реализована в рамках продуманных политических

---

<sup>48</sup> проект, посвященный будущему высшего образования в странах-членах ОЭСР

стратегий, а другая может оказаться под воздействием факторов, находящихся вне сферы принятия политических решений [260].

Сценарные прогнозы, используя возможности структурированного воображения, могут послужить источником для творческих размышлений о повседневных явлениях на основе целостного, но не изолированного подхода. Сценарии помогают вырваться из рутины повседневности и ответить на следующие вопросы:

- куда и в каком направлении мы движемся?
- почему именно в этом направлении нам следует двигаться?
- какими способами мы сможем достичь желаемого?

Говоря о применимости сценарирования для сферы образования при прогнозировании его развития, Дж. Огилви указывает на необходимость выбора соответствующих методов разработки сценариев. Например, он считает, что бизнес-сценарирование не совсем подходит для сферы образования, т.к. существует значительное расхождение в поведенческих стратегиях между представителями бизнеса и теми, кто работает в образовании. Прежде чем выбрать стратегию действий, «людям образования» требуется определенный период для дискуссий и обсуждений, в то время как «люди бизнеса» предпочитают незамедлительные действия. Для сценарирования процессов в сфере образования Дж. Огилви рекомендует выбирать типологию сценариев, содержащих позитивные и негативные варианты развития событий.

Жан-Мишель Соссуа (Jean-Michel Saussois) [302] напротив, описывая ключевые этапы разработки сценариев в образовании, опирается на методы бизнес-сценарирования и подчеркивает релевантность их использования при сценарировании процессов в образовании. Он рассматривает сценарии как *«идеальные модели»* развития чего-либо и говорит, что процесс разработки сценариев похож на процесс составления географической карты и соотнесения ее с соответствующей территорией. Сценарии являются



*тенденце-образующими* по своей природе. Жан-Мишель Соссуа предлагает двумерную рамку, с помощью которой можно анализировать и предугадывать появление и развитие тех или иных тенденций в образовании в соответствии с изменением общественной его ценности и реализацией образованием функции предоставления образовательных услуг для удовлетворения образовательных потребностей населения. На оси «ценностных изменений» он отмечает две полярные точки – «социально-ориентированное образование» и «лично-ориентированное образование», когда обучающиеся рассматриваются как «клиенты», т. е. потребители образовательных услуг. Ось «предоставление образовательных услуг» имеет также две полярные точки в соответствии с разделением образовательных учреждений на два типа – тип «открытой системы» и тип «закрытой системы». Четыре получившихся на пересечении двух осей квадрата/сектора соответствуют тому или иному виду сценария:

- «консервативные» сценарии (социально-ориентированное образование + образовательное учреждение как закрытая система);
- сценарии «приспособления» (лично-ориентированное образование + образовательное учреждение как закрытая система);
- сценарии «трансформаций» (социально-ориентированное образование + образовательное учреждение как открытая система);
- «рыночные» сценарии (лично-ориентированное образование + образовательное учреждение как открытая система).

Способность сценариев к *формированию тенденций* представляется наиболее значимой их характеристикой, которая подчеркивает ориентацию сценарного подхода в образовании на прогнозирование будущего, без которого принципиально невозможно проектирование образовательных систем в настоящем. Стратегический характер сценирования вполне соответствует общей направленности социальных трансформаций XXI века [134].

В отечественных работах по педагогике встречается интересный опыт построения пяти-сценарной модели прогноза (О.Г. Прикот) [186]:

1. Стагнация – ничего не менять – ориентация на прошлое.
2. Подчинение – инактивизм – слежение за сиюминутными потребностями, возникающими в социуме, стратегия «чего изволите?», т.е. полная ориентация на настоящее.
3. Долгосрочная перспектива – преактивизм – ориентация на идеал, на будущее.
4. Маркетинг – всеобщее взаимодействие (интерактивизм) – ориентация на потребности реальных людей в реальном мире, позиционирование на рынке образовательных услуг.
5. Синтетический сценарий – синтез третьего и четвертого (предугадывание реальных потребностей), гармонизация идей ориентации на идеал и на рынок, государственного и рыночного отношения к решению проблемы развития образовательных систем.

Раель Миллер (Riel Miller) предупреждает о необходимости учета скорости и сложности происходящих в обществе изменений при проведении процедур сценарирования. Он указывает на две основные проблемы, связанные с аккуратностью сценарирования процессов в образовании. Во-первых, это выбор методов прогнозирования, которые зависят от экстраполяции прошлого и, во-вторых, это важность «удержания» других альтернатив, которые не вошли в определенный сценарий, которые менее вероятны, но все же возможны и потенциально более желательны. Поэтому, считает Р. Миллер, сценарный подход следует сочетать с «вероятностным» подходом (possibility-space approach) [294].

Филип ван Ноттен (Philip van Notten) предлагает методику описания тенденций на основе метода сценарирования, которая представляет собой систему последовательного выстраивания гипотез будущего развития чего-либо, включающих альтернативное видение прошлого, настоящего и

будущего. Такая система служит основанием для принятия решений и осуществления деятельности [303].

Филип ван Ноттен смотрит на сценирование тенденций через призму «макро» и «микро» характеристик, отражающих цель, форму и содержание описываемой альтернативы будущего. Три «макро» характеристики тенденции вытекают из ответов на вопросы «Зачем?» (цель ее сценирования), «Как?» (проектирование процесса ее развития) и «Что?» (содержательное описание тенденции). Десять вспомогательных «микро» характеристик, производных от трех «макро» характеристик, расположенных в определенной последовательности, можно также рассматривать как алгоритм сценирования тенденции. Представляя такое видение процесса сценирования тенденций в образовании, Филип ван Ноттен особенно подчеркивает *исследовательскую*, а не предсказательную природу таких процедур.

Предложенный Филипом ван Ноттенем вариант сценирования тенденций при помощи «макро» и «микро» характеристик демонстрирует существующее разнообразие подходов к их построению с учетом способов построения и контекстов применения результатов проведенных процедур [302, 70].

Тенденции, полученные при помощи метода сценирования, – это лишь один из элементов процессов, которые ждут нас в будущем. Целью сценирования тенденций в образовании является *подготовка к принятию решения* по поводу необходимых изменений и выбора определенной стратегии развития. Такая работа направлена на то, чтобы «выйти» из режима планирования и подумать о возможности разных стратегий развития той или иной ситуации.

Сценируемые тенденции могут развиваться по-разному, в зависимости от того, поддерживаются они, или наоборот, отрицаются. У тех, кто проводит процедуру сценирования тенденций, не всегда есть уверенность в сформированности обсуждаемых тенденций. Именно поэтому изменения, описываемые в тенденциях, представляются как факторы, которые могут

оказать неожиданное влияние на развитие чего-либо. Разработчики тенденций должны представить, в каких условиях окажется их организация или коллектив, если будут поддержаны или, наоборот, игнорированы те или иные изменения.

Сценирование тенденций – это *групповая работа*, в процессе которой не только получается информация о возможном будущем, но и происходит подготовка сотрудников организации или членов коллектива к определенным изменениям. Сценирование прожективно, т.е. то, что случится, предсказывается и проектируется одновременно. В этом случае, участники групповой работы будут ощущать глубокую причастность к разрабатываемому совместному будущему, принимаемым решениям, что приводит к выработке ценностного отношения к развитию организации или коллектива.

Следует помнить о некоторых недостатках сценирования тенденций. Если организации, коллективу, исследователям, т.п. нужна определенность, важно знать базовые возможности будущего, чтобы в их рамках планировать свою деятельность, то сценирование тенденций развития не нужно. Вместо этого, следует разрабатывать прогнозы, конкретно описывая возможности, или конструировать модели развития системы. После того, как базовые стратегии и планы созданы, можно воспользоваться сценированием тенденций. Еще одной опасностью является возможность потратить усилия на проработку фантастических вариантов развития событий, вместо того, чтобы сосредоточиться на имеющихся данных и основных, уже проявившихся изменениях.

Исходя из вышесказанного, логика **перспективного анализа** изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования может выражаться в следующих его этапах:

1. **Моделирование** текущей ситуации развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, отражающей основные ее изменения в условиях модернизации педагогического образования.
2. **Сценирование перспектив** развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: описание адаптационной, модернизационной и инновационной тенденции изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.
3. **Перспективная оценка:** выявление рисков, педагогических и социальных эффектов изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.

**Модель ситуации** (situation model) развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования – это *мысленная (идеальная) модель*, включающая описание контекста, содержания и субъектов изменений профессиональной подготовки. В качестве формы представления такого рода моделей часто используется *сюжетное описание* ситуации. Сюжетное описание отражает логически связанные между собой события или содержит концепцию, раскрывающую закономерности и взаимосвязи происходящих событий. В нашем случае, это *закономерности*, характеризующие изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, выявленные на основе результатов исследования сущности, характера, направленности и интенсивности изменений профессиональной подготовки, проведенного в предыдущих главах диссертации.

**Тенденции изменений** профессиональной подготовки студентов педагогического вуза – это перспективные направления ее развития в условиях модернизации педагогического образования. Тенденции изменений в данном исследовании определяются при помощи метода сценирования и

представляют собой последовательное описание альтернатив развития профессиональной подготовки, каждая из которых обусловлена влиянием тех или иных факторов.

Тенденции изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования *сценируются на основе:*

- типологии Жана-Мишеля Соссуа, который выделяет четыре типа сценарного развития процессов в образовании (консервативный, трансформационный, адаптационный и рыночный);
- сценарной модели прогноза О.Г. Прикота;
- методики сценирования тенденций Филипа ван Ноттена.

Процесс сценирования тенденций изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования представлен в Таблице 11.

Таблица 11

**Сценирование тенденций изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования**

<b>Процесс сценирования тенденций</b>			<b>Тенденции изменений профессиональной подготовки студентов педвуза</b>
<i>Типология сценариев Жана-Мишеля Соссуа</i>	<i>Сценарная модель прогноза (О.Г. Прикот)</i>	<i>Методика сценирования тенденций Филипа ван Ноттена</i>	
----->			----->
Консервативный сценарий	Стагнация – ничего не менять – ориентация на прошлое	<b>«Макро» характеристики:</b>  1. «Зачем?» (цели сценирования тенденции)  <b>«Микро» характеристики:</b> – определение назначения тенденции; – интересы, ценности	Адаптационная тенденция
Адаптационный сценарий	Подчинение – инактивизм – полная ориентация на настоящее		
Трансформационный сценарий	Долгосрочная перспектива – преактивизм – ориентация на идеал, на		Модернизационная тенденция

	<b>будущее</b>	тех, кто вовлечен в сценирование тенденции;	
Рыночный сценарий	Маркетинг – всеобщее взаимодействие (интерактивизм) – ориентация на потребности реальных людей в реальном мире, позиционирование на рынке образовательных услуг	– охватываемая тенденцией область деятельности (решаемая проблема, особенности региона и вуза); – характер изменений, описываемых в тенденции (системные, циклические, т.п.).	Инновационная тенденция
	Синтетический сценарий – синтез третьего и четвертого (предугадывание реальных потребностей), гармонизация идей ориентации на идеал и на рынок, государственного и рыночного отношения к решению проблемы развития образовательных систем	<p>2. <b>«Как?»</b> (проектирование процесса развития тенденции) <i>«Микро»</i> <i>характеристики:</i></p> <p>– понимание сценируемого процесса (имеющиеся данные о текущей ситуации); – методы сценирования (моделирование, проспективная оценка, фокус-группы, др.); – люди, вовлеченные в сценирование (эксперты, администрация вуза, др.).</p> <p>3. <b>«Что?»</b> (содержательное описание тенденции) <i>«Микро»</i> <i>характеристики:</i></p> <p>– последовательность будущих событий; – какие проблемы будут решены.</p>	

В рамках данного исследования выделяются *адаптационная, модернизационная и инновационная* тенденции изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Названия тенденций отражают степень *выраженности* (превалирования) каких-то конкретных изменений профессиональной подготовки в педагогическом вузе, характеризующихся определенной *интенсивностью* (соотношение направляемых и

ненаправляемых изменений) и *продуктивностью* (соотношение поддерживаемых и неподдерживаемых изменений).

Для *адаптационной тенденции* характерно приспособление к определенным условиям или ситуации. Адаптационные тенденции являются ответом на внешние или внутренние кризисные явления, реакцией на разного рода вызовы (технологические, экономические, др.). Адаптационные тенденции отражают изменения, направленные на «выживание» организации, являются «адресными» для конкретной организации или коллектива. Изменения, обозначенные в рамках тенденции, могут привести к снятию остроты текущих проблем, однако не обеспечат быстрого прогресса в развитии организации или коллектива, не позволят сделать «рывка» в развитии. Адаптационные тенденции краткосрочны, охватывают промежуток времени, позволяющий организации или коллективу привыкнуть к новым условиям или ситуации. Стратегии действий, предпринимаемые организацией или коллективом могут заимствоваться у более успешных организаций и коллективов как лучшая практика поведения в кризисных условиях.

*Модернизационная тенденция* отражает направленность на качественные изменения в образовании, которые должны привести к появлению в образовательной практике новых правил и норм деятельности, формирующихся в результате проводимой реформы или модернизации. Модернизационная тенденция описывает действия, продолжающие преобразования, начатые раньше; характеризует позитивные последствия этих преобразований или указывает на некоторые их негативные результаты (часто непредвиденные). В рамках данной тенденции идет поиск баланса между образовательными традициями и инновациями, появляющимися под влиянием внешних факторов в виду открытости образовательных систем; поддерживаются устойчивые направления развития и выявляются новые; анализируются инновационные технологии, образовательные модели, лучшие практики, передовой опыт решения определенных проблем,



возникших в процессе преобразований. Модернизация требует нечто большее, чем поверхностные изменения, поэтому в рамках тенденции указывается путь перехода организации, коллектива к более сложной совершенной их структуре. Тем не менее, модернизационные изменения осуществляются «сверху», что на уровне организации предполагает поиск управленческих и организационных решений, стратегий по мобилизации ресурсов и их распределения в соответствии с этими изменениями. Модернизация требует усиления автономности организации и наличия авторитетного лидера, реализующего изменения. При описании модернизационных тенденций важно указание рисков и эффектов реализуемых изменений. Описание модернизационных тенденций по форме является коротким, не до конца детализированным.

*Инновационная тенденция* принципиально отличается от других и направлена на инновационное развитие процессов в образовании. Если рассматривается организация, то предполагаются кардинальные изменения, касающиеся концепции ее развития. Первоначальные изменения происходят в управлении, т.е. меняются механизмы управления, предполагающие согласование интересов «сверху» и «снизу». Регулирование отношений, управление изменениями в рамках данной тенденции происходит в условиях открытости образовательных систем, их динамичности и нелинейности развития. Принципиально новым для образовательных систем является представление образования как сферы услуг, существующей в условиях конкуренции и меняющегося спроса на образовательные услуги в зависимости от процессов, протекающих в обществе. Новое качество предлагаемых образовательных услуг обеспечивается прогностическими исследованиями запросов общества. Исходя из этого, *вариативность* становится ведущим принципом образования, а *индивидуальный подход* его основной технологией. Все это приводит к разработке и апробации новых образовательных программ и моделей (интегрированных, дистанционных, т.п.). Трансфер новых образовательных услуг осуществляется за счет

расширения сети разнообразных связей (социальных, экономических, т.п.). Происходит диалог всех заинтересованных субъектов образования, в первую очередь, по вопросам целей и критериев качества образования. Важным для процесса развития в рамках данной тенденции является квалификация людей (уровень образования, креативность, т.п.), предоставляющих образовательные услуги. Инновационные тенденции *не просто представляют новые нормы* образовательной деятельности (как в случае с модернизационными тенденциями), а дают иное понимание, идеологию ее осуществления.

**Перспективная оценка** в перспективном анализе представляет собой анализ потенциальных эффектов и рисков происходящих изменений профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе. Методами перспективной оценки являются экспертное оценивание (на основе кейс-стади или работы в фокус-группах), картирование эффектов и рисков, методы генерирования идей, др.

Представленная методика перспективного анализа используется для выявления эффектов и рисков изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования в параграфе 4.2. Прогнозирование перспектив развития профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе может служить основой для разработки стратегии развития конкретного педагогического вуза и основой для разработки программ повышения квалификации сотрудников вуза с целью успешного управления изменениями профессиональной подготовки в современных условиях.

#### **Выводы по параграфу 4.1.**

1. Успех реформы образования и модернизации педагогического образования в современных условиях интенсивности и нелинейности протекания социальных процессов зависит от исчерпывающих знаний о настоящем и наличия проекта будущего, основанного на

прогнозировании альтернатив его развития. Прогнозирование путей развития профессиональной подготовки в педагогическом вузе в условиях модернизации педагогического образования, определение возможных барьеров, рисков и эффектов позволяет обеспечить ее опережающий характер, ориентированный на потребности и запросы завтрашнего дня. В отечественной и зарубежной науке и образовательной практике накоплен определенный опыт методологического и методического сопровождения процесса прогнозирования в образовании. Методы перспективного анализа считаются одними из наиболее результативных при проведении процедур прогнозирования.

2. Перспективный анализ служит основой среднесрочного и долгосрочного планирования для осуществления того или иного вида деятельности в современных условиях. В педагогических исследованиях данный метод только получает свое распространение, т.к. изучение развития прогнозируемого объекта считается одной из сложных и недостаточно разработанных проблем педагогической прогностики (и прогнозирования вообще). В отечественных исследованиях по педагогике перспективный анализ встречается редко в силу склонности отечественных ученых использовать в основном методы простой экстраполяции, предусматривающие сохранение сложившихся тенденций развития и нежелание учитывать влияние инновационных факторов и факторов неопределенности развития процессов в образовании. При проведении перспективного анализа используются как количественные (моделирование, статистические методы, др.), качественные (фокус-группы, кейс-стади, др.), так и смешанные методы (mixed methods), в структуре которых содержатся элементы и количественных, и качественных методов исследования (сценирование, прогнозная экстраполяция, проспективная оценка, др.). Предлагаемая в параграфе методика

перспективного анализа изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования включает следующие этапы: моделирование текущей ситуации развития профессиональной подготовки; сценирование перспектив развития профессиональной подготовки; проспективная оценка эффектов и рисков изменений профессиональной подготовки.

3. Сценирование основывается на предположении, что будущее представляет собой не только продолжение настоящего, но и его отрицание. В педагогических исследованиях сценирование используется и как самостоятельный метод, и как технологический элемент прогнозирования с использованием других методов. Сценирование позволяет содержательно и последовательно описать альтернативы развития процесса, выявить его позитивные и негативные варианты. Специфика сценирования в образовании заключается в том, что оно имеет исследовательскую, а не предсказательную природу. Целью сценирования в образовании является подготовка к принятию решения по поводу необходимых изменений и выбора определенной стратегии развития. На основе метода сценирования в рамках данного исследования выделяются и обосновываются адаптационная, модернизационная и инновационная тенденции изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза.

#### 4.2. Прогнозирование тенденций изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования

Согласно логике *перспективного анализа*, представленной в предыдущем параграфе, *прогнозирование изменений* профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования осуществляется на основе моделирования текущей ситуации развития профессиональной подготовки, сценарирования тенденций изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, проспективной оценки эффектов и рисков изменений профессиональной подготовки.

**Модель ситуации.** *Изменения* профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования – это *динамические характеристики* процесса освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности, которое происходит за счет преобразования существующих и появления новых способов их освоения (неформальных, информальных, ситуативных, случайных, виртуальных); данные изменения обладают: характером (системные; непрерывные, дискретные, циклические; единичные, повторяющиеся); направленностью (направляемые, ненаправляемые); интенсивностью (поддерживаемые, неподдерживаемые); быстротекущие, вялотекущие); продуктивностью (риски и эффекты).

На современном этапе развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза выделяются следующие группы изменений:

1) Направляемые изменения:

- нормативно-направляемые: на стадии институализации (многоуровневость, многопрофильность, непрерывность подготовки, ее компетентностно-ориентированный характер); на

- стадии инициации и реализации (вариативность, практикоориентированность подготовки);
- локально- или субъектно-направляемые (индивидуализация, новая фундаментализация, аксиологизация, психологизация).
- 2) Ненаправляемые изменения: позитивно-ненаправляемые изменения (технизация, менеджеризация, маркетингизация); ненаправляемые негативные изменения (бюрократизация, формализация; прагматизация и демотивизация).

Изучение сущности, характера и интенсивности данных изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования позволило установить *закономерность* их протекания.

*Продуктивность* изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза зависит от их:

- *характера*, отражающего масштаб и глубину изменений;
- *направленности*, проявляющейся в соответствующем управлении изменениями;
- *интенсивности*, обусловленной *поддержкой* изменений субъектами подготовки, их *вовлеченностью* в реализацию изменений; *организацией* пространства профессиональной подготовки в вузе;

что обеспечивает *динамику* отношения студентов к современной профессионально-педагогической деятельности.

Выявленная закономерность отражает особенности *опережающей* профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, которая строится на основе *прогностических* исследований о ее изменениях в условиях модернизации педагогического образования.

**Тенденции изменений.** Закономерности проявляются в *тенденциях изменений* профессиональной подготовки - *перспективных направлениях* ее развития в условиях модернизации педагогического образования. В рамках

данного исследования представлены *адаптационная, модернизационная и инновационная* тенденции. Каждая тенденция отличается *выраженностью* определенных изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Тенденции включают описание *характера* изменений, их *интенсивности и продуктивности*, путей решения определенных задач профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе, потенциальных *рисков и эффектов* происходящих изменений.

С целью определения интенсивности и продуктивности изменений нами был проведен анализ практики профессиональной подготовки студентов *пяти педагогических вузов* РФ: в Северо-Западном округе – Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (РГПУ им. А.И. Герцена), Уральском округе – Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ), Приволжском округе – Оренбургского государственного педагогического университета (ОГПУ), Сибирском округе – Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ), Дальневосточном округе – Благовещенского государственного педагогического университета (БГПУ). Кроме этого, при оформлении результатов анализа практики педагогических вузов нами учитывались примеры изменений профессиональной подготовки студентов и в других педагогических вузах РФ (Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Московский городской педагогический университет, Московский городской психолого-педагогический университет, др.). Результаты анализа практики профессиональной подготовки студентов педагогических вузов были оформлены в кейс-стади, один из которых представлен в Приложении 12 (на примере УрГПУ). Содержательная характеристика тенденций отражает результаты проведенного нами анализа, который включал изучение отчетов самообследования педагогических вузов; публикаций преподавателей педагогических вузов; новостных лент официальных сайтов вузов; деятельности подразделений вуза; форумов и интернет-сообществ

преподавателей и студентов педагогических вузов; интервью с руководителями разного уровня системы педагогического образования, опубликованных в СМИ и проведенных самим исследователем; интервью с преподавателями и студентами педагогических вузов страны.

*Адаптационная тенденция* характеризуется изменениями, отражающими ситуацию *приспособления* конкретного вуза к условиям модернизации педагогического образования. Эти изменения возникают как побочные вследствие целенаправленных преобразований или как непредвиденные вследствие противоречия этих преобразований сложившимся традициям подготовки педагогических кадров в регионе или вузе. Адаптационные изменения достаточно *интенсивны*, т.к. вызваны действиями вуза по «выживанию» и развитию в новых условиях, а также действия студентов по обеспечению своей конкурентоспособности на рынке труда. *Технизация, менеджержизация и маркетингизация* подготовки – наиболее выраженные изменения в рамках данной тенденции, которые на практике проявляются в организации в педвузах центров неформального образования или так называемых центров «дополнительных компетенций». Такие центры создают условия для получения студентами компетенций, обеспечивающих альтернативные традиционным варианты трудоустройства (менеджеры, организаторы досуговой деятельности, специалисты по работе с персоналом, др.).

Примером, подтверждающим изменения в русле «*маркетингизации*» профессиональной подготовки в педагогическом вузе может служить деятельность Центра профессиональной адаптации и трудоустройства студентов и выпускников ОмГПУ, открытого в 2010 году и способствующего совершенствованию подготовки и переподготовки молодых специалистов в условиях рыночной экономики, их адаптации к растущим требованиям современного рынка труда. Сотрудники центра помимо консультаций и разного рода собеседований, проводят тренинги и мастер-классы по обучению студентов навыкам эффективного поиска работы,



самопрезентации, занимаются профориентационной работой, информируют всех желающих о состоянии рынка труда, дают рекомендации по составлению резюме, т.п.

Другим примером «маркетинга» профессиональной подготовки является развитие вовлеченности студентов в продвижение бренда университета, повышение его привлекательности для окружающих, что в свою очередь, также формирует их понимание о правилах и нормах презентационной деятельности, позволяет развивать умения и навыки такого рода деятельности. Следует отметить, что сегодня студенты всех педагогических вузов, практика которых анализировалась в нашем исследовании, активно участвуют в: PR-проектах педагогических вузов («Абитуриент», «День открытых дверей», «Выставка возможностей», др.); мероприятиях и акциях, проводимых вузами, демонстрируя свою принадлежность педагогическому вузу посредством символики, одежды, дополнительных атрибутов (фотоотчеты в группах социальных сетей: Студенты ОмГПУ, Студенты ОГПУ, Амурский кампус / студенческий форум, Профком студентов и аспирантов РГППУ, Студенческий Клуб УрГПУ (Vkontakte); интернет-форумы (ПедHOUSE онлайн ОГПУ, др.); новостные ленты официальных сайтов педвузов); разрабатывают и реализуют собственные проекты рекламной направленности («иностранный десант» - агитбригада факультета иностранных языков ОГПУ); волонтерском движении, популяризируя идеи педагогического образования (деятельность Молодежного добровольческого центра в УрГПУ; «Мы вместе!!!» группа волонтеров ОГПУ; педагогические отряды ОмГПУ – занимаются профилактикой вредных привычек среди молодежи; социализацией детей из неблагополучных семей; оказывают помощь медицинскому персоналу детских больниц в уходе за детьми; организуют занятия с детьми, оставшимися без попечения родителей; проводят благотворительные акции, т.п.).

Программы Центра неформального образования УрГПУ направлены на освоение студентами *«менеджерских»* компетенций. Так, Центром неформального образования в 2015-2016 учебном году студентам УрГПУ предлагались 8 программ, направленных на развитие компетенций проектной деятельности, самоменеджмента, конфликт-менеджмента, стресс-менеджмента, др. (*«Тайм-драйв»*, *«Стресс- и конфликт-менеджмент»*, *«Без барьеров»*, *«Без барьеров»*, др.). В БГПУ на факультете повышения квалификации и переподготовки кадров реализуются программы дополнительного профессионального образования для студентов (*«Информатика, информационные системы, технологии и сети в высшем образовании»*, *«Подготовка инструкторов по туризму»*, др.). Такая же практика реализации программ дополнительного профессионального образования для студентов развита и в ОГПУ.

Организация процесса оценивания достижений студентов в современных педагогических вузах (балльно-рейтинговая система, накопительная система оценки образовательных результатов) также развивает у студентов компетенции самоменеджмента, управления собственной учебной деятельностью, самооценки, что способствует *«менеджеризации»* подготовки. Исследования отношения студентов к данной системе оценки подтверждают приведенное выше утверждение: балльно-рейтинговая оценка *«повышает регулярность занятий»* (95%), *«способствует росту учебной дисциплины»* (84%), *«повышает самостоятельность»* (65%) и *«ответственность»* (78%), способствует формированию учебной мотивации и направленности (63%) [155].

*«Маркетизации»* и *«менеджеризации»* профессиональной подготовки в педагогическом вузе, помимо деятельности центров неформального образования, способствуют спецкурсы и элективные курсы, предлагаемые в рамках образовательных программ бакалавриата и магистратуры: *«Основы рекламной и презентационной деятельности в образовании»*, *«PR-технологии в образовании»*, *«Конкуренология»*, др. Например, в ОмГПУ такие курсы

реализуются в рамках магистерских программ «Высшее образование», «Сравнительное образование», «Государственно-общественное управление», др., а также на уровне бакалавриата. Примеры подобных курсов находятся и в других педагогических вузах РФ (Челябинский государственный педагогический университет, РГПУ им А.И. Герцена, др.).

Распространяющуюся «технизацию» подготовки сопровождает развитие образовательных порталов и электронных ресурсов вузов, работа с которыми формирует у будущих педагогов информационно-коммуникационных компетенций. Следует отметить, что все педагогические вузы, чья практика профессиональной подготовки студентов анализировалась нами, имеют хорошо разработанные сайты, образовательные порталы и систему электронных ресурсов. В РГПУ им. А.И. Герцена активно развивается проект «Электронный университет: мультисервисная инфраструктура виртуальной образовательной среды». Это масштабный проект университета по разработке вуза «бескампусного типа» – университетского кластера – учебно-научно-инновационного комплекса трансфера знаний и инноваций с развитыми структурами (малые инновационные предприятия, федеральный специализированный центр компетенций, центр контроля качества, собственный ИТ-центр, обеспечивающий дистанционное мультимедийное общение педагогов и студентов), реализующего сетевую модель обучения [206]. В УрГПУ заключен договор о сотрудничестве в области использования открытых онлайн курсов с Ассоциацией «Национальная платформа открытого образования» (Портал Открытоеобразование.рф). Студенты УрГПУ могут изучать открытые курсы из Перечня предлагаемых для освоения открытых онлайн курсов и получить сертификат об окончании после прохождения контрольных процедур.

Адаптационная тенденция изменений также показывает ситуацию того, как меняется отношение студентов к обучению в вузе, что вызвано их

реакцией на изменяющиеся условия жизни, желанием быть успешными и конкурентоспособными на рынке труда.

По данным государственной статистики 43–45% студентов обучаются в вузах очно<sup>49</sup>. Отличительной чертой современных студентов является их стремление сделать карьеру, 70% из них видят себя в должности руководителя, около 30% стремятся к самореализации. Можно сказать, что у современных студентов сегодня формируется *прагматическое, утилитарное отношение* к учебе, они уже имеют четкое представление о том, что им нужно от процесса обучения и без чего они смогут обойтись: «Прогуливала много, но прогуливала всегда с умом – знала, что можно прогуливать, что нельзя» (студентка УрГПУ, 21 год) [37]. Вот еще несколько мнений. «Я работал в течение всего учебного года. Признаюсь, работа мешала учебе. С другой стороны, пропущенное не очень-то мне было и нужно, как оказалось потом» (студент ОГПУ, 20 лет). «Работаю в досугово-развлекательном центре с детьми и достаточно успешно, надо сказать. Ну, вот зачем мне философия? А вот психология и педагогика очень даже пригождаются!» (студентка ОмГПУ, 19 лет).

Как говорил Ч.С. Пирс: «Прагматизм – это не мировоззрение, а лишь метод рефлексии». Люди начинают в большей мере зависеть от самих себя и своей индивидуальной судьбы на рынке труда, который сегодня представляет собой калейдоскоп различных форм занятости, с их рисками, шансами и противоречиями. Для современных студентов сегодня ценными являются конкретные «здесь и сейчас» практико-ориентированные знания, целеустремленность, наличие знакомств и связей. Все это приводит к дальнейшей *прагматизации* подготовки в вузе, в том числе и педагогическом [240].

По мнению специалистов, занимающихся исследованием процессов в современном обществе, *адаптационные тенденции* изменений в

---

<sup>49</sup> Образовательные учреждения высшего профессионального образования. Данные Госкомстата [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/obraz/vp-obr1.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm)

организациях разного уровня и вида (в том числе и университетах) будут нарастать. Организации не успевают за внешними изменениями, и это вынуждает их постоянно находиться в режиме «адаптации и приспособления». Открывается новая фаза в развитии организаций – от организаций, ориентированных на стратегию, и самообучающихся организаций к адаптивным организациям, гибко реагирующим на изменчивый мир [90].

*Модернизационная тенденция* отражается в изменениях, *целенаправленно осуществляемых* в процессе модернизации педагогического образования и предполагающих *появление и закрепление новых норм и правил* подготовки будущих педагогов в вузе (вариативность, практикоориентированность). Развитие вариативности и практикоориентированности профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обеспечивается сегодня за счет *расширения образовательного пространства* вуза (новые виды социального партнерства, виртуальное взаимодействие, сетевое взаимодействие, дистанционные формы обучения).

Хорошими примерами *усиления практикоориентированности* подготовки будущих педагогов могут служить:

- реализация в УрГПУ инновационного проекта *«Педагогическая интернатура»*, рассчитанного на два года; эксперимент по организации педагогической интернатуры в МГПУ (руководитель проекта - Е.Геворкян) [101]; в некоторых других педагогических вузах РФ (Московский городской психолого-педагогический университет, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского, СФУ, КГПУ им. В.П.Астафьева) также реализуются идеи организации интернской практики;

- организация *клинических практик и профессиональных проб* в ОмГПУ: психолого-педагогическая клиника работает на Факультете начального, дошкольного и специального образования (развитие детей с особыми образовательными потребностями); на кафедре правоведения исторического факультета действует клиника, осуществляющая консультации по вопросам ювенальной защиты и прав ребенка;
- создание *базовых кафедр* педагогических вузов в образовательных организациях разного вида, работа которых способствует адресной подготовке педагогических кадров (модель «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация» [268] реализуется в Мордовском государственном педагогическом институте имени М.Е. Евсевьева; в ОмГПУ также сложилась практика сетевого взаимодействия вуза и школы через деятельность базовых кафедр, на сегодняшний день создано 19 предметных и 7 межпредметных базовых кафедр в городе и области);
- создание в БГПУ *педагогического профильного отряда* (47 человек), цель которого помогать образовательным учреждениям региона при решении кадровых проблем. Студенты БГПУ направляются на «вакансии» в различные районы области во время производственной практики или на постоянной основе с переходом на индивидуальный план. Тем самым, осуществляется не только приобщение к педагогическому труду, происходит соединение теоретических основ обучения с формированием практических компетенций, но и проводятся профориентационные мероприятия для учащихся школ;
- принятая в ОмГПУ концепция *непрерывной практики*, включающая следующие этапы: *адаптационная практика* (знакомство первокурсников с характеристиками образовательной среды ОмГПУ), результатом которой является сочинение-рассуждение или

презентация на тему «Мой университет», разработка рекомендаций первокурснику; *ознакомительная практика* (посещение студентов совместно с преподавателями вуза не менее трех образовательных учреждений различных типов), результатом которой становится презентация сравнительного анализа образовательных учреждений в виде таблицы, плаката, фильма, т.п. Сегодня, в рамках ознакомительной практики в ОмГПУ реализуется *общественно-педагогическая практика*, направленная на знакомство студентов вуза с особенностями учебного процесса в школе (студенты выступают в роли помощников учителей); *инструктивно-методический лагерь «Классный руководитель современной школы»*, который предполагает освоение деятельности классного руководителя в условиях реализации ФГОС. Результатом практики становятся презентация коллективно-творческих дел, проектов по воспитательной работе, дневник практики; *психолого-педагогическая практика*, подразумевающая знакомство с особенностями образовательного процесса реальной общеобразовательной школы (участие на малом педсовете, знакомство с программой развития, школьной документацией, режимом работы; методическое занятие по изучению традиций школы, позитивных практик профессионалов творчески работающих учителей; наблюдение за педагогическим общением учителя с учащимися); *производственная практика по предмету*, где студенты выступают в качестве учителя-предметника (проводят учебные занятия, участвуют в педагогических советах школы, заполняют журналы, решают учебно-профессиональные задачи); *стажерская производственная практика по предмету*.

Модернизационная тенденция характеризуется изменениями, которые являются *следствием ранее начатых преобразований* (многоуровневость, многопрофильность, непрерывность подготовки, ее компетентностно-ориентированный характер). Изменения в рамках данной

тенденции носят достаточно *устойчивый* характер, но *умеренны* по степени интенсивности и продуктивности, т.к. *поддерживаются не всегда и не всеми* субъектами подготовки. Такая ситуация с локально- и субъектно поддерживаемыми изменениями приводит как к *позитивным* (индивидуализация, новая фундаментализация, аксиологизация, психологизация подготовки), так и *негативным последствиям* (бюрократизация, формализация подготовки).

О противоречивости ситуации, в плане отношения профессионально-педагогического сообщества к модернизационным изменениям профессиональной подготовки в вузе, говорят и данные некоторых исследований. Так, например, 53% представителей региональных профессионально-педагогических сообществ считают, что модернизация должна быть направлена, прежде всего, на совершенствование содержания и методов профессиональной подготовки педагогических кадров в вузе и приведение ее в соответствие с требованиями ФГОС ВО и школьных ФГОС (42%). При этом наиболее предпочтительным вариантом подготовки педагогов в вузе респонденты считают «традиционный специалитет» (44%). Треть из участвовавших в исследовании экспертов выступили за уровневую систему подготовки при условии внедрения интернатуры [54]. Приведенные данные показывают «неровность» протекания модернизационных изменений и свидетельствуют об их зависимости от степени принятия профессионально-педагогическим сообществом. Изменения, в той или иной степени принимаемые профессионально-педагогическим сообществом, находят свое отражение в практике профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

В качестве примеров *индивидуализации* профессиональной подготовки в педагогических вузах можно привести:

- деятельность педагогических вузов по созданию безбарьерной среды для студентов с особыми возможностями. Так, в УрГПУ функционирует Центр психолого-педагогического и информационного обеспечения образования студентов-инвалидов с



- полномочиями по организации и контролю образовательной деятельности, по сопровождению их инклюзивного обучения, по сбору и систематизации информации и взаимодействия с внешними организациями по вопросам обучения студентов с особыми потребностями (в рамках реализации федеральной программы «Доступная среда»);
- развитие единой информационно-образовательной среды педагогического вуза, включающей в себя электронные образовательные ресурсы, систему электронного обучения, дистанционные образовательные технологии, электронную систему управления вузом обеспечивает индивидуальный подход к каждому студенту, например, модули методической поддержки в системе электронных образовательных ресурсов РГПУ им. А.И. Герцена;
  - развитие автоматизированной балльно-рейтинговой системы позволяет учитывать индивидуальные достижения каждого студента;
  - развитие практики применения ИОМ, индивидуальных образовательных программ, например:
    - «индивидуализация обучения» рассматривается как стратегия обучения студентов в рамках специализированных магистерских программ в РГПУ им. А.И. Герцена (модульный подход);
    - авторский индивидуализированный технологический подход, описанный в публикациях Б.Ю. Бодрякова и Л.Р. Ушаковой [37]; др.
  - новые формы организации самостоятельной работы в вузе, например, в ОмГПУ в рамках дисциплин разработаны веб-квесты разной тематической направленности (дисциплины «Теория и практика поликультурного образования», «Современные сравнительные

исследования» в рамках магистерской программы «Сравнительное образование», др.).

Большинство педагогических вузов обеспокоены проблемой сохранения традиций *фундаментальной* подготовки будущих педагогов. В частности, в БГПУ и ОГПУ наблюдается тенденция к сохранению традиций фундаментальной предметной подготовки. В практике РГПУ им. А.И. Герцена, ОмГПУ, УрГПУ наряду с традиционной фундаментальностью, находятся примеры, характеризующие фундаментальность как широкую гуманитарную подготовку будущих педагогов (примеры междисциплинарных модулей и экзаменов, реализуемых на разных факультетах университетов) [171; 219; 220]. Кроме этого, развитие фундаментальности профессиональной подготовки обеспечивается привлечением студентов к грантовой деятельности (например, ОмГПУ – внутривузовский студенческий грант для проведения научных исследований; РГПУ им. А.И. Герцена – гранты для студентов вузов, расположенных на территории Санкт-Петербурга; БГПУ – грантовая и проектная деятельность в рамках научно-образовательных центров); организацией студенческих научных обществ различного уровня, которые осуществляют координацию действий по организации научно-исследовательской работы студентов (участие в конференциях, конкурсах, проектах, т.п. вузовского, межвузовского, всероссийского, международного уровней). В интернет-пространстве студенческие научные общества представлены на сайтах университетов и в социальных сетях (например, в РГППУ – научное сообщество студентов и аспирантов (VKontakte); Научное общество молодых ученых, студентов бакалавриата и магистратуры «Пайдейя»; в ОГПУ – АрхеСНО; др.).

Педагогические вузы ведут работу по *аксиологизации* подготовки будущих педагогов, начиная с момента их поступления в вуз. В РГПУ им. А.И. Герцена деятельность Центра по работе с талантливой молодежью направлена на привлечение педагогически-ориентированных абитуриентов, а

также поддержку и сопровождение талантливых студентов. В БГПУ и ОмГПУ организована работа педагогических классов, в ОмГПУ также реализуется проект «Виртуальный педагогический класс ОмГПУ» для четырех районов Омской области. В УрГПУ начата работа по организации педагогических классов, обсуждаются несколько их моделей, которые возможны при реализации взаимосвязи: дополнительное образование – школа – колледж – вуз – возвращение в школу в качестве учителя.

В эпоху перемен, смены ценностных ориентиров и идеалов профессорско-преподавательский состав вузов ищет пути воспитания не абстрактного, а конкретного студента-будущего педагога в конкретных человеческих сообществах в каждодневных (повседневных) формах существования [47]. Во всех педагогических вузах существует практика привлечения студентов к работе профессионально-педагогических объединений (предметных, психолого-педагогических, специализированных, т.п.). Вовлеченность студентов в профессионально-педагогические сообщества школ, университета, др. способствует выработке и принятию ценностей профессионально-педагогической деятельности (например, в ОмГПУ - профессиональное сообщество молодых педагогов «Дебют», Омская Ассоциация учителей английского языка).

Организация педагогических мастерских и лабораторий, где созданы условия для обсуждения педагогических проблем (как теоретических, так и практических), рефлексивных практик и тренингов, является примером *психологизации* подготовки студентов в педагогических вузах (опыт организации педагогических мастерских в ОмГПУ, РГПУ им. А.И. Герцена, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, др.).

Направленность модернизационных изменений обусловлена задачей подготовки педагогов, готовых и способных работать в условиях многоконтекстности современной профессионально-педагогической деятельности (поликультурности, инклюзии, разновозрастности, др.), что

обеспечивается *новыми формами* профессиональной подготовки (сетевыми, распределенными, интегрированными, др.), получающими распространение посредством создания педвузами профессионально-педагогических кластеров, консорциумов, объединений:

- в 2014 году на базе ОмГПУ начал работу региональный Профессионально-педагогический кластер Омской области (Приложение 6). Основными направлениями работы кластера являются: ориентация на профессию; формирование маршрутов проведения ознакомительных практик среди обучающихся в учреждениях-членах кластера, направленных на информирование студентов об учебных программах и возможностях получения дополнительного образования на базах организаций среднего профессионального образования и высшего образования; организация распределенной практики студентов;
- в рамках развития деятельности по сетевому взаимодействию в УрГПУ (30 договоров о сетевом взаимодействии) ведется работа по формированию регионального образовательного кластера; реализуется проект «Сетевое взаимодействие светских и религиозных организаций в подготовке педагогов, специализирующихся на профилактике алкогольной и никотиновой зависимостей среди подростков группы риска» (кафедра эстетического воспитания института педагогики и психологии детства);
- на базе Мининского университета (Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина) реализуется масштабный проект по созданию регионального социально-педагогического кластера (модель «Университет – ИРО – педагогические колледжи – школы»), который станет основой для перехода Мининского университета в региональный опорный вуз, а к 2023 г. превращения университета в трансрегиональный образовательный холдинг);

- в РГПУ им. А.И. Герцена сложился опыт разработки сетевых магистерских программ, ориентированных на инновационную деятельность в образовании и социальной сфере с учетом потребностей региональных рынков труда, запросов работодателей и образовательных потребностей обучающихся (19 магистерских программ, в том числе три международных). Кроме этого, в Герценовском университете сложилась сеть школ-лаборатории (педагогических лабораторий), исследовательская деятельность которых позволяет целостно решать комплекс актуальных проблем развития Петербургской школы [171].

*Модернизационная тенденция* изменений показывает, что в практике педагогических вузов произошли серьезные преобразования, как в структуре, так и содержании профессиональной подготовки будущих педагогов. Эти изменения имеют неоднозначное к ним отношение профессионально-педагогического сообщества. Однако большинство из этих изменений стандартизировано, находится на стадии институализации или реализации, поддерживается нормативно и политически. Следовательно, последующий этап изменений в рамках модернизации потребует разработки конкретных проектов инноваций, направленных на апробацию и внедрение новых технологий подготовки.

*Инновационная тенденция* определяется изменениями, *кардинально меняющими* существующую практику подготовки студентов в педагогическом вузе, что *требует* иного понимания ее развития в условиях открытости и динамичности системы высшего образования (социопреобразующая функция современных педвузов), осуществления (сетевой, распределенный, контекстуально-обусловленный характер) и новой идеологии управления данным процессом (управление изменениями).

Условием реализации инновационных изменений становится качественное *ресурсное обеспечение* профессиональной подготовки (кадровое, технологическое, информационное, научно-методическое, др.),

что является основанием для реализации ее *основных принципов - вариативности и индивидуализации*.

Такого рода изменения определяют деятельность педагогических вузов по развитию инновационной инфраструктуры, которая способствует коммерциализации научных разработок, развитию научно-исследовательской деятельности и сохранению научных кадров; расширению сотрудничества с другими образовательными организациями, а также компаниями и предприятиями; привлечению студентов, аспирантов, молодых ученых к научным разработкам, открытию малых инновационных предприятий, т.п.

Инновационная инфраструктура включает в себя образование (специализированные кафедры, программы); научно-производственные мощности (генерация разработок, создание прототипов, опытных образцов); поддержка инновационной деятельности (сопровождение инновационных проектов, создание малых инновационных предприятий, защита прав интеллектуальной собственности и т.д.); управление инновационной деятельностью и собственно инновационной инфраструктурой.

Стратегии развития педагогических вузов показывают их деятельность в этом направлении посредством позиционирования себя как:

- уникального многопрофильного инновационного образовательного учреждения; пространства жизненного самоопределения Человека во всем многообразии его проявлений в современной социокультурной практике (РГПУ им. А. И. Герцена);
- конкурентоспособного регионального вуза, обеспечивающего развитие образовательного пространства региона на основе интеграции достижений современной науки и инновационной педагогической практики (ОМГПУ);
- ведущего гуманитарного центра приграничного (Россия — Казахстан) региона (ОГПУ);

- центра образования, науки и просвещения, содействующего инновационному развитию области, федерального округа и страны в целом (УрГПУ);
- научно-образовательного комплекса с современной инфраструктурой, реализующего непрерывное профессиональное образование в соответствии с запросами региона, фундаментальные научные исследования, а также научно-методическое сопровождение системы общего образования (БГПУ).

Изменения в рамках данной тенденции характеризуются *высокой степенью интенсивности и продуктивности*, что обеспечивается *новыми механизмами управления* профессиональной подготовкой (наличие команды лидеров, агентов и проводников изменений), предполагающими согласование направленности действий «сверху» и поддержки преобразований «снизу», а также вовлеченность в управление изменениями всех субъектов профессиональной подготовки (ППС, работодателей, студентов). Сегодня в педагогических вузах:

- происходит усиление «управляющего ядра» за счет формирования групп экспертов (с привлечением представителей общественности, студентов и работодателей), которые определяют основную политику стратегического развития университета (например, Наблюдательный совет в РГПУ им. А. И. Герцена);
- появляются целые структурные подразделения, сопровождающие инновационную деятельность вуза: Отдел комплексного развития и коммуникаций (ОмГПУ); Центр по изучению проблем развития инновационной деятельности в сфере образования (УрГПУ); Управление стратегического развития (БГПУ); а также должности проекторов по инновационному развитию (ОмГПУ);
- складывается практика взаимодействия с работодателями, которых приглашают принять участие в обсуждении и разработке

образовательных программ бакалавриата и магистратуры, включают в состав государственных экзаменационных комиссий.

Инновационные изменения отражают повышение *социальной ответственности педвузов* за развитие креативной среды города, региона и формирование их интеллектуального пространства, что происходит за счет реализации педвузами масштабных *инновационных проектов* (развитие учительских сообществ города и региона, сопровождение семейного и домашнего воспитания, гражданское воспитание подрастающего поколения, разработка квалификационных рамок, др.).

В качестве примеров можно привести проекты:

- направленные на развитие ценностей педагогической профессии и профессионально-педагогической деятельности: «Педагогические династии», «Студенческая семья», «Педагогический и профессиональный дебют», «Моя инициатива в образовании», др. (УрГПУ);
- направленные на сотрудничество в области учебно-методической и научно-исследовательской деятельности университета и учреждений СПО – создание регионального научно-образовательного центра «Интеграция»; на поддержку талантливых молодых педагогов – молодежный педагогический проект «Сибирский педагогический Селигер»; на развитие интереса у молодежи к русскому языку и культуре речи, повышение статуса языка среди его носителей – международный социально-просветительский проект «Современный русский», др. (ОмГПУ);
- Институт Конфуция в БГПУ, деятельность которого направлена на изучение китайского языка и культуры.

**Перспективная оценка.** Данный вид оценки является инструментом определения потенциальных отсроченных эффектов процессов, происходящих сегодня в образовании. Перспективная оценка должна



учитывать будущее в аспекте тех проблем, которые придется решать людям в перспективе, исходя из особенностей развития образования сегодня.

М.Д. Матюшкина считает, что перспективные методы оценки нужны везде, где мы сталкиваемся с вопросами, касающимися будущего [138]. Термин «перспективный» означает общую ориентацию на будущее, обращенность в будущее. Перспективный – это предвосхищающий, связанный с какой-либо будущей ситуацией, рассматриваемой в аспекте последствий. Это антоним к термину «ретроспективный», т.е. обращенный к прошлому. Исследователь указывает на то, что понятие перспективного оценивания свойственно отечественным эмпирическим исследованиям, особенно в области философии и психологии. В зарубежных исследованиях перспективное оценивание используется в политике, при реализации разного рода проектов и программ в социальной сфере [290] (В. Гроссхэнс, Э. Челимски) [287], а также в педагогических исследованиях при рассмотрении перспективного обеспечения качества образования как основы для соответствия выбранным целям [138, 22-26].

М.Д. Матюшкина отмечает, что такие методы позволяют провести оценку качества, успешности процессов, продуктивности изменений, происходящих в образовании по критериям, соотносимым с их потенциальными отсроченными социокультурными эффектами [138]. Оценка *по критериям будущих или потенциальных* социокультурных эффектов и рисков должна учитывать характеристики современной ситуации, которая отражает государственную политику в сфере образования, различные образовательные запросы, диктуемые конкретной социокультурной ситуацией на уровне региона, страны, мира.

Не перспективные критерии соответствуют уже достигнутым результатам. Если достигнутые результаты мы можем оценить более или менее объективно, то соответствие образования перспективным критериям (целям) мы можем оценить только либо *субъективно, экспертными оценками, либо с помощью каких-то теоретических схем* (теоретического

обоснования показателей). Например, если теоретически обосновать, какие условия способствуют достижению поставленных перспективных целей, то наличие условий, как правило, оценивать проще (и для этого может существовать уже апробированный инструментарий).

Все критерии будущего имеют вероятностный характер, перспективная оценка – это ответы на вопросы: насколько образование способствует тому, чтобы в обозримом будущем произошло то или иное изменение. Одна из проблем перспективного оценивания – обоснование необходимого отрезка времени, на который мы «заглядываем в будущее». Мы не можем взять слишком большой отрезок.

Далее, М.Д. Матюшкина приводит аргументы в пользу того, какой временной отрезок в будущей перспективе может быть охвачен перспективным оцениванием. Первый аргумент автор формирует на основе позиции В.Н. Лавриненко, который считает непосредственным будущим период, отстоящий от настоящего в пределах 10 лет; обозримым будущим – период, отстоящий от текущего момента на 10-15 лет; а все более далекое будущее относить к разряду отдаленного. Вторым аргументом приводится исходя из разделения будущего, свойственного экономическим концепциям, а именно, выделения трех основных перспектив времени. Первая – краткосрочная, диапазон которой равен от 1 дня и до 1 года. Вторая, наиболее важная – среднесрочная. Она представляет промежуток времени от 1 года и до 5 лет. Третья перспектива времени – долгосрочная, ее диапазон практически не ограничен и начинается с 5 лет. Понимая относительность и нечеткость границ различных периодов будущего, М.Д. Матюшкина для проведения процедуры перспективного оценивания определяет *интервал от 5 до 15 лет* [138].

Процедура перспективной оценки направлена на сбор *качественных данных*, которые не должны быть только оценочными, но должны быть достаточно прозрачными, сама процедура объединяет оценку и обучение. Часто перспективную оценку используют для выработки стратегии

совершенствования работы организации или коллектива, которая учитывает происходящие в них изменения с целью понимания их отдаленных результатов, а также с целью согласования направлений этих изменений, которые могут противоречить друг другу.

*Система проспективной оценки* проектируется как последовательность следующих подсистем, каждая из которых является базисом для построения последующей:

- социокультурные основания, в качестве которых могут выступать стратегический заказ и социальные запросы, актуальные проблемы общества и отдельной личности, т.п.;
- критерии оценки, показателями которых могут быть разного рода динамики – улучшение работы системы или учреждения, изменения деятельности;
- методы проспективной оценки, специфика которых обусловлена вероятностным характером получаемых данных и требует сочетание количественных и качественных методов;
- процедуры оценивания, включающие обучение и саму оценку.

Под социокультурными основаниями будем иметь в виду социальные и культурные детерминанты, обусловившие что-либо [138, 64-65].

В нашем исследовании *социокультурными основаниями* проспективной оценки являются факторы, представленные нами в качестве основных, которые влияют на изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования: педагогическая профессия, профессионально-педагогическая деятельность и деятельность педагогического вуза. С одной стороны, данные факторы влияют на развитие профессиональной подготовки студентов педагогического вуза и являются «драйверами»<sup>50</sup> определенных ее изменений; с другой стороны, преобразования профессиональной подготовки

---

<sup>50</sup> *англ.* driver – зд. движущая сила

вливают на дальнейшее развитие педагогической профессии, профессионально-педагогическую деятельность и деятельность самого педагогического вуза в современных условиях.

В качестве *критериев* перспективной оценки в данной работе по предложенным социокультурным основаниям выступают:

- педагогическая профессия – развитие профессионально-педагогического сообщества;
- профессионально-педагогическая деятельность – развитие или появление новых норм, образцов и правил данного вида деятельности;
- деятельность педагогического вуза – изменения в деятельности педагогического вуза.

*Показателями*, в этом случае, выступают *педагогические и социальные эффекты, риски* изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, рассматривается аспект их влияния на социум и культуру.

В практике оценивания «будущего» уже сложилась определенная последовательность действий, которая включает следующие шаги: *подготовка к процессу оценивания*, планирование всего процесса оценки (в нашем случае, изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования); *разработка информационного материала*, содержание которого послужит основой для проведения оценки (раздаточный материал, презентация, содержащие информацию об изменениях профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, их направленности, интенсивности, т.п.); *подбор оценочных средств и критериев* оценки; *подбор экспертов*, участвующих в оценке [162; 253].

Подбор экспертов является важной составляющей проведения перспективной оценки. Для формирования списка экспертов часто

используется метод «снежного кома»: составляется первоначальный список экспертов; затем, от каждого специалиста, привлекаемого в качестве эксперта, получают несколько фамилий тех, кто может быть экспертом по рассматриваемой проблематике. Очевидно, некоторые из этих фамилий уже значатся в первоначальном списке, а некоторые являются новыми. Каждого вновь появившегося опрашивают по той же схеме. Процесс расширения списка останавливается, когда новые фамилии практически перестают встречаться [161]. В результате получается достаточно обширный список возможных экспертов, из которых отбираются те, чьи фамилии чаще предлагались в качестве экспертов. Согласно методологии проспективного исследования Совета Европы, оптимальное количество привлекаемых к проспективной оценке экспертов, 10-15 человек [300].

*Методика проспективной оценки* изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования предполагает следующую последовательность *этапов* ее построения и реализации:

1. организационно-целевой;
2. информационно-исследовательский;
3. процедурно-диагностический;
4. аналитико-рефлексивный.

Содержание этапов проспективной оценки; методы, используемые на каждом из этапов; необходимый инструментарий представлены в Таблице 12.

Таблица 12

**Методика проспективной оценки изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования**

Этапы проспективной оценки	Содержание этапов проспективной оценки	Методы проспективной оценки	Инструментарий
1. Организационно-целевой этап	Подготовка к процессу оценивания, планирование всего процесса оценки,	устный и письменный инструктаж	инструкция с описанием целей и

	<p>объяснение процедуры оценки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– разработка информационного материала, содержание которого служит основой для проведения оценки; разработка экспертных листов и процедуры экспертизы;</li> <li>– подбор экспертов, которые будут участвовать в оценке;</li> <li>– организация встречи экспертов для проведения оценки или приглашение экспертов к заочному участию в оценке;</li> <li>– объяснение сути перспективной оценки, ее целей, результатов, этапов (устно для очного участия и письменно для заочного);</li> <li>– обоснование социокультурных оснований, критериев и показателей оценки.</li> </ul>		<p>процедуры перспективной оценки</p>
<p>2. Информационно-исследовательский этап</p>	<p>Презентация информации об изменениях профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, их направленности, интенсивности, т.п.</p>	<p>анализ и оценка информации; изучение информационного материала</p>	<p>презентация, раздаточный материал</p>

3. Процедурно-диагностический этап	Проведение самой процедуры оценки: – организация работы экспертов в группе по выявлению эффектов и рисков изменений (при заочном участии работа проводится самостоятельно); – заполнение экспертных листов.	<i>Картирование эффектов и рисков</i> • методы генерирования идей: мозговой штурм, обсуждение, дискуссия;  • анализ вероятных эффектов и рисков, интерпретация и группировка данных, ранжирование эффектов и рисков, графические методы обработки информации (составление диаграмм).	экспертные листы
4. Аналитико-рефлекси-вный этап	Обработка полученных данных: – группировка данных об эффектах и рисках, их ранжирование; – графическая обработка данных; – представление заключения о проведенной оценке; – свободная дискуссия о результатах, полученных при помощи проспективной оценки.		листы для ранжирования, электронная программа Excel или другое программное обеспечение

На *этапе подготовки* к проспективной оценке был разработан информационный материал и презентация, содержание которых отражает результаты проведенного нами исследования об изменениях профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, их направленности, интенсивности, т.п. Также были подготовлены инструкции по проведению проспективной оценки, где объяснялись ее цели, предполагаемые результаты и этапы (устно для очного участия или письменно для заочного); экспертные листы с обоснованием оснований, критериев и показателей оценки (Приложение 13). К участию в экспертизе были приглашены 12 экспертов, кандидатов и докторов наук, а также 13 экспертов получили материалы в электронном виде. Среди экспертов были 3 проректора педагогических

вузов, 5 заведующих кафедрами педагогических вузов, доценты и профессора кафедр педагогических вузов (ОмГПУ, РГПУ им. А.И. Герцена, ЧГПУ, НГПУ, ОГПУ).

*Следующий этап* перспективной оценки (информационно-исследовательский) включал изучение экспертами материалов об изменениях профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, анализ и оценку полученной информации. Для экспертов, участвовавших в оценке очно, результаты проведенного нами исследования были представлены в виде доклада и презентации. У экспертов была возможность обсудить полученную информацию, задать исследователю вопросы на уточнение. На этом же этапе, для дальнейшей работы в группах, эксперты обсудили полученные ими экспертные листы с критериями и показателями оценки. При заочном участии экспертов, изучение информации происходило самостоятельно (к экспертному листу прилагались информационные материалы).

*На последних двух этапах* (процедурно-диагностическом и аналитико-рефлексивном) использовалась техника *картирования* рисков, педагогических и социальных эффектов изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, широко используемая в перспективных исследованиях Совета Европы. Картирование рисков, педагогических и социальных эффектов (mapping risks, social and educational effects) подразумевает следующую последовательность действий: 1. генерацию идей по поводу возможных эффектов и рисков; 2. интерпретацию и сортировку (группировку эффектов и рисков); 3. ранжирование эффектов и рисков; 4. графическое представление результатов обработки. *Процедура* перспективной оценки предполагала работу экспертов в мини-группах (по 4-5 человек) по генерированию идей и заполнение экспертных листов. Затем, эксперты представили результаты работы в мини-группах на общее обсуждение, следствием которого стало составление обобщенного



экспертного листа, отражающего предполагаемые эффекты и риски изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования (Таблица 13). Далее, эффекты были разделены на две группы – социальные и педагогические. После этого, каждый эксперт должен был проранжировать отдельно социальные эффекты, педагогические эффекты и риски *по степени их выраженности* (т.е. вероятностному характеру их проявления в будущем – ранжирование начиналось с эффектов и рисков, которые проявятся сильнее и далее, по степени меньшей выраженности). Завершая процедуру проспективной оценки, каждая мини-группа написала заключение о том, насколько обозначенные ими эффекты и риски изменений профессиональной подготовки отражают успешность происходящей модернизации педагогического образования. Некоторые эксперты выразили желание написать заключение самостоятельно, т.к. их мнение не в полной мере совпадало с мнением других участников мини-группы.

Обработка данных ранжирования проводилась исследователем самостоятельно после групповой работы экспертов, результаты обработки данных представлены в Таблице 14 и Приложении 14. Результаты обработки данных ранжирования экспертов, участвовавших в проспективной оценке заочно представлены в Приложении 13. Обе группы экспертов, участвовавших в проспективной оценке очно и заочно, были в последующем информированы о результатах обработки данных.

## Экспертный лист (обобщенный)

**Оценка влияния изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования на педагогическую профессию, профессионально-педагогическую деятельность и деятельность педагогического вуза**

Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования	Основания и критерии оценки			Риски изменений ПП студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования
	<i>педагогическая профессия – развитие профессионально-педагогического сообщества</i>	<i>профессионально-педагогическая деятельность – развитие или появление новых норм, образцов и правил деятельности</i>	<i>деятельность педагогического вуза – изменения деятельности педагогического вуза</i>	
	Показатели: <i>педагогические и социальные эффекты</i>			
<p><b>Направляемые:</b> <i>На стадии институализации -</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 1. многоуровневость;</li> <li>– 2. многопрофильность;</li> <li>– 3. непрерывность;</li> <li>– 4. компетентностно-ориентированный характер подготовки</li> </ul> <p><i>На стадии инициации и реализации</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 5. вариативность;</li> <li>– 6. практикоориентированность</li> </ul> <p><b>Ненаправляемые:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 7. индивидуализация;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (1-2) более осознанное и быстрое «вхождение» в профессию;</li> <li>- (1-2) доступность профессии для людей, не имеющих педагогического образования;</li> <li>- (9) увеличение числа профессионально-педагогических сообществ (ассоциаций,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- расширение профессионально-педагогического «репертуара» (репертуара профессиональных ролей – консультант, тренер, аниматор, др.); «арсенала» профессионально-педагогических средств (технологии, методы);</li> <li>- (3) непрерывное развитие, способствующее профессиональной успешности и</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (1-6) новая идеология стандартов и модульное построение учебных планов приводит к нелинейности ПП, разнообразию ИОМов;</li> <li>- (3) повышение привлекательности профильного вуза, специфика которого обеспечивает непрерывный характер профессиональной подготовки;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- расширение функционала и интенсификация труда приводят к перегрузке современных педагогов, их эмоциональному выгоранию;</li> <li>- «дескулизация»<sup>51</sup> за счет расширения академической свободы обучающихся при выборе образовательных услуг;</li> </ul>

<sup>51</sup> от англ. deschooling, буквально «обесшколивание» - концепция упразднения школы как социального института

<ul style="list-style-type: none"> <li>– 8. новая фундаментализация;</li> <li>– 9. аксиологизация;</li> <li>– 10. психологизация;</li> <li>– 11. технизация;</li> <li>– 12. менеджеризация;</li> <li>– 13. маркетизация</li> </ul>	<p>объединений, т.п.);</p> <p>- (9) усиление идентичности учительства как социальной группы; преимущество традиций учительства</p>	<p>конкурентоспособности педагога;</p> <p>- (9) приоритет ценностных ориентаций педагога в выборе стратегии поведения при решении профессиональных задач;</p> <p>- (12-13) распространение взглядов на образование как сферу услуг, что приведет к дальнейшей коммерциализации профессионально-педагогической деятельности;</p> <p>- (12-13) распространение представлений о профессионально-педагогической деятельности как карьере;</p>	<p>- (4, 6, 9, 10) приоритетность развития психолого-педагогических компетенций в педагогическом вузе;</p> <p>- (5- 6) распределенная подготовка будущих учителей за счет расширения социальных связей (кластеры, сети, консорциумы), построение архитектуры профессиональной подготовки;</p> <p>- (11) изменение технической инфраструктуры педагогического вуза, эргономических условий;</p> <p>- (12-13) развитие бренда университета, позиционирование его на рынке образовательных услуг.</p>	<p>- (4, 6, 9, 10) риск снижения качества предметной подготовки будущих педагогов в вузе;</p> <p>- (7-13) расхождение в ценностях профессионально-педагогической деятельности молодых и опытных педагогов, риск потери традиций учительства;</p> <p>- (9) усиление закрытости некоторых профессионально-педагогических сообществ;</p> <p>- (7-13) отказ от понимания профессионально-педагогической деятельности как призвания и рассмотрение ее как предпринимательства, бизнеса.</p>
--	--	---	--	--

## Ранжирование эффектов и рисков изменений

Эффекты и риски	Эксперты												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
<i>Социальные эффекты:</i>													
А. повышение привлекательности профильного вуза, специфика которого обеспечивает непрерывный характер профессиональной подготовки	9	5	5	7	6	8	6	7	8	8	9	7	7.0
Б. развитие бренда университета, позиционирование его на рынке образовательных услуг	2	8	3	3	7	9	5	8	7	9	8	8	6.4
В. более осознанное и быстрое «вхождение» в профессию	3	1	6	8	3	1	7	1	2	1	2	3	3.1
Г. доступность профессии для людей, не имеющих педагогического образования	6	7	4	2	4	6	8	2	3	4	4	2	4.3
Д. увеличение числа профессионально-педагогических сообществ (ассоциаций, объединений, т.п.)	8	9	1	5	5	2	2	3	4	3	5	4	4.1
Е. усиление идентичности учительства как социальной группы; преимущество традиций учительства	7	6	7	6	8	7	9	9	9	7	6	9	7.5
Ж. непрерывное профессиональное развитие, способствующее профессиональной успешности и конкурентоспособности педагога	4	2	9	4	2	3	3	4	5	5	1	5	3.9
З. распространение взглядов на образование как сферу услуг, что приведет к дальнейшей коммерциализации профессионально-педагогической деятельности	1	4	2	1	1	4	1	6	1	2	3	1	2.1
И. распространение представлений о профессионально-педагогической деятельности как карьере	5	3	8	9	9	5	4	5	6	6	7	6	6.0
<i>Педагогические эффекты:</i>													
А. расширение профессионально-педагогического «репертуара» профессиональных ролей (консультант, тренер, аниматор, др.); «арсенала» профессионально-педагогических средств (новые технологии,	1	2	4	3	1	4	4	3	4	2	1	4	2.7

методы)													
Б. приоритет ценностных ориентаций педагога в выборе стратегии поведения при решении профессиональных задач	4	1	5	5	5	6	6	1	5	5	5	3	4.2
В. новая идеология стандартов и модульное построение учебных планов приводит к нелинейности ПП, разнообразию ИОМов	2	4	1	1	2	2	2	4	2	1	2	1	2.0
Г. приоритетность развития психолого-педагогических компетенций в педагогическом вузе (по сравнению с предметными компетенциями)	3	3	2	2	3	5	5	2	6	3	3	2	3.2
Д. распределенная подготовка будущих учителей за счет расширения социальных связей (создание профессионально-педагогических кластеров, сетей, консорциумов), построение архитектуры профессиональной подготовки (совокупность различных моделей подготовки)	5	6	3	4	4	1	3	6	1	4	4	5	3.8
Е. изменение технической инфраструктуры педагогического вуза, эргономических условий	6	5	6	6	6	3	1	5	3	6	6	6	4.8
<i>Риски:</i>													
А. расширение функционала и интенсификация труда приводят к перегрузке современных педагогов, их эмоциональному выгоранию	1	1	1	1	1	2	3	1	1	2	1	2	1.4
Б. «дескулизация» за счет расширения академической свободы обучающихся при выборе образовательных услуг	6	5	3	5	5	5	5	6	5	6	6	3	5.0
В. риск снижения качества предметной подготовки будущих педагогов в вузе	2	3	2	2	2	1	2	3	4	3	4	5	2.7
Г. расхождение в ценностях профессионально-педагогической деятельности молодых и опытных педагогов, риск потери традиций учительства	3	4	4	6	3	3	1	2	3	5	2	1	3.0
Д. усиление закрытости некоторых профессионально-педагогических сообществ	5	6	5	4	6	6	6	5	6	4	5	6	5.3
Е. отказ от понимания профессионально-педагогической деятельности как призвания и рассмотрение ее как	4	2	6	3	4	4	4	4	2	1	3	4	3.4

*Социальные эффекты:*

1. распространение взглядов на образование как сферу услуг, что приведет к дальнейшей коммерциализации профессионально-педагогической деятельности (2.1);
2. более осознанное и быстрое «вхождение» в профессию (3.1);
3. непрерывное профессиональное развитие, способствующее профессиональной успешности и конкурентоспособности педагога (3.9);
4. увеличение числа профессионально-педагогических сообществ (ассоциаций, объединений, т.п.) (4.1);
5. доступность профессии для людей, не имеющих педагогического образования (4.3);
6. распространение представлений о профессионально-педагогической деятельности как карьере (6.0);
7. развитие бренда университета, позиционирование его на рынке образовательных услуг (6.4);
8. повышение привлекательности профильного вуза, специфика которого обеспечивает непрерывный характер профессиональной подготовки (7.0)
9. усиление идентичности учительства как социальной группы; преемственность традиций учительства (7.5).

*Педагогические эффекты:*

1. новая идеология стандартов и модульное построение учебных планов приводит к нелинейности профессиональной подготовки, разнообразию ИОМов (2.0);
2. расширение профессионально-педагогического «репертуара» профессиональных ролей (консультант, тренер, аниматор, др.);

- «арсенала» профессионально-педагогических средств (новые технологии, методы) (2.7);
3. приоритетность развития психолого-педагогических компетенций в педагогическом вузе (по сравнению с предметными компетенциями) (3.2);
  4. распределенная подготовка будущих учителей за счет расширения социальных связей (создание профессионально-педагогических кластеров, сетей, консорциумов), построение архитектуры профессиональной подготовки (совокупность различных моделей подготовки) (3.8);
  5. приоритет ценностных ориентаций педагога в выборе стратегии поведения при решении профессиональных задач (4.2);
  6. изменение технической инфраструктуры педагогического вуза, эргономических условий (4.8).

*Риски:*

1. расширение функционала и интенсификация труда приводят к перегрузке современных педагогов, их эмоциональному выгоранию (1.4);
2. риск снижения качества предметной подготовки будущих педагогов в вузе (2.7);
3. расхождение в ценностях профессионально-педагогической деятельности молодых и опытных педагогов, риск потери традиций учительства (3.0);
4. отказ от понимания профессионально-педагогической деятельности как призвания и рассмотрение ее как предпринимательства, бизнеса (3.4);
5. «дескулизация» за счет расширения академической свободы обучающихся при выборе образовательных услуг (5.0);
6. усиление закрытости некоторых профессионально-педагогических сообществ (5.3).

Подводя итог проспективной оценке изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, можно сделать вывод о том, что эффекты и риски этих изменений, которые отмечались экспертами, говорят не только об *организационно-управленческом и организационно-кадровом* характере происходящей модернизации педагогического образования, но и показывают ее *социокультурную* направленность. Это подтверждается и заключениями, представленными экспертами по результатам проспективной оценки в мини-группах:

*Заключение 1.*

Проспективная оценка показала, что под влиянием внешних факторов идут мощные изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Новый этап модернизации педагогического образования требует тщательного изучения выявленных изменений и учета их при определении дальнейших действий. Обозначенные в проспективной оценке эффекты происходящих изменений свидетельствуют о том, что модернизация отвечает на запросы современного общества, но существует и много рисков, которые в долгосрочной перспективе могут оказаться более ощутимыми, чем эффекты.

*Заключение 2.*

Как показала проспективная оценка, сегодня гораздо больше ненаправляемых изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, которые имеют очень серьезные эффекты и риски и это не придает результативности модернизации педагогического образования.

*Заключение 3.*

Поддержка ненаправляемых изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза на следующем этапе модернизации педагогического образования позволит обеспечить ее опережающий характер.

*Заключение 4.*



Происходящие изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза отражают развитие модернизации педагогического образования; подтверждают, что определенные модернизационные инициативы интегрированы в вузовскую практику подготовки педагогических кадров.

*Заключение 5.*

Результаты проспективной оценки убеждают в необходимости сохранения педагогических вузов, образовательная среда которых обеспечивает преемственность традиций учительства, нарушение этой преемственности неизбежно произойдет при дальнейшей политике по объединению вузов. Уже сейчас, даже при подготовке основной массы педагогов в педагогических вузах, просматриваются устойчивые тенденции изменений норм педагогической деятельности – ее коммерциализация и «аниматоризация». Вливание педагогических вузов в классические университеты приведет к окончательной трансформации сложившейся культуры подготовки педагогических кадров и неизбежному изменению понятия «учитель» в традиционном понимании этого слова. Модернизация должна не разрушать, а сохранять уже имеющиеся лучшие практики, способствовать появлению новых, но с учетом эффектов и рисков, которые они с собой принесут.

*Заключение 6.*

Обозначенные эффекты и риски изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза подтверждают правильность направления модернизационных процессов, соответствие их изначально задуманной стратегии обновления российского педагогического образования.

Приведем также мнения некоторых экспертов, участвовавших в проспективной оценке и согласившихся на короткое одно-вопросное интервью после ее окончания. Всем респондентам задавался один и тот же вопрос: «Способствуют ли происходящие сегодня изменения в

профессиональной подготовке студентов педагогическом вузе успешности модернизации педагогического образования?»

*Мнение 1.*

«Модернизация педагогического образования должна, прежде всего, сохранить преемственность лучших российских традиций подготовки педагогов. Итоги проспективной оценки меня расстроили! Я вижу противоположно обратные эффекты! Получается, что происходящая модернизация – это один большой риск! Совсем потеряем педагога в традиционном понимании – сильного предметника, воспитателя!»

*Мнение 2.*

«Модернизации сегодня необходима внятная стратегия, которая бы строилась на тщательном анализе эффектов и рисков происходящих изменений!»

*Мнение 3.*

«Результаты проспективной оценки вызвали у меня противоречивые чувства! С одной стороны, очевидно, что сегодня нужны педагоги «новой формации» и модернизация педагогического образования направлена именно на это! С другой стороны, эффекты происходящих изменений наводят на мысль: «А будут ли эти педагоги «новой формации» собственно педагогами?». Я вижу, что в первую очередь, они будут организаторами досуга и аниматорами! Не опасный ли это эксперимент? А что потом, через 20-30 лет? Будем ликвидировать элементарную безграмотность?»

*Мнение 4.*

«Конечно, рисков такие изменения несут много! Но, ведь очевидно, что нельзя больше готовить только учителя-предметника! Мне кажется, говорить надо сегодня конструктивно, т.е. понимать какие положительные эффекты изменений профессиональной подготовки в педвузе действительно «закроют» потребности современного общества! Если будем смотреть на модернизацию только с позиции рисков, конструктивного разговора не

получится и все даже самые благие намерения совершенствования подготовки педагогических кадров сведутся на нет».

*Мнение 5.*

«Что тревожит в таких результатах проспективной оценки? Осознание того, что учительский и преподавательский труд все больше и больше приравнивается к «сервисному» (т.е. обслуживающему) и «аниматорскому» (т.е. развлекательному). В этом случае, модернизация будет провалена! Сегодня же, как никогда раньше, нужен учитель-носитель моральных, нравственных, духовных ценностей и норм. Раньше была идеология как ориентир для подрастающего поколения, еще раньше была религия, а сегодня нет таких четких ориентиров! Вот поэтому надо усиливать такие тенденции подготовки будущих педагогов как «аксиологизация»! Тогда и модернизация будет по-другому восприниматься и соответствовать будет главной потребности современного общества – человеке-ориентире для других! Да, сложная миссия! Но она естественна для учителя. Учитель во все времена был ориентиром! А аниматоров могут готовить институты культуры».

*Мнение 6.*

«Некоторые изменения меня определенно радуют! Психологизация, например. Действительно, сегодня важно и рефлексивным быть, и стрессоустойчивым и работать в недружественной среде. Мир стал другим, дети стали другими. Раньше учитель был непререкаемым авторитетом, а сегодня любое слово, любое действие учителя может стать достоянием общественности через Интернет и может даже транслироваться по всем телеканалам страны. Попробуй без психологии в таких ситуациях прожить! Конечно, нужен психологический инструментарий, чтобы решать и предупреждать такие ситуации. А чем плоха маркетинговая и менеджерская подготовка в аспекте развития презентационных компетенций будущих учителей? Надо сегодня уметь себя представить, «подать» людям. Не пойдут сегодня к учителю, который не может себя презентовать! И в других изменениях тоже

много позитивного, готовящего будущего педагога к современным условиям. Для успеха модернизации нужно учитывать вот эти ненаправляемые изменения подготовки, т.к. они самые действенные, поддерживаемые на практике и если они противоречат направляемым сверху изменениям, не будет успеха даже у самой прекрасной модернизации».

#### **Выводы по параграфу 4.2.**

1. Прогнозирование тенденций изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования осуществляется в логике перспективного анализа, результаты которого представлены в параграфе: модель текущей ситуации развития профессиональной подготовки, тенденции изменений профессиональной подготовки, проспективная оценка эффектов и рисков изменений профессиональной подготовки.
2. Моделирование текущей ситуации развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования строится на основе анализа результатов исследования о сущности, характере и направленности изменений, что позволило установить закономерности этих изменений. Закономерность обусловлена взаимосвязями позитивных изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза и условий ее реализации на современном этапе модернизации педагогического образования. Продуктивность изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза зависит от их характера, направленности, интенсивности, что обеспечивает динамику отношения студентов к современной профессионально-педагогической деятельности. Данная закономерность отражает особенности опережающей профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, которая

строится на основе прогностических исследований о ее изменениях в условиях модернизации педагогического образования.

3. Выявленная закономерность проявляется в *тенденциях изменений* профессиональной подготовки студентов педагогического вуза – перспективных направлениях ее развития в условиях модернизации педагогического образования. В параграфе представлено описание *адаптационной, модернизационной и инновационной* тенденций. Тенденции включают характеристики сущности изменений, их интенсивности и продуктивности, путей решения определенных задач профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе. Описание изменений в рамках тенденций построено на результатах анализа практики профессиональной подготовки студентов *пяти педагогических вузов РФ* (РГПУ им. А.И. Герцена, УрГПУ, ОГПУ, ОмГПУ, БГПУ). Кроме этого, при оформлении результатов анализа практики педагогических вузов учитывались примеры изменений профессиональной подготовки студентов и в других педагогических вузах РФ.
4. Потенциальные эффекты и риски изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза определяются при помощи проспективной оценки. В параграфе предлагается методика проспективной оценки изменений профессиональной подготовки, которая включает следующую последовательность этапов ее построения и реализации: организационно-целевой; информационно-исследовательский; процедурно-диагностический; аналитико-рефлексивный. Описывается содержание этапов проспективной оценки; методы, используемые на каждом из этапов; необходимый инструментарий. Результаты проспективной оценки изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза позволили выделить две группы эффектов (социальные и педагогические эффекты) и риски изменений.

### **4.3. Изменение политики педагогического вуза в повышении квалификации профессорско-преподавательского состава с целью управления изменениями профессиональной подготовки в условиях модернизации педагогического образования**

На современном этапе модернизации педагогического образования управление преобразованиями и изменениями, позволяющими повысить эффективность деятельности вуза, становится чрезвычайно необходимым. Это требует от вуза более гибкого подхода к стратегическому управлению его развитием, проведения периодических корректировок поставленных целей и задач, совершенствования организационной структуры, а также изменения системы мотивации сотрудников вуза.

В российских вузах сегодня идет активный поиск стратегий реструктуризации и развития новых управленческих и организационных механизмов. Их реализация, однако, наталкивается на определенные трудности, связанные, прежде всего, с необходимостью преодоления не отвечающих времени *идеологических* принципов управления, а также адаптации уже известных и хорошо зарекомендовавших себя в зарубежной практике научных *подходов к управлению изменениями*. По мнению Л.А. Бургановой, управление изменениями в российских вузах до сих пор лишено сколько-нибудь серьезной методологической проработки, его разработчики полагают, что «главное – ввязаться в бой, а там посмотрим!», и как следствие – серьезные концептуальные вопросы остаются на периферии управленческого интереса [9; 48].

Для реализации своей миссии университеты создают механизмы стратегического управления, нацеленные на развитие их стратегических преимуществ, способных обеспечить переход к образовательному менеджменту в режиме инновационного развития; развитие проектных процессов; смену авторитарной системы отношений отношениями

сотрудничества; обеспечения регионализации, дифференциации, непрерывности, открытости, вариативности образования и т.д. [29, 3].

Профессор Бернского университета Н. Том выделяет *две модели управления изменениями* – революционную и эволюционную [122]. Для революционной модели изменений характерно радикальное переосмысление корпоративной культуры, коренная трансформация системы управления организацией, решительное устранение всех сопротивлений на пути к конечной цели. Эволюционные изменения осуществляются постепенно, в рамках спланированного процесса организационного развития, имеющего долгосрочные цели.

Согласно исследованиям другого немецкого экономиста Й. Хаушильдта [289] можно выделить несколько *типов управления изменениями* в вузе, в зависимости от цели и применяющихся средств для их реализации [90]:

1. Управление инструментальными изменениями: цель не изменяется, для достижения этой цели используются новые средства.
2. Управление целевыми изменениями: устанавливается новая цель, которая достигается с использованием старых средств.
3. Управление радикальными изменениями: устанавливается новая цель, которая достигается с использованием новых средств.
4. Управление инкрементальными<sup>52</sup> изменениями: цели и средства остаются неизменными, изменяется лишь их соотношение.

В современных условиях, по мнению исследователей Н.В. Ечкаловой и О.Н. Сагировой практически все изменения *приобретают радикальный характер*, т.к. организации не успевают за внешними изменениями и сталкиваются с кризисами управления организацией всех видов (оперативным, тактическим и стратегическим) [Ечкалова, сагирова]. Непрерывный поток изменений становится внутренне присущей

---

<sup>52</sup> инкрементальный – пошаговый, увеличивающийся постепенно

неотъемлемой чертой организации. Такая ситуация открывает новый этап в развитии организаций – от организаций, ориентированных на стратегию, и самообучающихся организаций к адаптивным организациям, гибко реагирующим на изменчивый мир. Инновационные организации – это организации высокоподвижные и адаптивные [228].

Управление изменениями в вузе – это относительно новая политика для российской системы высшего образования, особенно для педагогического образования. Поэтому при переносе идей управления изменениями в сферу образования для управления изменениями в вузе важно не утратить интеллектуальной составляющей всего процесса подготовки в вузе и не свести все к экономическим показателям эффективности деятельности вуза.

*Управление изменениями профессиональной подготовки студентов педагогического вуза – это руководство процессом преобразования существующих способов и поиск новых способов освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности.*

Существует большое количество концепций и моделей *повышения эффективности деятельности организации через управление изменениями*, которые могут быть адаптированы и к управлению изменениями профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Приведем некоторые идеи данных концепций, которые уже успешно реализуются в зарубежных вузах:

1. *Управление изменениями через введение стандартов подготовки на уровне вуза.* В мировой образовательной практике в качестве таких стандартов на уровне вуза часто используются региональные или отраслевые квалификационные рамки (Австралия, Великобритания, Германия, др.), которые разрабатываются на основе соотнесения требований образовательных и профессиональных стандартов, а также с учетом требований меняющегося регионального рынка труда. Вся система квалификационных рамок направлена на *усиление*



*практикоориентированности* профессиональной подготовки в вузе. В случае с педагогическим образованием, стандарты вузовского уровня часто устанавливаются на основе изучения этоса локального профессионально-педагогического сообщества. Подобный опыт сложился, например, в Сингапуре<sup>53</sup>, где разработка стандартов профессиональной подготовки будущих педагогов на уровне педагогического вуза (помимо учета обязательных требований образовательных и профессиональных стандартов) происходит с *ориентацией на нормы и ценности*, разделяемые и поддерживаемые конкретным профессионально-педагогическим сообществом. Такие нормы и ценности отражают:

- «философию» профессионально-педагогической деятельности (правила педагогической деятельности, поддерживаемые в данном профессионально-педагогическом сообществе);
- мировоззрение современного педагога («портрет» норм и ценностей педагога как результат соотнесения «философии» профессионально-педагогической деятельности и собственной мотивации деятельности);
- кредо (миссия) педагога («неписанные» истины педагогической профессии, которые сложились на протяжении всего времени ее существования).

«Стандарты» в этом случае понимаются как ориентиры, и могут быть представлены в миссии основной образовательной программы. Подобная практика способствует усилению ценностной основы профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе – ее *аксиологизации*.

2. *Управление изменениями на основе анализа показателей эффективности подготовки в вузе.* Имеются в виду не формальные показатели (например, процент трудоустройства выпускников

---

<sup>53</sup> Ethos of teaching profession – <http://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/professional-excellence/ethos-of-the-teaching-profession>

педагогического вуза), а скорее то, насколько успешно прошла интеграция выпускников в профессионально-педагогическое сообщество региона или города. Многие вузы, например в Германии, отслеживают этот процесс через так называемые «сообщества выпускников вуза», которые в современном виде представляют собой достаточно устойчивые, влиятельные образования. В американских вузах развит институт наставничества (менторства), который также способствует интеграции выпускников вуза в профессионально-педагогическое сообщество и позволяет получать информацию о том, насколько успешно происходит этот процесс (вуз продолжает сопровождать своих выпускников на «рабочем месте»). Такого рода практика способствует *индивидуализации* и *практикоориентированности* профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.

В вузах Великобритании и Франции распространена практика сопровождения выпускников вузов, в том числе и педагогических, через Центры карьеры и трудоустройства или Центры профессионального развития, в которых на постоянной основе проводятся консультации по вопросам организации профессиональной деятельности на конкретном рабочем месте. Выпускники вуза могут подать заявку через центр о необходимости помочь им в решении каких-то конкретных проблем, возникших на практике; преподаватель вуза приходит к выпускнику на работу и они совместно решаются возникшие проблемы. Кроме этого, консультанты центра помогают работающим выпускникам при подаче заявок на гранты, конкурсы; при составлении программы профессионального развития или так называемого «профессионального проекта»<sup>54</sup>; при оформлении инновационных

---

<sup>54</sup> эд. профессиональным проектом, например, может быть поступление в магистратуру или докторантуру – консультант помогает определить цели, этапы обучения, действия, т.п.

идей в проекты; организуют краткосрочные курсы для овладения выпускниками определенными компетенциями, потребность в которых возникла при осуществлении профессиональной деятельности. Подобная практика служит примером управления такими изменениями как *индивидуализация* и *практикоориентированность* профессиональной подготовки в вузе, а также *маркетингизация* и *менеджеризация*.

3. *Управление организационными изменениями профессиональной подготовки в вузе посредством:*

– *устранения избыточных контрольных и дублирующих функций.*

Успешность организации профессиональной подготовки в педагогическом вузе во многом зависит от преподавателей, которые ее осуществляют. Современные исследования по менеджменту показывают, что доверие сотрудникам со стороны руководства организации в разы повышает эффективность ее деятельности. Для преподавателей вуза чрезвычайно важно доверие их компетентности, профессионализму со стороны руководства факультетов и университета. Речь не идет об устранении контроля, имеется в виду излишняя его форма (когда сотни человек заняты выявлением нарушений в работе сотрудников организации). Чтобы обеспечить такое доверие, руководство организации особое внимание уделяет приему на работу (в университете это может быть также процедура прохождения по конкурсу), когда с соискателями проводятся интервью, просят предоставить мотивационные письма, резюме, т.п.;

– *поощрения инициативы сотрудников.* В российской действительности люди привыкли, что все решения принимаются на уровне управления организацией, но самыми успешными инновациями являются те, что «выращиваются» снизу. Для

повышения эффективности деятельности преподавателей вуза необходимы условия, при которых им хотелось бы проявлять инициативу и творчество, что напрямую отражается на качестве профессиональной подготовки в вузе. Механизмами развития инициативы преподавателей могут быть обучение, стимулирование, материальное поощрение инновационных идей и т.п.

Следует отметить, что идеи концепций управления изменениями используются при организации профессиональной подготовки и в российских педагогических вузах (примеры можно найти в описании тенденций изменений в параграфе 4.2.), но они скорее отражают не целенаправленную политику вузов по управлению изменениями, а переносятся как лучшие практики организации профессиональной подготовки. Поэтому носят преимущественно фрагментарный характер, не всегда осознаются и рассматриваются именно как практики по управлению изменениями.

Управление изменениями в вузе представляет собой многоплановое явление, охватывающее все процессы, связанные как с внутренней жизнью вуза, так и с взаимодействием вуза с окружающей средой [160].

Управление изменениями включает два рода компонентов: «технические» и «человеческие». К техническим относятся: определение границ и целей изменений; того, кто осуществляет изменения на всех уровнях, санкционирует и поддерживает изменения. Компоненты работы с людьми – это создание понимания необходимости изменений и управления ими, желания меняться и поддерживать изменения, а также знания и способности, необходимые, чтобы исполнять те или иные роли в управлении изменениями. То, как люди ведут себя в различных ситуациях, сложно спрогнозировать, а новое поведение, инновационную практику работы сложно привить [71].

Для успешного управления изменениями важен этап **организации** этого процесса – выделение фаз, стадий, этапов, шагов, их описание.

Организационные аспекты управления изменениями [9] хорошо отражены в так называемых процессуальных моделях, например, в классической трехстадийной модели К. Левина или сегодня получившей широкое распространение и популярность модели Дж. Коттера.

Модель профессора Гарвардской школы бизнеса Дж. Коттера является наиболее развернутой и подробно описывает шаги на пути к реализации проекта преобразований в организации. Процесс осуществления изменениями состоит из *восьми этапов*: работа с коллективом – формирование чувства необходимости перемен; создание команды по управлению изменениями; определение результата изменений (перспективы развития организации); презентация новой концепции сотрудникам организации (стратегия развития); создание условий для участия сотрудников в преобразованиях (дать возможность участвовать всем); шаг вперед (получение первых результатов); продолжение движения; закрепление успехов и углубление перемен, укоренение изменений в корпоративной культуре.

Сегодня особо остро стоит вопрос о **содержательной** стороне управления изменениями в вузе; а именно вопрос о том, кто реализует изменения и какие действия для этого совершает. По мнению Дж. Коттера, большое значение имеет **команда, осуществляющая изменения**, – это лидеры, агенты и проводники изменений. Управление изменениями – это длительный процесс, который нужно планировать и сопровождать до конца; процесс, который требует работы в различных направлениях и то, как члены команды будут понимать друг друга, какие действия будут совершать, зависит успех проводимых изменений.

Исходя из этого, формирование и обучение команды лидеров, агентов и проводников изменений является важнейшим условием реализации политики вуза по управлению изменениями профессиональной подготовки будущих педагогов. По сути, формирование команды происходит в ходе

обучения, которое предполагает включение всего профессорско-преподавательского состава вуза в этот процесс.

Первоначально, с целью понимания того, как организовать обучение команды изменений, выясним, что представляют собой лидеры, агенты и проводники изменений профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе, какое место каждый из них занимает в общем процессе управления изменениями, а также какие действия они совершают по реализации изменений [278; 286; 288].

В отечественной психолого-педагогической литературе более привычным является понятие «субъект изменений» (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Д.А. Леонтьев, др.) – человек или группа, познающие и преобразующие окружающий мир (объект), обладающие сознанием и волей, способные действовать целенаправленно [227].

Позиции лидеров, агентов и проводников изменений обладают характеристиками субъектности, но отличаются степенью вовлеченности в изменения, степенью активности в реализации этих изменений и теми стратегиями действий, которые они используют для осуществления изменений (Таблица 15). *Характеристика лидеров, агентов и проводников изменений* профессиональной подготовки студентов педагогического вуза была составлена на основе анализа литературы и по итогам фокус-групп<sup>55</sup>, в ходе которых задавался ряд вопросов о том, кто такие лидеры, агенты и проводники изменений; какими характеристиками должны обладать люди, вовлеченные в реализацию изменений; каковы их действия по осуществлению изменений (Приложение 10).

«**Лидер изменений**». Лидеры-преобразователи ориентированы на изменения; это люди, которые реализуются не через собственный успех, а через достижение большей цели (Дж. Коллинз) [114]. Лидеры изменений

---

<sup>55</sup> фокус-группы проводились с преподавателями вуза и работодателями с целью определения их отношения к происходящим в профессиональной подготовке изменениям, результаты фокус-групп представлены в параграфе 3.1.

обладают более высокими компетенциями (мета-компетенциями): способностью решать новые задачи новыми способами; способностью ориентироваться в новых, изменяющихся условиях; способностью видеть более широкий контекст изменений; способностью решать не только проблемы, но видеть интересы и потребности конкретного человека.

Лидеров изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза можно охарактеризовать как людей [4]:

- восприимчивых к внешним изменениям, которые способны преобразовывать внешние запросы в цели профессиональной подготовки будущих педагогов, в цели развития педагогического вуза;
- способных в процессе реализации изменений реагировать на неожиданно возникшие новые вызовы, находящиеся вне их контроля, и соответствующе корректировать дальнейшую работу;
- умеющих четко обозначать цели профессиональной подготовки в педагогическом вузе для остальных сотрудников вуза;
- имеющих такие коммуникативные компетенции, которые позволяют им донести идеи изменений до других людей, слушать и вести переговоры, управлять собранием, мотивировать других людей и заражать их своим энтузиазмом;
- стрессоустойчивых, понимающих, что любое изменение изначально предполагает сопротивление, конфликт;
- умеющих анализировать собственные сильные и слабые стороны.

В ходе фокус-групп на вопрос о том, кто такой «лидер изменений» профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, звучали следующие ответы:

- Проректоры педагогических вузов: *«Это человек, инициирующий движение, умеющий ставить амбициозные задачи, понимающий каких необходимо добиться результатов, способный собрать команду для выполнения этих амбициозных задач», «Инициативный*

*человек, способный к изменениям сам и изменяющий других», «Готовый и способный работать в агрессивной среде человек, преобразовывать эту агрессивную среду, т.к. любые изменения – это недовольство, нежелание большинства что-то менять», «Это стратег, видящий далеко вперед и умеющий построить пути достижения определенных целей».*

- *Руководители подразделений, магистерских программ: «Человек, видящий перспективы, воспринимающий вызовы», «гибкий, готовый к открытости», «рынокоориентированный, конкурентоспособный», «осознающий 'точки невозврата' к традиционному, имеющий конструктивное мышление», «ищущий подобных себе лидеров и совместно с ними побуждающий к действиям других».*
- *Преподаватели вуза: «Это должна быть инновационная личность, инновационный человек по характеру и с соответствующим образованием», «лидером изменений должен быть руководитель коллектива», «очень мотивированный человек», «бунтарь по натуре, которого не устраивает существующая практика», «ответственный человек, который не только понимает цели и результаты изменений, но и берет ответственность за свои действия и действия людей, поверивших ему, его идеям».*
- *Работодатели: «Тот, кто понимает, что делать, может доходчиво объяснить, что делать другим», «человек, который принимает решение о внедрении какой-либо инновации, какого-либо изменения», «тот, у кого есть возможности и силы преодолеть консерватизм, сопротивление», «рисковый человек», «организует совместное 'проживание' новой практики, вовлекает других через совместные со-бытия», «участник инновационного процесса, который организует его протекание, изучает, вовлекает других, делает выводы,*



*анализирует результаты и переходит вновь к началу инновационного цикла».*

Таким образом, «лидер изменений» сегодня – это человек, концептуально осмысливающий необходимые изменения и преобразующий существующую практику, по словам Н. Тичи, это человек «как бы развязывающий старые узлы и связывающий новые» [236]. Лидер изменений в отечественной практике – это, скорее, *«руководитель, человек, обладающий личностными и административными ресурсами», «если это не руководитель, то такой человек должен быть лидером вдвойне»* или *«очень авторитетным среди коллег».*

Как правило, лидеры изменений используют соответствующие стратегии по инициации и управлению изменениями, что требует концептуального осмысления существующей проблемы, прогнозирования результатов изменений, определение ценностных и организационных основ преобразования существующей практики. **Стратегия лидерства** предполагает сотрудничество с другими лидерами изменений, поиск и привлечение агентов изменений, формирование команды, выбор путей управления изменениями (распределенное лидерство, делегирование полномочий, др.), т.п.

В работах Дж. Коттера, Дж. Брукманна, М. Фуллана, Л. Вайтхеда по вопросам лидерства в управлении изменениями в образовании описываются разные шаги по снижению сопротивления изменениям, которые можно свести к следующему: завоевание доверия людей; формирования толерантного отношения к изменениям; представление четкого видения изменений; обеспечение устойчивого выполнения изменений; сопровождение изменений до конца, до самого их завершения. Лидер устанавливает цели и, вдохновляя других сотрудников, передает им свое видение будущего.

Самая большая сложность для лидера изменений, как отмечают исследователи, это добиться общего видения результатов изменений у всех

людей, вовлеченных в изменения, должно быть сформировано представление об одном и том же результате.

«Агенты изменений» как понятие также оформилось в зарубежной науке. Под «агентом изменений» (change agent или agent of change) понимают кого-либо, осуществляющего или способствующего осуществлению изменений; человека, деятельность которого вызывает изменение традиционного способа решения какой-либо проблемы.

Согласно разным источникам информации, посвященным вопросам реализации изменений в образовании (Г. Бэдли, А. Либерман, Л. Миллер, В. Ричардсон, М. Фуллан, др.) [249; 276; 296] агенты изменений – это люди:

- способные стабильно работать в ситуации изменений, стрессовых ситуациях; способные рисковать, не боятся ошибок и готовые исправлять их;
- выполняющие роль неформальных лидеров; способные к самостоятельным и быстрым решениям; берущие ответственность за совершаемые действия;
- обладающие хорошей интуицией; устремленные в будущее, способные прогнозировать, учитывать риски; ориентированные на результат;
- энергичные, умеющие убеждать других людей;
- способные успешно работать как в команде, так и самостоятельно;
- креативные и любящие познавать новое, т.п.

Агенты изменений поддерживают лидеров изменений, понимают и разделяют их идеи, готовы совершенствовать и модифицировать существующую практику в соответствии с идеями лидера изменений, способны совместно с лидером разработать проект изменений и реализовать его. Для этого им необходимо найти ответы на следующие вопросы:

- что будет меняться/ что меняется? – определяется содержание изменений;

- где меняется? – определяется конкретное место;
- когда меняется? – определяется время реализации изменений, частота повторяемости действий по реализации изменений;
- сколько меняется? – определяются количественные параметры, характеризующие конкретные изменения (например, оптимизация 3 подразделений вуза);
- кто меняет? – определяется круг лиц, так или иначе причастных к изменениям (кто в каком объеме делает определенную работу).

Исходя из этого, делаются предположения о темпе осуществления изменений, степени управляемости данными изменениями, необходимости привлечения внешних экспертов и степени консолидации сил.

Участники фокус-групп на вопрос о том, кто такие агенты изменений, отвечали: *«хорошие организаторы», «члены команды лидера изменений», «руководители творческих групп или команд», «люди, понимающие какие изменения необходимы и как их осуществлять», «те, кто распространяет новые идеи и информацию», «используют на практике новые технологии, методы, т.п.»*.

Агентам изменений присуща **стратегия «аккомодации»** изменений («обживания» новых условий) [249]. Р. Чин и К. Бенн выделяет следующие группы тактик, которые используют агенты изменений в своей работе [258]:

- рациональные тактики – подход к мотивации людей, группы, коллектива, которые вовлечены в изменения с рациональных позиций (у всех есть свои интересы, обстоятельства, жизненная и профессиональная ситуация). Агенты изменений находят аргументы, объясняя людям, почему это может быть им выгодно;
- тактики переобучения – успешное осуществление изменений требует положительного отношения людей к этим изменениям, что возможно, когда люди понимают ценность изменений, у них есть определенные

умения и навыки для их реализации. Агенты изменений осуществляют обучение группы, команды, коллектива (тренинги, коучинги, др.);

- принудительные или авторитарные тактики – применение административной силы, власти для проведения планируемых изменений.

Но сегодня в мировой образовательной практике все же больше распространены «мягкие» способы взаимодействия и для осуществления изменений, их устойчивости, используются гуманитарные технологии «выращивания» опыта людей по реализации изменений. Агенты изменений в образовании – это менеджеры, консультанты, коучи, т.п.

**«Проводники изменений»** – это все остальные сотрудники организации, коллектива. В случае с университетом, это все остальные сотрудники университета и студенты. Это те люди, которые больше всего ощущает воздействие происходящих изменений.

Проводники изменений осуществляют трансфер нового, т.к. обладают знаниями о новых технологиях, методах способах деятельности. У них сформировано представление о новом, возможностях изменения существующей практики при помощи этого нового.

Проводники изменений, как правило, руководствуются **стратегией «ассимиляции»** изменений («усвоение изменений», «восприятие нового») [249], что дает им возможность совершенствовать существующую практику. Проводники изменений стремятся к повышению квалификации, дополнительному обучению исходя из интересов, потребностей, которые у них есть. Но, знание и понимание нового не обязательно приводит проводников изменений к активным действиям. Для этого требуются определенные усилия лидеров и агентов изменений.

В качестве пояснения того, кто такой проводник изменений, можно привести мнение одного из участников фокус-группы, который отметил, что *«если агенты изменений одобряют какие-то преобразования, готовы*

действовать, то вот проводники могут одобрять изменения, но действовать не готовы, их надо мотивировать».

Таблица 15

### Характеристика лидеров, агентов и проводников изменений

Позиция	Краткая характеристика	Стратегии действий
<b>лидер изменений</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– концептуально осмысливает и преобразует практику, инициирует преобразование и управляет им;</li> <li>– готов сопровождать процесс изменений до конца, поддерживать его устойчивость;</li> <li>– выступает в роли «идущего вперед», ведущего, руководителя</li> </ul>	<p><i>стратегии действий лидеров изменений:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сотрудничество с другими лидерами изменений;</li> <li>– формирование команды по управлению изменениями;</li> <li>– формирование у команды общего видения и результата изменений;</li> <li>– управление изменениями (распределенное лидерство, делегирование полномочий, устойчивое руководство, др.)</li> </ul>
<b>агент изменений</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– совершенствует и модифицирует существующую практику, реализует изменения, создает условия для изменений;</li> <li>– готов к трудностям, рискам, ответственности;</li> <li>– выступает в роли менеджера, консультанта, коуча, т.п.</li> </ul>	<p><i>стратегии действий агентов изменений («оживление новых условий»):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– выполнение делегированных полномочий лидера изменений;</li> <li>– организация работы группы, команды;</li> <li>– участие в профессиональных сообществах;</li> <li>– обучение команды (тренинги, коучинги, ситуационное обучение, кейс-стади, симуляции, обучение на рабочем месте, внутрифирменное повышение квалификации, обучение в проектных командах)</li> </ul>
<b>проводник изменений</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– готов к восприятию нового;</li> <li>– имеет представление о новом, возможностях изменения чего-либо, поддерживает изменения и новую практику;</li> <li>– выступает в роли обучающегося;</li> <li>– осуществляет трансфер нового, «закрепляет» на практике новые нормы</li> </ul>	<p><i>стратегии действий проводников изменений («усвоение изменений», «трансфер нового»):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– понимание выгоды преобразований и улучшения практики;</li> <li>– участие в обучении, повышении квалификации, в т.ч. исходя из собственных интересов, потребностей</li> </ul>

Представляя такое видение позиций людей, вовлеченных в изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, мы хотели показать, что реализация изменений и их успех зависит от консолидации усилий многих людей, тех, кто способен концептуально и проектно оформить их осуществление, сопровождать этот процесс, устойчиво вести к получению определенных результатов; тех, кто готов реализовать эти изменения; тех, кто поддерживает изменения, готов терпеть неудобства, связанные с этим процессом, понимая выгоды преобразований.

Участники фокус-групп, отвечавшие на наши вопросы о лидерах, агентах и проводниках изменений, отмечали, что эта *«практика, мне кажется, не приживется в нашей российской действительности»*, *«у нас все-таки ментальность такая, чтобы все изменения шли сверху»*, *«пока не совсем понятно, насколько успешна будет такая практика»*, *«для работы в такой команде необходима специальная подготовка»*.

Исследователи и практики, занимающиеся вопросами управления изменениями в организации (И.К. Адизес, Н.В. Ечкалова, Дж. Коттер, О.Н. Сагирова, М. Фуллан, др.) также указывают на то, что для реализации изменений требуется специальное обучение и руководства, и сотрудников организации. Проектирование изменений – это лишь часть решения проблемы управления процессом изменений, т.к. на практике часто все сводится к формальности из-за того, что не удается преодолеть открытое или скрытое сопротивление сотрудников организации. Часто это происходит потому, что руководство организации не владеет технологиями внедрения изменений. Развитие навыков вовлечения сотрудников в процесс изменений и преодоление их сопротивления являются ключевыми факторами, обеспечивающими успех проводимых преобразований.

На основе представленных характеристик лидеров, агентов и проводников изменений нами были разработаны *проблемные модули для обучения* профессорско-преподавательского состава педагогического вуза к реализации политики управления изменениями профессиональной

подготовки студентов в вузе (Таблица 16). В данном исследовании управление изменениями профессиональной подготовки студентов педагогического вуза понимается как руководство процессом преобразования существующих способов и поиск новых способов освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности. Исходя из этого, каждый модуль отражает определенный уровень руководства этим процессом. В качестве лидеров изменений могут выступать представители администрации вуза, руководители подразделений, руководители магистерских программ, др.; агентов изменений – руководители творческих групп; ведущие преподаватели; проводников изменений – все остальные преподаватели вуза. *Специфика обучения в рамках модулей* заключается в том, что соединяются два процесса – организация работы команды изменений (каждой из групп – лидеров, агентов и проводников) и непосредственно сам процесс обучения, направленный на развитие определенных навыков управления изменениями.

**Проблемные модули для обучения команды по управлению изменениями профессиональной подготовки студентов педагогического вуза**

Название модуля	Цели модуля	Проблемы, решаемые в рамках модуля ПК	Содержание модуля	Оценка успешности реализации модуля	Результаты обучения по модулю
<p><b>Модуль:</b> Лидеры изменений (концептуальный уровень управления изменениями ПП студентов в педвузе)</p>	<p><i>Модуль направлен на организацию работы лидеров изменений и развитие навыков руководства процессом изменений ПП студентов педвуза.</i> В процессе обучения лидеры изменений <i>решают задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– организации и осуществления процесса управления изменениями ПП в вузе;</li> <li>– разработки и реализации концепции изменений ПП в вузе.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– как организовать процесс управления изменениями ПП в вузе?</li> <li>– какова совокупность норм, образцов и правил проф-пед. деят-ти с учетом ее региональной (или городской) специфики, которые необходимо освоить студентам в процессе ПП в вузе?</li> </ul>	<p><i>Информационный блок:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Лекции-дискуссии или презентации-дискуссии по темам: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Педагогический вуз в условиях меняющейся среды;</li> <li>• Принципы и подходы к управлению изменениями ПП студентов в вузе;</li> <li>• Формирование команды изменений;</li> <li>• Руководство изменениями ПП студентов в вузе.</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Проектировочный блок:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Круглый стол или фокус-группа с представителями проф-пед. сообщества региона или города по вопросам региональной (или городской) специфика проф-пед. деят-ти.</li> <li>– Фокус-группы лидеров изменений по вопросам: <ul style="list-style-type: none"> <li>• региональной (или городской) специфика проф-пед. деят-ти (установление совокупности норм, образцов и правил, которые необходимо освоить студентам в процессе ПП в вузе);</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– презентация опыта реализации изменений на сессиях внутри модуля;</li> <li>– оформление и презентация кейсов и кейс-стади по результатам реализации изменений;</li> <li>– аналитические нарративы о трудностях и барьерах реализации концепции изменений ПП; др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– команда изменений;</li> <li>– концепция изменений ПП в педвузе;</li> <li>– программа реализации концепции;</li> <li>– миссия основной образовательной программы;</li> <li>– матрица норм, образцов и правил проф-пед. деят-ти, которые необходимо освоить студентам в процессе ПП в вузе;</li> <li>– проекты реализации изменений; т.п.</li> </ul>



			<ul style="list-style-type: none"> <li>• управления изменениями ПП в вузе (практикоориентированность, вариативность, индивидуализация, аксиологизация, др.).</li> </ul> <p>– Проектировочные семинары по вопросам организации и осуществления процесса управления изменениями ПП в педвузе:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• формирования команды изменений;</li> <li>• создание рабочей группы по управлению изменениями;</li> <li>• разработка концепции изменений ПП в педвузе; программа реализации концепции;</li> <li>• т.п.</li> </ul> <p><i>Практический блок:</i></p> <p>– Коучинг или тренинг по развитию навыков лидерства в условиях управления изменениями:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• представления общего видения изменений;</li> <li>• создания атмосферы необходимости изменений;</li> <li>• формирования толерантности и мотивации сотрудников к изменениям;</li> <li>• вовлечения сотрудников в процесс реализации изменений, т.п.</li> </ul>		
<p><b>Модуль:</b> Агенты изменений (содержательный уровень управления)</p>	<p><i>Модуль направлен на организацию работы агентов изменений и развитие навыков тренера по обучению сотрудников вуза – проводников изменений.</i></p>	<p>– каково содержание изменений ПП в вузе с учетом региональной (или городской) специфики норм,</p>	<p><i>Информационный блок:</i></p> <p>– Лекции-дискуссии или презентации-дискуссии по темам (проводятся лидерами изменений):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Специфика профессионально-педагогической деятельности в регионе</li> </ul>	<p>– презентация обновленной основной образовательной программы вуза с указанием</p>	<p>– карта компетенций студентов педвуза (с учетом региональной специфики)</p>

<p>изменениями ПП студентов в педвузе)</p>	<p>В процессе обучения агенты изменений <i>решают задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– разработки содержания изменений ПП в вузе с учетом региональной (или городской) специфики норм, образцов и правил проф-пед. деят-ти, которые необходимо освоить студентам в процессе ПП в вузе;</li> <li>– организации и осуществления обучения сотрудников вуза – проводников изменений.</li> </ul>	<p>образцов и правил проф-пед. деят-ти, которые необходимо освоить студентам в процессе ПП в вузе?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– как организовать процесс обучения сотрудников вуза – проводников изменений?</li> </ul>	<p>или городе; Миссия основной образовательной программы вуза;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Концепция изменений ПП в вузе; программа реализации концепции;</li> <li>• Проекты реализации изменений ПП в вузе;</li> <li>• Матрица норм, образцов и правил проф-пед. деят-ти с учетом региональной (или городской) специфики, которые необходимо освоить студентам в процессе ПП в вузе.</li> </ul> <p><i>Проектировочный блок:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Экспертиза основных образовательных программ вузов, реализующих политику управления изменениями ПП студентов в вузе с целью выявления лучших практик.</li> <li>– Групповая работа по вопросам: <ul style="list-style-type: none"> <li>• определения компетенций студентов педвуза, которые должны быть сформированы в процессе ПП (на основе региональной специфики норм, образцов и правил проф-пед. деят-ти);</li> <li>• внесения корректив в основную образовательную программу в соответствии с ее миссией.</li> </ul> </li> <li>– Проектировочный семинар по разработке сквозного кейса для обучения проводников изменений (учебный проект, объединяющий реальные ситуации и документы, разработанные в ходе реализации проектов по управлению изменениями в вузах)</li> </ul>	<p>конкретных изменений;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– презентация на сессиях внутри модуля опыта реализации сквозного кейса;</li> <li>– нарративы о трудностях обучения сотрудников вуза – проводников изменений; др.</li> </ul>	<p>норм, образцов и правил проф-пед. деят-ти);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сквозной кейс для обучения сотрудников вуза – проводников изменений</li> </ul>
--	---	--	--	--	--

			<p><i>Практический блок:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Коучинг или тренинг развития навыков тренера по обучению проводников изменений.</li> </ul>		
<p><b>Модуль:</b> Проводники изменений (технологический уровень управления изменениями ПП студентов в педвузе)</p>	<p><i>Модуль направлен на организацию работы проводников изменений; развитие навыков подбора средств формирования и оценки компетенций студентов педвуза.</i> В процессе обучения проводники изменений <i>решают задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– подбора и разработки средств формирования компетенций студентов педвуза (с учетом региональной специфики норм, образцов и правил проф-пед. деят-ти);</li> <li>– разработки ФОС для определения уровня сформированности компетенций студентов педвуза (с учетом региональной специфики норм, образцов и правил проф-пед. деят-ти).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– каковы технологии формирования компетенций студентов педвуза (с учетом региональной специфики обозначенных норм, образцов и правил проф-пед. деят-ти)?</li> <li>– каковы средства оценки уровня сформированности и компетенций студентов педвуза (с учетом региональной специфики обозначенных норм, образцов и правил проф-пед. деят-ти)?</li> </ul>	<p><i>Информационный блок:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Лекции-дискуссии или презентации-дискуссии по темам (проводятся лидерами или агентами изменений): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Концепция изменений ПП в вузе; программа реализации концепции;</li> <li>• Миссия основной образовательной программы вуза;</li> <li>• Карта компетенций студентов педвуза (с учетом региональной специфики норм, образцов и правил проф-пед. деят-ти);</li> <li>• Лучшие практики реализации изменений ПП студентов педвуза.</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Проектировочный блок:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Групповая работа по изучению лучших практик формирования компетенций студентов педвуза;</li> <li>– Проектировочные семинары по разработке ФОС для определения уровня сформированности компетенций студентов педвуза.</li> </ul> <p><i>Практический блок:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Взаимооценка, экспертиза разработанных в группах технологий и ФОС</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– презентация на сессиях внутри модуля опыта реализации технологий формирования компетенций студентов педвуза;</li> <li>– презентация ФОС и опыта их использования;</li> <li>– нарративы о трудностях обучения сотрудников вуза – проводников изменений; др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– набор технологий формирования компетенций студентов педвуза;</li> <li>– ФОС для определения уровня сформированности компетенций студентов педвуза</li> </ul>

В качестве *методических рекомендаций* по составлению таких программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава педагогического вуза можно предложить следующие положения:

1. *Структура программ* является модульной:
  - Реализация каждого модуля рассредоточена во времени, что предполагает организацию нескольких сессий, повторяющихся через определенный промежуток времени (например, четыре сессии, рассчитанные на один год с интервалом встреч два раза в семестр). Рассредоточенная реализация модулей отражает суть процесса управления изменениями, который является пролонгированным по своему характеру.
  - Структура модуля включает информационный блок, способствующий формированию общего видения процесса управления изменениями профессиональной подготовки студентов в вузе; проектировочный блок, направленный на организацию работы и проектирование содержания изменений на том или ином уровне (лидеров, агентов, проводников изменений); практический блок, целью которого является развитие определенных навыков по управлению изменениями.
2. *Цели.* При определении целей обучения по данным программам, необходимо учитывать, что результатом обучения является не выработка конкретных компетенций, а формирование определенного типа мышления и поведения, способствующего реализации проводимых в вузе изменений профессиональной подготовки.
3. *Содержание программ* формируется исходя из проблем и потребностей конкретного вуза, реализующего политику управления изменениями профессиональной подготовки студентов.
4. *Оценка результативности освоения программ.* Эффективность таких программ сложно измерить напрямую, т.к. изменения в сознании и поведении преподавателей проявятся через определенное время и такие

изменения также не поддаются точной оценке. В подобных случаях следует использовать косвенные методы оценки: презентация нового опыта на сессиях в рамках модуля; оформление нового опыта в виде кейсов или кейс-стади; наблюдение за результатами работы прошедших обучение; нарративы; т.п. Целесообразно из каждой группы команды изменений выбрать тех, кто будет осуществлять оценку. Например, из группы лидеров назначить тех, кто будет оценивать агентов изменений; из группы агентов изменений назначит тех, кто будет оценивать проводников изменений.

5. *Технологии реализации программ* носят деятельностный характер, что предполагает обучение и исследование в действии (action learning and action research). Процесс обучения действием – это одна из форм групповой работы по решению сложных проблем; активная форма обучения навыкам, необходимых в работе; состоит из обучения через проживание ситуаций, решение проблемных и креативных задач, направленной групповой работы; может иметь форму группового коучинга для решения конкретной локальной задачи по управлению изменениями. Обучение в исследовании – это спиральный процесс, включающий этапы планирования, действий и сбора фактов о результатах этих действий; способ групповой организации условий, при которых происходит обучение на собственном опыте; способ группового принятия решения по преобразованию чего-либо на основе исследования текущей ситуации.
6. *Условия разработки программы*: разработка программы осуществляется инициативной или творческой группой, которую определяют лидеры изменений и при непосредственном участии кого-либо из лидеров изменений (программа может быть также разработана на факультете повышения квалификации вуза). Перед началом обучения, программа обсуждается всеми лидерами изменений и дорабатывается, если в том возникает необходимость.

## 7. Условия реализации программы:

- Реализация модулей для агентов и проводников изменений предполагает периодическое присутствие лидеров изменений, что обеспечивает эмоциональную вовлеченность всех членов команды изменений.
- Программа начинается с запуска модуля для лидеров изменений. Далее, обучение всех групп команды изменений (лидеров, агентов, проводников) происходит одновременно, что также обеспечивает эмоциональную вовлеченность всех сотрудников вуза в процесс управления изменениями.
- В процессе реализации программы должны быть предусмотрены общие встречи лидеров, агентов и проводников изменений (конференции, дискуссионные площадки, т.п.).
- Стратегиями реализации программы могут быть как внутрифирменное обучение (например, модель комплексной «командной» подготовки одновременно всех сотрудников вуза), так и обучение в рамках образовательного кластера (например, Профессионально-педагогического кластера в ОмГПУ) с привлечением работодателей и представителей других образовательных организаций, осуществляющих профессиональную подготовку будущих педагогов.

### **Выводы по параграфу 4.3.**

1. На современном этапе модернизации педагогического образования педагогические вузы ищут подходы к стратегическому управлению своим развитием, позволяющие повысить эффективность их деятельности. Одним из таких подходов является политика управления изменениями в вузе, которая способствует развитию стратегических преимуществ вуза; его переходу в режим «инновационного развития»; осуществлению проектных процессов в вузе; установлению отношений

сотрудничества; обеспечению регионализации, дифференциации, непрерывности, открытости и вариативности высшего педагогического образования. Управление изменениями в вузе является относительно новой политикой для российских вузов, особенно для педагогических вузов, и требует разработки обоснованной методологии ее реализации с целью не утратить интеллектуальной составляющей всего процесса подготовки в вузе и не свести все к экономическим показателям эффективности деятельности вуза.

2. Управление изменениями профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в данном исследовании понимается как руководство процессом преобразования существующих способов и поиск новых способов освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности. Теория менеджмента представлена большим количеством концепций управления изменениями, идеи которых сегодня успешно адаптируются к управлению изменениями профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе. Среди них можно назвать: 1) идеи управления изменениями через введение стандартов подготовки на уровне вуза, которые являются эффективным механизмом реализации определенных изменений, например, усиления ее практикоориентированности или аксиологизации; 2) идеи управления изменениями на основе анализа показателей эффективности подготовки в вузе, которые отражают не формальные вещи (процент трудоустройства выпускников педагогического вуза), а успешность интеграции выпускников в профессионально-педагогическое сообщество региона или города (в зарубежной практике такие показатели можно получить через «сообщества выпускников вуза», благодаря развитию института наставничества, др.); 3) идеи управления организационными изменениями профессиональной подготовки в вузе посредством развития инициативы и творчества преподавателей вуза. Примеры

успешного управления изменениями профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе можно встретить и в отечественной практике. Но они носят преимущественно фрагментарный характер, не всегда осознаются и не всегда рассматриваются именно как практики по управлению изменениями.

3. Управление изменениями профессиональной подготовки – это комплексный процесс и требует проработки как организационных, так и содержательных аспектов. Этап организации процесса управления изменениями – это выделение и описание этапов его реализации. Содержательная сторона управления изменениями – это конкретные действия, совершаемые конкретными людьми.
4. Формирование и обучение команды лидеров, агентов и проводников изменений является важным условием реализации политики вуза по управлению изменениями профессиональной подготовки будущих педагогов. В параграфе представлены характеристики лидеров, агентов и проводников изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, дано описание их действий по реализации изменений (характеристики были составлены на основе анализа литературы и по итогам фокус-групп). Лидеры изменений инициируют преобразование, сопровождают процесс изменений до конца, поддерживают его устойчивость. Агенты изменений обеспечивают процесс реализации изменений (новых норм подготовки в вузе), оформленных в виде проектов инноваций; обеспечивают связь между лидерами изменений и другими сотрудниками вуза. Проводники изменений поддерживают изменения и новую практику профессиональной подготовки студентов педагогического вуза; готовы к обучению, освоению новых норм подготовки студентов в вузе.
5. На основе характеристик лидеров, агентов и проводников изменений были разработаны проблемные модули для обучения профессорско-преподавательского состава педагогического вуза, направленного на



управление изменениями профессиональной подготовки студентов в вузе. Каждый модуль отражает определенный уровень руководства этим процессом. Специфика обучения в рамках модулей заключается в том, что соединяются два процесса – организация работы команды изменений (лидеров, агентов и проводников изменений) и непосредственно сам процесс их обучения, направленный на развитие определенных навыков управления изменениями. Представленные проблемные модули могут быть использованы для разработки программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава конкретного педагогического вуза, реализующего политику управления изменениями профессиональной подготовки студентов. В параграфе предлагаются методические рекомендации по составлению таких программ повышения квалификации.

## ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ

В четвертой главе диссертации решаются задачи прогнозирования перспектив развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования: представлена методика перспективного анализа изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза; определены закономерности изменений профессиональной подготовки; выявлены тенденции изменений профессиональной подготовки; произведена проспективная оценка рисков и эффектов происходящих изменений профессиональной подготовки; обоснована новая политика педагогического вуза в повышении квалификации профессорско-преподавательского состава по управлению изменениями профессиональной подготовки в вузе.

Определено, что перспективный анализ, как метод прогнозирования путей развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, позволяет моделировать текущую ситуацию развития профессиональной подготовки, проспективно представлять изменения профессиональной подготовки, их эффекты и риски. Установлено, что в структуру перспективного анализа входят как количественные (моделирование, статистические методы, др.), качественные (фокус-группы, кейс-стади, др.), так и смешанные методы, содержащие элементы и количественных, и качественных методов исследования (сценирование, прогнозная экстраполяция, проспективная оценка, др.). Предложена методика перспективного анализа изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, включающая этапы моделирования, сценирования изменений, проспективной оценки эффектов и рисков этих изменений. Подчеркивается важность сценирования тенденций изменений профессиональной подготовки как ключевого этапа перспективного анализа, которое способствует содержательному и последовательному описанию альтернатив развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.

Утверждается, что сценарирование тенденций изменений носит исследовательский, а не предсказательный характер; является этапом подготовки к принятию решения по управлению изменениями профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Далее, моделируется текущая ситуация развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, отражающая закономерности ее изменений.

Выделяются и обосновываются адаптационная, модернизационная и инновационная тенденции изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Тенденции включают характеристики сущности изменений, их интенсивности и продуктивности, путей решения определенных задач профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе. Описание изменений в рамках тенденций построено на результатах анализа практики профессиональной подготовки студентов пяти педагогических вузов РФ (РГПУ им. А.И. Герцена, УрГПУ, ОГПУ, ОмГПУ, БГПУ). Кроме этого, при оформлении результатов анализа практики педагогических вузов учитывались примеры изменений профессиональной подготовки студентов и в других педагогических вузах РФ.

Предлагается методика перспективной оценки изменений профессиональной подготовки, которая включает следующую последовательность этапов ее построения и реализации: организационно-целевой; информационно-исследовательский; процедурно-диагностический; аналитико-рефлексивный. Представлены результаты перспективной оценки, характеризующие две группы эффектов (социальные и педагогические эффекты) и риски изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.

Далее, показано, что управление изменениями в вузе является относительно новой политикой для российских вузов, особенно для педагогических вузов, и требует разработки обоснованной методологии ее реализации с целью не утратить интеллектуальной составляющей всего

процесса подготовки в вузе и не свести все к экономическим показателям эффективности деятельности вуза. Управление изменениями профессиональной подготовки студентов педагогического вуза понимается как руководство процессом преобразования существующих способов и поиск новых способов освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности. Формирование и обучение команды лидеров, агентов и проводников изменений является важным условием реализации политики вуза по управлению изменениями профессиональной подготовки будущих педагогов. Представлены характеристики лидеров, агентов и проводников изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, дано описание их действий по реализации изменений. Лидеры изменений инициируют преобразование, сопровождают процесс изменений до конца, поддерживают его устойчивость. Агенты изменений обеспечивают процесс реализации изменений (новых норм подготовки в вузе), оформленных в виде проектов инноваций; обеспечивают связь между лидерами изменений и другими сотрудниками вуза. Проводники изменений поддерживают изменения и новую практику профессиональной подготовки студентов педагогического вуза; готовы к обучению, освоению новых норм подготовки студентов в вузе. Разработаны проблемные модули для обучения профессорско-преподавательского состава педагогического вуза, направленного на управление изменениями профессиональной подготовки студентов в вузе. Представленные проблемные модули могут быть использованы для разработки программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава конкретного педагогического вуза, реализующего политику управления изменениями профессиональной подготовки студентов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение изменений профессиональной подготовки студентов педагогического в условиях модернизации педагогического образования РФ предусматривало решение четырех групп задач.

*Первая группа задач* была связана с анализом современной ситуации развития педагогической профессии, специфики профессионально-педагогической деятельности и деятельности педагогического вуза в современных условиях, которые обуславливают модернизацию высшего образования в целом и педагогического образования в частности; обоснованием понятия профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.

На современном этапе развития педагогической профессии, который обозначается как этап институализации, наблюдается очевидный сдвиг в сторону усиления значимости личностно-ценностных ориентаций педагогов при осуществлении профессиональной деятельности. Раскрывается важность развития этоса педагогической профессии как механизма нормативно-ценностной регуляции и поддержки осуществляемой педагогами профессиональной деятельности; как ориентира, показывающего предназначение педагогической профессии в обществе. Установлено, что этос педагогической профессии достаточно устойчив к изменениям, происходящим в обществе; участвует в построении возможного будущего педагогической профессии, конструируя это будущее через нормирование новых образцов педагогической деятельности и ценностных ориентаций педагогов.

Уточнено понятие профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, которое отражает трансформацию представлений о данном явлении. Развитие понятия о профессиональной подготовке в педагогическом вузе происходит посредством изменений его сущности и структуры. Сущностный аспект понятия включает знания о содержании профессиональной подготовки, ее строении, этапах, обусловленных разного

рода социальными трансформациями. Структурный аспект понятия отражается в его взаимодействии со смежными понятиями - профессионального развития педагога, профессиональной готовности, профессиональной компетентности и других. Показано, что профессиональная подготовка студентов педагогического вуза – это сложная, динамично развивающаяся система, имеющая комплексную и иерархичную структуру; подверженная постоянным изменениям в связи с меняющимися к ней требованиями общества; зависящая от особенностей личностно-профессионального становления человека. Дано определение профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, которая понимается как: процесс, детерминированный разного рода требованиями к ее результатам (нормативными требованиями, требованиями научно-технического прогресса, требованиями современного общества, требованиями современного человека, др.); процесс освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности, способствующий становлению субъектного опыта профессионально-педагогической деятельности.

Содержательное и структурное развитие понятия профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе связано с исследованием различных ее аспектов (контекстуального, содержательного, технологического, т.п.), чему способствует моделирование данного процесса.

Далее, в главе даны характеристики современного педагогического вуза, который понимается не просто как образовательное учреждение, а как особое многомерное пространство, где генерируются передовые технологии подготовки педагогических кадров. Выявлены особенности контекста и содержания деятельности современного педагогического вуза. Осуществляя профессиональную подготовку будущих учителей, педагогический вуз включает студентов в сеть социально-профессиональных связей (установленных вузом и самими студентами), при помощи которых студенты получают возможность приобретения практического опыта решения профессиональных и личных задач. Представлены перспективным

направлением развития педагогических вузов: реализация сетевого взаимодействия (создание разного рода сетей и кластеров), превращение региональных педагогических вузов в опорные, управление педагогическим вузом как «обучающейся организацией».

*Вторая группа задач* была направлена на *определение и описание* теоретико-методологических основ исследования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования; *разработку* методологии исследования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.

Установлено, что термин «изменения» появился в понятийном поле педагогики сравнительно недавно и развивался преимущественно на основе социокультурного, системного и деятельностного подходов. Показано, что терминологическая система «изменения» обогащает понятийное поле педагогики рядом понятий - реформа, модернизация, трансформация, инновация; развитие педагогических процессов, цикличность процессов, системные изменения, этапы изменений, уровни изменений; управление изменениями, субъекты изменений. Отмечается проникновение дискурса менеджмента в педагогику. Этот процесс сопровождается появлением таких понятий как тенденции изменений, эффекты изменений, риски изменений и других. Выделяются общие черты изменений, определенные согласно их *временным и пространственным* детерминантам – направленность, интенсивность, продуктивность, системность, др. Подчеркивается, что успешность изменений обеспечивается людьми и зависит от того насколько они их принимают и готовы стать субъектами изменений.

Обоснована методология исследования изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, которая строится в русле системного подхода, позволяющего изучать ее развитие во времени и пространстве с учетом структурных и функциональных особенностей профессиональной подготовки как системы.

Проблемный анализ и контент-анализ работ по философии, социологии, культурологии и экономике образования позволил выделить следующие изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: технизацию профессиональной подготовки в педагогическом вузе, ее фундаментализацию; аксиологизацию; практикоориентированность, вариативность, индивидуализацию; менеджеризацию, психологизацию, маркетинговизацию. Анализ работ по психологии и педагогике показал: 1) изменения в целях, процессе и результатах профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, что связано с распространением идей компетентностного подхода в образовании; 2) изменение понимания профессионального развития современного педагога – рассмотрение его с позиции карьерного роста. Отмечается сдвиг с предметной и методической подготовки в сторону широкой гуманитарной подготовки, способствующей формированию системы универсальных знаний, которые помогают студентам педагогического вуза найти свое место в широкой профессиональной сфере «человек-человек».

Подчеркивается, что процесс институализации изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обеспечивается на нормативно-правовом уровне и поддерживается документами, регламентирующими и нормирующими организацию профессиональной подготовки в вузе. Представлен анализ основных нормативно-правовых документов *общего характера*, регламентирующих развитие системы образования в контексте образовательной и нормативно-правовых документов *специального характера*. Правомерно говорить, что сегодня нормативно-правовое обеспечение изменений профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе способствует усилению практической подготовки педагогических кадров; продолжению процесса стандартизации профессиональной подготовки педагогических кадров и профессионально-педагогической деятельности; освоению новых механизмов взаимодействия образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогических кадров. Соответствующее нормативно-правовое обеспечение



профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе позволяет осуществлять уровневую, многопрофильную, компетентностно-ориентированную профессиональную подготовку; усилить общекультурную и общепрофессиональную составляющие подготовки; осуществлять переход от дисциплинарной системы построения содержания и организации подготовки к модульной, от линейного образовательного процесса - к многообразию образовательных маршрутов; учитывать требования профессионального стандарта к результатам профессиональной подготовки.

*Третья группа задач* предполагала содержательную характеристику изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, объясняющую сущность изменений, их направленность, отношение субъектов подготовки к этим изменениям.

Показано, что изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования – это динамические характеристики процесса освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности, которые отражают преобразования существующих и появления новых способов их освоения (неформальных, информальных, ситуативных, случайных, виртуальных); данные изменения обладают: определенным характером (системные; непрерывные, дискретные, циклические; единичные, повторяющиеся); направленностью (направляемые, ненаправляемые); интенсивностью (поддерживаемые, неподдерживаемые); быстротекущие, вялотекущие); потенциальными рисками, педагогическими и социальными эффектами (прогрессивные, регрессивные; перспективные, неперспективные).

На современном этапе развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза выделены следующие группы изменений: 1) направляемые изменения: нормативно-направляемые: на стадии институализации (многоуровневость, многопрофильность, непрерывность подготовки, ее компетентностно-ориентированный характер); на стадии

инициации и реализации (вариативность, практикоориентированность подготовки); локально- или субъектно-направляемые (индивидуализация, новая фундаментализация, аксиологизация, психологизация); 2) ненаправляемые изменения: позитивно-ненаправляемые изменения (технизация, менеджеризация, маркетизация); ненаправляемые негативные изменения (бюрократизация, формализация; прагматизация и демотивизация).

Представлено детальное описание каждой группы изменений, показывающее проявление этих изменений в практике профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Обосновано, что продуктивность изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обусловлена соотношением направленности изменений и их поддержкой со стороны субъектов профессиональной подготовки, что влияет на динамику ценностного отношения будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности.

Показано, что *интенсивность* изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования зависит от принятия или непринятия этих изменений субъектами подготовки (администрацией вуза, профессорско-преподавательским составом педагогического вуза, работодателями и студентами). Условием принятия изменений субъектами профессиональной подготовки является ценностное осмысление этих изменений, степень которого проявляется в вовлеченности субъектов в реализацию изменений. *Продуктивность* изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обусловлена соотношением направленности изменений и их поддержкой со стороны субъектов профессиональной подготовки, что влияет на динамику ценностного отношения будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности.

*Пятая группа задач* была направлена на *прогнозирование* перспектив развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, что предполагает

*выявление* закономерностей и тенденций изменений профессиональной подготовки в педагогическом вузе; *перспективную оценку* рисков и эффектов происходящих изменений; *определение* новой политики педагогического вуза в повышении квалификации профессорско-преподавательского состава для разработки стратегии дальнейшего развития педагогического вуза с учетом изменений.

Определено, что перспективный анализ, как метод прогнозирования путей развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, позволяет моделировать текущую ситуацию развития профессиональной подготовки, перспективно представлять изменения профессиональной подготовки, их эффекты и риски. Предложена методика перспективного анализа изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, включающая этапы моделирования, сценирования изменений, перспективной оценки эффектов и рисков этих изменений. Подчеркивается важность сценирования тенденций изменений профессиональной подготовки как ключевого этапа перспективного анализа, которое способствует содержательному и последовательному описанию альтернатив развития профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования. Утверждается, что сценирование тенденций изменений носит исследовательский, а не предсказательный характер; является этапом подготовки к принятию решения по управлению изменениями профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Выделяются и обосновываются адаптационная, модернизационная и инновационная тенденции изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования. Тенденции включают характеристики сущности изменений, их интенсивности и продуктивности, путей решения определенных задач профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе. Описание изменений в рамках тенденций построено на результатах анализа практики профессиональной

подготовки студентов пяти педагогических вузов РФ (РГПУ им. А.И. Герцена, УрГПУ, ОГПУ, ОмГПУ, БГПУ).

Предлагается методика проспективной оценки изменений профессиональной подготовки, которая включает следующую последовательность этапов ее построения и реализации: организационно-целевой; информационно-исследовательский; процедурно-диагностический; аналитико-рефлексивный. Представлены результаты проспективной оценки, характеризующие две группы эффектов (социальные и педагогические эффекты) и риски изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования.

Управление изменениями профессиональной подготовки студентов педагогического вуза понимается как руководство процессом преобразования существующих способов и поиск новых способов освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности. Формирование и обучение команды лидеров, агентов и проводников изменений является важным условием реализации политики вуза по управлению изменениями профессиональной подготовки будущих педагогов. Определены характеристики лидеров, агентов и проводников изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, дано описание их действий по реализации изменений. Разработаны проблемные модули для обучения профессорско-преподавательского состава педагогического вуза, направленного на управление изменениями профессиональной подготовки студентов в вузе. Представленные проблемные модули могут быть использованы для разработки программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава конкретного педагогического вуза, реализующего политику управления изменениями профессиональной подготовки студентов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абасов З.А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии // Социологические исследования. – 2006. – № 4. – С. 105 – 110.
2. Аверин А.Н. Профессиональная подготовка кадров. – М. : Издательство «Альфа-Пресс», 2008. – 120с.
3. Адамчук В.В., Ромашов О.В., Сорокина М.Е. Экономика и социология труда: Учебник для вузов. - М. : ЮНИТИ, 2000. – 407 с.
4. Адизес И.К. Управление жизненным циклом корпорации. – СПб. : Питер, 2007. – 384 с.
5. Акинфиева Н.В. Особенности управления изменениями в образовательной среде [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/akinfieva\\_1.pdf](http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/akinfieva_1.pdf)
6. Активизирующая модель дополнительного профессионального образования как условие развития инновационного предпринимательства и экономической социализации безработной молодежи // Отчет о выполненной работе по соглашению № 14.В37.21.0041 от 6 июля 2012 года, РГСУ. – М., 2012.
7. Александрова Т.Л. Методологические проблемы социологии профессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/917/148/1217/002.ALEXANDROVA.pdf>
8. Альтергот Е.Г., Дроботенко Ю.Б., Чекалева Н.В. Исследование изменений в образовании : монография. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2012. – 164 с.
9. Андреева Т.Е. Организационные изменения: сравнительный анализ основных концепций // Вестн. Санкт-Петербург. ун-та. Серия 8: «Менеджмент». – 2004. – № 2. – С. 33-50.
10. Анцупов А.Я., Кандыбович С.Л., Крук В. М., Тимченко Г. Н., Харитонов А. Н. Проблемы психологического исследования. Указатель 1050 докторских диссертаций. 1935-2007 гг. / под ред. профессора Анцупова А.Я. – М.: Студия «Этника», 2007. – 232 с.

11. Анчел Е. Этнос и история / Пер. с венг. М. А. Хевеши. – М. : Мысль, 1988. – 126 с.
12. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 115-119.
13. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65-86.
14. Атлас новых профессий / Агентство стратегических инициатив. Сколково. – Москва, 2014. – <http://atlas100.ru/>
15. Афанасьев Г.Э. Рамочный подход – безусловный признак российской школы мысли // Национальная идея и жизнеспособность государства. Постановка задачи. Материалы научного семинара. Выпуск № 2. – М. : Научный эксперт, 2009. – 138-139.
16. Афанасьева Д.О. Образовательные потребности студентов в контексте карьерных планов // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 358. – С. 80-83.
17. Ахьямова И.А. Барьеры невербального общения в подготовке будущих социальных педагогов и специалистов по социальной работе // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 43-48.
18. Бабинцев В.П., Римский В.П. Бюрократизация вуза как антиинтеллектуальный процесс // Наука. Искусство. Культура. – 2014. – № 4. – С. 5-17.
19. Бабинцев В.П. Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 30-37.
20. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.
21. Бакштановский В.И. Введение в прикладную этику : монография / В. И. Бакштановский Ю.В. Согомонов. – Тюмень : НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2006. – 392 с.

22. Балакирева Э.В. Подходы к построению концепции профессиологических основ педагогического образования // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. – 2005. – № 5 (12). – С.134-147.
23. Балакирева Э.В. Профессиологический подход к педагогическому образованию : монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 255 с.
24. Барахович И.И. Прогностические сценарии развития образования будущего педагога в инновационном образовательном пространстве // Современные проблемы науки и образования (электронный научный журнал). – 2013. – № 5.
25. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. –2008. – № 3. – С. 7-60.
26. Барковский А.Н., Ольшанский Н.В. Теории международного разделения труда и российская научная мысль. – СПб.: Алетейя, 2009. – 109 с.
27. Басхаева И.И. Модель профессионала как ведущая детерминанта профессионального самоопределения // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 9-14.
28. Бейссер А. Парадоксальная теория изменений / пер. О.А. Долгополовой, Н.Б. Долгополова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psags.kz/ebook/48-2010-04-29-06-58-27.html>
29. Белан Е.П. Стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательско-ориентированного вуза : автореф. дис... докт. пед. наук : 13.00.08 : Ростов-на-Дону, 2007. – 60 с.
30. Белая А.В. Профессия как социологическая категория: основные подходы к определению // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2009. – № 2 (14). – С. 7–13.
31. Беленов О.Н., Анучин А.А. Конкурентоспособность стран и регионов : учебное пособие. – М. : КНОРУС, 2011. – 144 с.

32. Бендюков М.А. Кризисы профессионального развития личности, обусловленные негарантированностью трудовой занятости // Научные материалы международного форума и школы молодых ученых ИП РАН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop\\_dokume/mezhdunaro/nauchnye\\_m/razdel\\_3\\_a/bendyukov\\_.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/bendyukov_.html)
33. Бендюков М.А. Психология профессионального развития в условиях рынка труда (теоретический анализ) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2006. – № 17 (7). – С. 65-78.
34. Березина Т.С. Становление профессиональной идентичности педагога // Педагогическое образование и наука. – 2008. - № 7. – С. 24 – 27.
35. Блудова С.Н. Дорожная карта как перспективный метод форсайта // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2013. – № 2 (6). – С. 38-45.
36. Богданова М. В. Этнос современного отечественного университета (как возможна социология этноса) : науч ... – Тюмень : НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2010. – 220 с.
37. Бодряков В.Ю. Об идеальном и реальном в учебном процессе педагогического вуза: ценностные ориентиры и пути продвижения к ним // Вопросы всеобщей истории. – 2015. – № 1(17). – С. 40-47.
38. Бондаренко Т.Н., Латкин А.П. Роль практикоориентированного подхода в учебном процессе вуза при формировании и развитии отраслевых и региональных рынков услуг РФ // Современные проблемы науки и образования (электронный научный журнал). – 2012. – № 6.
39. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – Том 19. № 3. – С. 32–40.
40. Болотов В.А. Педагогическое образование: есть ли шанс? // Директор школы. – 2012. – № 10 (173). – С. 12-17.



41. Болотов В.А. Перспективные модели модернизации педагогического образования // Среднее образование в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://federalbook.ru/news/analytics/07.10.2013-2.html>
42. Болотов В.А. Программа модернизации педагогического образования 2014–2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/14>
43. Болотов В. А. О путях и стратегии развития высшего профессионального образования // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2008. – № 9. – С. 6-11.
44. Бражник Е.И., Лаврентьева О.Г., Лебедева Л.И. Магистерское образование в системе университетского образования Франции и России: коллективная монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 127 с.
45. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учебное пособие. – М. : Дрофа, 2009. – 464 с.
46. Бордовский Г.А. Вызовы современной системы образования школьному учителю // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 6. – С. 6-10.
47. Бордовский Г.А. Богданова Р.У. Концептуальные основы воспитания студентов в Герценовском университете // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – № 6 (3). – С. 7-16.
48. Бурганова Л.А. Управление изменениями в системе высшего образования: проблемы методологии // Вестник экономики, права и социологии. – 2014. – № 2. – С. 162–166.
49. Бурдые П. Социология социального пространства / Пер. с франц.; отв. ред. перевода Н.А. Шматко. – М. : Институт экспериментальной социологии; СПб. : Алетейя, 2007. – 288 с.
50. Булгакова Н. Бомба под репутацию. Мониторинг вузов бьет по брендам // Еженедельная газета научного сообщества «Поиск». Образование. – 2014.

– № 22. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:  
<http://www.poisknews.ru/theme/edu/10560/>

51. Булин-Соколова Е.И., Обухов А.С., Семенов А.Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 207–225.
52. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: дис... док-ра пед...наук : 13.00.01 : ГОУВПО «Ярославский государственный педагогический университет». – Ярославль, 2009. – 468 с.
53. Вазина К.Я. Педагогические основы развивающих технологий в профессиональных учебных заведениях инновационного типа : дис... докт. пед. наук : 13.00.08 : Екатеринбург, 1998. – 327 с.
54. Васильев И.А. Проблемы и направления модернизации педагогического образования: экспертная оценка // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 32-36.
55. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие [для вузов] / И.В. Вачков, И.Б. Гришпун, Н.С. Пряжников; Под ред. И.Б. Гриншпуна; Моск. психол.-соц. ин-т. – 2-е изд., стер. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 463 с.
56. Введенский В.Н. Развитие педагогической профессии как социального института: дис... док-ра пед. наук : 13.00.01 : Санкт-Петербург, 2005.
57. Введенский В.Н. Развитие профессионально-педагогического образования через педагогические сообщества // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – №11. – С. 21-27.
58. Вебер М. Основные социологические понятия // Избранные произведения: пер. с нем. М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
59. Власова Н.В. Это загадочное слово – идентичность // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – №3 (14). – С. 50-53.

60. Возгова З.В. Принципы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников // Современные проблемы науки и образования (электронный научный журнал). – 2011. – № 3.
61. Воронцова В.Г. Постдипломное образование педагога: гуманитарно аксиологический подход : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 : СПб, 1997. – 36 с.
62. Гастев А. К. Трудовые установки. – Москва : Либроком, 2011. – 344 с.
63. Гендин А.М., Дроздов Н.И., Сергеев М.И. Студенты педагогического вуза о качестве своей подготовки к учительской деятельности и профессиональных планах. Социологический анализ / А.М. Гендин, Н.И. Дроздов, М.И. Сергеев. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2010. – 268 с.
64. Герасимов Г.И. Трансформация образования - социокультурный потенциал развития российского общества : дис. ... докт. филос. : 09.00.11 : Наук. Ростов н/Д, 2005. – 428 с.
65. Гладкая И.В. Мотивация и мотивы получения высшего профессионального образования современными студентами // Вестник ТОГИРРО. – 2012. – №S1. – С. 66-74.
66. Глобальные и региональные проблемы в работах Иммануила Валлерстайна. Реферативный сборник. (Составитель А.И. Фурсов). – М. : ИНИОН, 1998.
67. Гордиенко Н.Е. Профессионализм и компетентность в системе высшего педагогического образования Франции: Учебное пособие. – Коломна: МГОСГИ, 2013. – 92 с.
68. Гунина Е.В., Волошина Д.О. Изучение мотивации учения у студентов педагогического и непедагогического направления, обучающихся в педагогическом вузе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. - № 1-2 (77). – С. 39-43.
69. Гусинский Э. Н. Образование личности. М., 1994.

70. Гуссерль Э. Феноменология [Статья в Британской энциклопедии]. Предисл., пер. и примеч. В.И. Молчанова // Логос. – М., 1991. – № 1. – С. 12-21.
71. Дак Дж. Монстр перемен. Причины успеха и провала организационных преобразований. – М. : Альпина Паблишер, 2002. – 320 с.
72. Дворянкина Е.К. Профессиональная подготовка будущих учителей в вузе как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 5. – С. 47-51.
73. Девятко И.Ф. Социологические теории деятельности и практической рациональности. – М. : Аванти плюс, 2003. – 331 с.
74. Демина Л.Д. Рефлексивно-личностная обусловленность проектирования становления профессионализма работников в сфере «Человек – Человек» / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова // Вестник НГУ. Серия: Психология. – Том 4, выпуск 2. – С. 116–123.
75. Дзиов А.Р. Высшая школа как социальный институт общественного воспроизводства: монография. – М. : Издательский дом «Академии Естествознания». – 2012.
76. Дмитриева Е.Н. Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Н. Новгород, 2004. – 385 с.
77. Доклад экспертной группы «Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе» // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С. 6–58.
78. Долженко О.В. Очерки по философии образования. – М. : Промо-Медиа, 1995. – 239 с.
79. Дроботенко Ю.Б. Изменения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза: монография. – Омск : ЛИТЕРА, 2015. – 170 с.
80. Дроботенко Ю.Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : ОмГПУ, Омск, 2006. – 215 с.

81. Дроздова О.В. Характеристика и содержание понятия «профессиональная направленность на педагогическую профессию» // Научные стремления. – 2015. – 2 (14). – С. 35 – 43.
82. Дука Н.А., Дука Т.О., Дроботенко Ю.Б., Макарова Н.С., Чекалева Н.В. Оценка качества повышения квалификации педагогических кадров в инновационном образовании: монография / под общ. ред. Н.В. Чекалевой. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2012. – 130 с.
83. Дусь Т.Э., Волкова О.В. Философия образования для XXI века // Проблемы непрерывного профессионального образования в контексте развития национальных образовательных стандартов : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., 9-10 апреля 2013 г. / филиал РГППУ в г. Омске. – Омск, 2013. – С. 24-30.
84. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. Серия «Социологическое наследие». М., 1991. – 576 с.
85. Дятловская И. Мосты в будущее // Стратегии. – 2005. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.strategy.com.ua/Articles/Content?Id=463>
86. Еврасова В.В., Федоров О.Г. Ресурсы социального воспитания специалистов: Монография. – М. : МГОУ, МГППУ; ООО «Формула печати», 2011. – 200 с.
87. Евдокимова Н.А. Перспективный анализ финансовой деятельности предприятий : дис. ... канд. экон. наук : 08.00.12 : Саратов, 2005. – 165 с.
88. Егоренкова С.В. О системном характере проблем реализации компетентностного подхода в России // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2016. – № 4 (73). – С. 116-120.
89. Емельянов Е. Функции университета на современном этапе развития отечественной высшей школы // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2005. – №10. – С. 37-38.

90. Ечкалова Н.В., Сагирова О.Н. Трансформация лидера, команды и компании как ответ на изменения внешнего окружения // Научные итоги 2015 года: достижения, проекты, гипотезы. – 2015. – № 5. – С. 172-180.
91. Жуков В.И. Российское образование: Проблемы и перспективы развития. – М. : Союз, 1998. – 327 с.
92. Жукова Г.С., Никитина Н.И., Комарова Е.В. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учеб. пособие. - М. : Издательство РГСУ, 2012. – 165 с.
93. Загузов Н.И. Докторские диссертации по педагогике и психологии (1937-1998 годы). Справочник. 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЗАО НЕСТО, 1999. – 208 с.
94. Закирова А.Ф. Входя в герменевтический круг. Концепция педагогической герменевтики: Монография. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 271 с.
95. Захарова Л.Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 : Н. Новгород, 1997. – 463 с.
96. Зимняя И.А. Исследовательская деятельность как объект освоения в высшем профессиональном образовании (уровень бакалавра) // Исследовательская деятельность в вузовской и послевузовской подготовке бакалавров, магистров, аспирантов: сб. статей / под науч. ред. И. А. Зимней. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – С. 7–16.
97. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
98. Зуб А.Т. Стратегический менеджмент: Теория и практика: Учебное пособие для вузов. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 415 с.
99. Иванова Е.М. Системно-деятельностный подход к психологической профессиографии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 : Москва, 2004. – 284 с.

100. Изменения в профессиональной деятельности педагога в контексте новой трудовой реальности : коллективная монография / Н.В. Чекалева, А.П. Тряпицына, С.А. Писарева, Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Дука, Е.И. Зарипова, Н.С. Макарова, Г.П. Сеницына, Т.О. Соловьёва, И.В. Феттер, Е.А. Черкевич, Н.И. Чуркина; под общ. ред. Н.В. Чекалевой. – Омск : ЛИТЕРА, 2015. – 228 с.
101. Интернаттура - то, что нужно // Учительская газета. – 2013. – № 11.
102. Исаев И.Ф. и др. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры в условиях непрерывного образования: Коллективная монография / Под ред. Исаева И. Ф. – Белгород – Ст. Оскол – СОФ БелГУ. – 2008.
103. Исаева Т.Е. Формирование готовности преподавателей вузов к компетентностному образованию // Мир образования - образование в мире. – 2013. – № 2. – С. 42-49.
104. Каганов В.Ш. «Российское образование и наука в глобальном мире» (Выступление на Всероссийском семинаре-совещании проректоров вузов РФ по международной деятельности 28 ноября 2013 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://keepslide.com/education/34183>
105. Казакова Е.И., Тряпицына А.П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века). – СПб. : «Петербург – XXI век», совместно с ЗАО «Пресс-Атташе», 1997. – 160 с.
106. Калинина Е.Ю. Нормативно-правовое обеспечение перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2011. – №5. – С. 9-13.
107. Камерон Э., Грин М. Управление изменениями. – М. : Изд-во «Добрая книга», 2006. – 360 с.
108. Кичева И.В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Пятигорск, 2004. – 507 с.

109. Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / пер. с англ. А. Смирнова; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М. : Изд. дом Гос. ун-та. – Высшей школы экономики, 2011. – 240 с.
110. Клещева И.В. Основы формирования исследовательской компетентности студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rpp.nshaucheba.ru/docs/index-150481.html>
111. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности // Психология индивидуальных различий /под ред. Ю.Б. Гиппенрейтр, В.Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2002. – С.140-144.
112. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М. : ИЦ «Академия», 2003. – 176 с.
113. Козырев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 : Санкт-Петербург, – 1999. – 387 с.
114. Коллинз Д. От хорошего к великому. Почему одни компании совершают прорыв, а другие нет. – М. : Манн, Иванов, Фербер, 2009. – 183 с.
115. Кольцова В.А. Психологические модели обучения как ключевое звено образовательного процесса (доклад) // Высшее образование для XXI века: III Международная научная конференция, МосГУ, 18–20 октября 2006 г.: доклады и материалы. Вып. 1 / под общ. ред. И. М. Ильинского. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006. – С. 73-80.
116. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
117. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. – 1996. – № 10. – С. 46–58.
118. Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю., Рощина Я.М. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. – М. : Логос, 2006. – 208 с.



119. Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А., Хохлушкина Ф.А. Образование и жизненные траектории молодежи: 1998–2008 годы – М. : ЦСПиМ, 2011. – 296 с.
120. Корожнева Л.А. Педагогическое образование: мотивы выбора профессии учителя // Герценовские чтения. Начальное образование. Том 2. Вып. 1. Инновации в начальном образовании: проблемы, поиски, решения. – СПб. : Издательство ВВМ, 2011. – С. 286-291.
121. Коулз М., Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда. – М. : РИО ТК им. А.Н. Коняева, 2009. – 115 с.
122. Кривцов А.И. Концепции управления изменениями // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-3. – С. 572–577.
123. Кризис 2015: прогнозы для России и мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.krizis-2015.ru/>
124. Ксенофонтова А.Н., Ревкова Е.Г. О роли высшей школы в социально-экономическом развитии территорий (от истории к современности) // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2013. – № 4. – С. 9-14.
125. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: Монография. – Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001.
126. Кузовлев В.П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе (Научно-методический и организационно-педагогический аспекты) : дис... док-ра пед... наук : 13.00.08 : Москва, 1999. – 301 с.
127. Кутняк С.В. Становление карьеры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 125.
128. Лабунская Н.А. Сущность и особенности поддержки разных типов индивидуальных образовательных маршрутов студента // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки:

- Коллективная монография. Вып. VII. – СПб. : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
129. Ламанаускас В., Корожнева Л. А., Мельник Э. Л., Гедровицс Я. Влияние трансформационных процессов на систему подготовки учителей // В сб. матер. междун. научно-практ. конф. «Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика». – Минск, 2005.
130. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
131. Ливанов Д. О ходе реализации мер государственной поддержки ведущих университетов РФ в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров (Выступление на заседании Правительства РФ, 21 августа 2013) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3569>
132. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб. : Алетейя, 1998.
133. Лукацкий М.А. Университетское образование в современном мире: кризисные явления в мировоззренческой подготовке студентов // Образование и общество. – 2005. – № 2.
134. Макарова Н.С. Трансформация дидактики высшей школы : учеб. пособие. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2011. – 180 с.
135. Макарова Н.С., Дроботенко Ю.Б. Фокус-групповое исследование изменений образовательного процесса в современном вузе // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – № 2. – С. 162. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/63PVN214.pdf>
136. Малошонок Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 37-44.

137. Мартынов К. Дистанционная Coursera // Отечественные записки. – 2013. - № 4 (55) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/2013/4/distancionnaya-coursera>
138. Матюшкина М.Д. Перспективная оценка качества постдипломного педагогического образования: монография. – СПб. : ЛЕМА, 2013. – 273 с.
139. Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в магистратуре современного университета: научно-методические материалы / Дроботенко Ю.Б., Дука Н.А., Макарова Н.С., Никитина С.В., Синицына Г.П., Чекалева Н.В. / под общ. ред. Н.В. Чекалевой. – СПб. : ООО «Книжный дом», 2009. – 248 с.
140. Мезинов В. Н. Теория и практика профессионального воспитания будущего учителя в культурно-образовательной среде университета : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 : Майкоп, 2006. – 338 с.
141. Мельвиль А.Ю., Тимофеев И.Н. Россия 2020: альтернативные сценарии и общественные предпочтения // Полис. – 2008. – 34. – С.66-85.
142. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
143. Михайлова Е.И. Университет - интеллектуальная платформа инновационного развития Северо-Востока России // Вестник международных организаций. – 2013. – №1. – С. 80-86.
144. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Ярославль, 2005. – 224 с.
145. Могилёвкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг : Монография. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
146. Моргунов В.П. Развитие человеческого капитала в экономике, основанной на знаниях: дисс... кан-та эконом. наук : 08.00.01 : Самарский государственный экономический университет. – Самара, 2015. – 135 с.

147. Мурзина И.Я. Прикладные культурологические исследования: проблемные поля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://region-culture.ru/Murzina.pdf>
148. Низиков М.А. Развитие теории и практики профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов в Российской Федерации : дис... док-ра пед...наук : 13.00.08 : Воен. ун-т, Москва, 2010. – 567 с.
149. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. – 2-е изд., стереотип. – Волгоград : «Учитель», 2008. – 91 с.
150. Никонова Я.И. Инновационное развитие Российской системы образования: анализ трех поколений стандартов // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 – С. 299-302.
151. Никулина Е.Г. Изменения в содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.08 : Омский государственный педагогический университет. – Омск, 2015. – 340 с.
152. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. науч.-ред. совета В.С. Степин. – М. : Мысль, 2001.
153. Новая экономика – шанс для России: Тезисы / Кузьминов Я.И., Яковлев А.А. и др. – М.: ГУ ВШЭ, 2003. – 39 с.
154. Новиков А.М. 300 лет индустриальной педагогике // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – №1. – С.157-159.
155. Новикова Е.Ю. Балльно-рейтинговая оценка: мнение студентов // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 132-136.
156. Оберемко О.А. Интеракционистская модель формирования идентичности: реконструкция // Социологический ежегодник: сб. науч. тр. / ИНИОН РАН; ГУ–ВШЭ. – М., 2009. – С. 114–135.

157. Оводова С.Н. Антропокультурная реальность: сущность и способы ее репрезентации: дис.... кан-та философ. наук : 09.00.13 : ОмГУ. – Омск, 2015. – 151 с.
158. Овчинников М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и её формирование: автор. дисс... канд. психол. наук : 19.00.07 : Екатеринбург, 2007. – 26 с.
159. Олейникова О.Н. Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ: учебное пособие /О.Н. Олейникова. – М. : Альфа-М, ИНФРА-М, 2010. – 247 с.
160. Основы управления изменениями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://becmology.ru/blog/business/change\\_man01.htm](http://becmology.ru/blog/business/change_man01.htm)
161. Орлов А.И. Экспертные оценки // Учебное пособие. – М. : 2002. – 31 с.
162. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: Методические рекомендации / Под ред. проф. А.П. Тряпицыной. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
163. Павлов А.В. Логика и методология науки: Современное гуманитарное познание и его перспективы: учеб. пособие. – М. : Флинта: Наука, 2010. – 344 с.
164. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л.А. Седова, А.Д. Ковалева, под общ. ред. М.С. Ковалевой. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 270 с.
165. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб. : Питер, 2013.
166. Педагогика : Учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М. : Издательский центр «Академия», 2011 – 380 с.
167. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 496 с.
168. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.];

- под ред. В.А. Сластенина. – 4 изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
169. Педагогические вузы должны измениться (Интервью с ректорами педагогических вузов РФ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.akvobr.ru/pedvuzy\\_dolzhny\\_menyatsa.html](http://www.akvobr.ru/pedvuzy_dolzhny_menyatsa.html)
170. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
171. Педагогическое образование в России: поиск моделей и форматов. Интервью с В.П. Соломиным, ректором РГПУ им. А.И. Герцена // Информационно-аналитический журнал «Университетская книга». – 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unkniga.ru/vishee/2932-pedagogicheskoe-obrazovanie-v-rossii-poisk-modeley-i-formatov.html>
172. Переслегин С.Б., Ютанов Н.Ю., Желтов А.В., Ханин А.К., Тараненко С.Б. Научно-технологическое прогнозирование. Часть 1. Пространство мирового научно-технологического развития (монография). – М. : РНЦ "Курчатовский институт", 2009 г. – № 1. – С. 3-39.
173. Пилипенко О.И. Инновационный университет – будущее развития региона // Образование цели и перспективы. – 2013. – № 31. – С. 53.
174. Писарева С.А. Особенности работы преподавателя вуза со взрослыми студентами // Вестник ТОГИРРО. – 2013. – 3(27). – С. 45-46.
175. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Социальная функция педагогического университета: современные аспекты реализации // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2015. - № 7 (41). – С. 187 – 193.
176. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя : Монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 324 с.

177. Плетнева Е.Ю., Гаргай В.Б., Кипа К.А. Инновационный опыт в образовании. Методические рекомендации.– Новосибирск, НИПКИПРО, 2008.
178. Погосян В.А. Маркетизация высшего образования // *Universum: Вестник Герценовского университета*. – 2014. – №1. – С.169-173.
179. Подготовка специалиста в области образования: Сборник научных трудов / Под ред. Г.А. Бордовского, В.А. Козырева. Вып. XI: Высшее образование за рубежом. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
180. Подымов Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности. Монография. – М.: Прометей, 1998. – 239 с.
181. Покровский Н. Корпоративный университет: утопия, антиутопия или реальность? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://old.russ.ru/culture/education/20040805-pr.html>
182. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования. – М. : Академический Проект, 2004. – 432 с.
183. Попов В.В., Щеглов Б.С. Теория рациональности (неклассический и постнеклассический подходы) : учеб. пособие. – Ростов-н/Д. : Изд-во Ростов. ун-та, 2006. – 320 с.
184. Попов Н. Фундаментализация подготовки специалистов-математиков в условиях университетского образования // *Высшее образование в России*. – 2008. – № 9. – С. 32-35.
185. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М. : Эдиториал УРСС, 2001.
186. Прикот О.Г. Проектирование развития школы на длительную перспективу: (Опыт самопроектирования пед. системы шк. N 534 Выборг. р-на Санкт-Петербурга) : метод. пособие. – СПб. СПбГУПМ, 1998. – 58 с.
187. Профессиональное воспитание = воспитание профессионалов // *Аккредитация в образовании*. – 2009. – 8 (35). – С. 12-15. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/27591531.pdf>

188. Профессиональные объединения педагогов: Метод. рекомендации / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 144с.
189. Радионова Н.Ф. Современные ориентиры обновления педагогического образования и Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения // *Universum: Вестник Герценовского университета*. – 2008. – № 10. – С. 50-55.
190. Радионова Н.Ф. Становление современных учителей как важнейший ориентир в развитии университета // *Universum: Вестник Герценовского университета*. – 2011. – № 2. – С. 20-25.
191. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // *Человек и образование*. – 2006. – № 4-5. – С. 7–14.
192. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. – 2-е изд., испр. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 479 с.
193. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практикоориентированная монография / Н.О. Верещагина, И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, В.П. Соломин, А.П. Тряпицына. – СПб. : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015 г.
194. Рилер Д. Теория социальных изменений и последствия для практики, планирования, мониторинга и оценки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://cd-platform.org/download/library/RUS\\_A\\_Theory\\_of\\_Social\\_Change.pdf](http://cd-platform.org/download/library/RUS_A_Theory_of_Social_Change.pdf)
195. Роботова А. С. О взаимодействии различных методов в педагогических исследованиях / Северо-запад России: педагогические исследования молодых ученых: Материалы региональной научной конференции «Исследовательская культура: методы, приемы, процедуры» 22 апреля 2005 г. /Под ред. А.Г. Козловой, Т.С. Буториной, А.П. Тряпицыной. – Вып. 2. – СПб. : ООО Нестор, 2005. – С. 21-28.



196. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527с.
197. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39–48.
198. Рождественская Е.А., Рощина Н.А., Кубарев Е.Н. Особенности мотивации обучения в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – № 1. – С. 44 - 46.
199. Розин В.М. Философия и методология: традиции и современность // Вопросы философии. – 1996. – № 11.
200. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / А. Е. Волков [и др.] // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 32-64.
201. Рузавин Г. И. Методология научного познания : Учеб. пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 287 с.
202. Садовничий В.А. Путь мудреца // В мире науки. – 2006. – № 1. – С. 67-73.
203. Самохвалова С.Ю. Расширение мотивационного пространства личности будущего педагога методом социально-ориентированного самозадания // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 1. – С. 1097-1104.
204. Сачков Ю. В. Научный метод: вопросы и развитие. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 160 с.
205. Серякова С.Б., Красинская Л.Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 22–30.
206. Сидненко Т.И. Инфраструктура сетевого взаимодействия вузов // Universum: Вестник герценовского университета. – 2014. – № 3-4. – С. 36-41.

207. Сеницын Е. Торжество гражданской безответственности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vip74chel.ru/v-i-p-den/torzhestvo-grazhdanskoi-bezotvetstvennos.html>
208. Скрипченко П.В. Совершенствование профессиональной подготовки кадров в условиях формирования экономики знаний: дисс... кан-та эконом. наук : 08.00.05 : Белгород, 2010. – 256 с.
209. Слостёнин В.А. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении / В.А. Слостенин [и др.]. – М., 1994. – 175 с.
210. Слостёнин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.
211. Специалист с высшим педагогическим образованием: качество подготовки и социальные ориентации / сост.: Р.М. Антропова, Л.Г. Борисова, А.Н. Валов и др. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2002.
212. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI - XII. Вып. XXI. – М. : Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.
213. Собкин В.С., Ткаченко О.В., Федюнина А.В. Студент педагогического вуза: отношение к образованию и профессиональные планы. // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 304-319.
214. Современные представления о пространстве и времени [Электронный ресурс]. – Режим доступа: - <http://finvuz.ru/kse/lektcii/sovremennyye-predstavleniya-o-prostranstve-i-vremeni.html>
215. Современные социально-экономические проблемы России (информационно-аналитический обзор). Материалы к заседанию Правления ТПП РФ 28 октября 2011 года. – М.: ООО «ТПП Информ», 2011. – 40 с.

216. Согомонов А. Назад в университет! Меняющаяся прагматика знания и университетская идентичность в эпоху «высокой» современности // Отечественные записки. – 2002. – № 2 (3) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.strana-oz.ru/2002/2/nazad-v-universitet#\\_ftnref1](http://www.strana-oz.ru/2002/2/nazad-v-universitet#_ftnref1)
217. Соколова И.И., Илюшин Л.С., Шилова О.Н. Влияние социокультурных условий на изменение подготовки современного учителя // Человек и образование. – 2015. – № 3 (44). – С. 45 – 52.
218. Соловьева М.Ф. Влияние внешних вызовов на развитие технологическо-экономической подготовки молодежи региона // Концепт. – 2013. – № 11 (ноябрь) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [file:///C:/Users/User/Downloads/2013\\_noyabr\\_art13237%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2013_noyabr_art13237%20(1).pdf)
219. Соломин В.П. Актуальные проблемы модернизации педагогического образования // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям (к 20-летию НИИ НПО РГПУ им. А.И. Герцена): Сборник статей по материалам межд. науч. конф., Санкт-Петербург, 3-4 октября 2013 года. Ч.1. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С. 6-15.
220. Соломин В.П. Инновационные модели педагогического образования: опыт РГПУ им. А.И. Герцена // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Научное и практическое обеспечение национальной инициативы «Наша новая школа» в педагогическом образовании» / под общ. ред. И.И. Соколовой. – Изд-во: ФГНУ ИПООВ РАО, Санкт-Петербург. – 2011. – С. 22-26.
221. Соломин В.П. Педагогическое образование и наука: пути развития // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 11. – С. 12-21.
222. Сорокоумов С.П. Формирование профессиональных компетенций студентов при использовании интегративно-модульного обучения // Интеграция образования. – 2008. – № 4. – С. 9-13.

223. Социальные функции университетов // Эксперт-Урал. – 2011. – № 47 (490). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.acexpert.ru/archive/47-490/konstruktor-dlya-zhizni.html>
224. Старцев Б.Ю. Хроники образовательной политики: 1991-2011 / Б.Ю. Старцев ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 207с.
225. Степанова И.Ю. Обеспечение качества профессиональной подготовки педагогических кадров в вузе // Сибирский педагогический журнал. НГПУ. – 2008. – № 12. – С.35–44.
226. Степанова И.Ю. Проектирование подготовки педагога к профессиональной деятельности в образовательном процессе вуза : дис... док-ра пед... наук : 13.00.08 : ГОУВПО «Красноярский гос. пед. ун-т», Красноярск, 2013. – 458с.
227. Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 619 с.
228. Сурин А.В., Молчанова О.П. Инновационный менеджмент: Учебник. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 368 с.
229. Сурмин Ю.П. Теория систем и системный анализ: Учеб. пособие. – К. : МАУП, 2003. – 368 с.
230. Сушков А.В. Перспективы социологии культуры в развитии профессионализма государственных служащих // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2009. – № 3. – С. 117-119.
231. Сценарии будущего развития сферы школьного образования в странах ОЭС // Вестник международных организаций. – 2006. – № 5, т.1. – С. 71-74.
232. Тарабаева В.Б. Инновационное развитие вузов: проблемы управления конфликтами: Монография. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. – 324 с.
233. Тарасевич Г. Путь к доске и указке // Русский репортер. 2014. - № 6 (334) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://expert.ru/russian\\_reporter/2014/06/put-k-doske-iukazke/](http://expert.ru/russian_reporter/2014/06/put-k-doske-iukazke/)

234. Телегина Г.В. «Образование в течение жизни»: институализация в европейском контексте и ее оценка// Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / Отв. ред. Г.А. Ключарев. – М. : ИС РАН, 2008. – С. 16-37.
235. Тихомиров А. Эмоциональный интеллект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lief.ru/blog/2007/04/emotsionalnyiy-intellekt/>
236. Тичи Н., Деванна М. А. Лидеры реорганизации. – М.: Экономика, 1990.
237. Тодосийчук А. В. Прогнозирование развития системы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=994](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=994)
238. Толковый словарь русского языка / Под общ. ред. Д.В. Дмитриева. – М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 1582 с.
239. Тощенко Ж. Т. Социология труда. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 487 с.
240. Трофимов К.В. Субъектно-прагматический подход в профессиональном образовании студентов // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. – 2015. – № 1 (16). – С. 74-78.
241. Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов - будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – №1. – С. 50-61.
242. Тряпицына А.П. Современные тенденции развития качества педагогического образования // Человек и образование. – 2012. – №3. – С. 4-10.
243. Тхагапсоев Х.Г. Университет в современной России: технология как стратегический горизонт? // Экономика образования. – 2011. – № 4. – С. 164-167.
244. Тхагапсоев Х.Г. Философия образования. Проблемы развития региональных систем. – Нальчик : Эльфа, 1997. – 254 с.
245. Университет будущего: идеи и возможности (Реферат книги Р. Барнетта) // Отечественные записки. – 2013. – № 4 (55) [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <http://www.strana-oz.ru/2013/4/universitet-budushchego-idei-i-vozmozhnosti>

246. Федоров В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 330 с.
247. Федотова В.Г. Типология модернизаций и способов их изучения // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 3–27.
248. Фрумин И. Д., Добрякова М. С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. – 2012. – № 2. – С. 159–191.
249. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании / пер. Е.Л. Фруминой. Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. – М. : Просвещение, 2006. – 272 с.
250. Хабермас Ю. Идея университета. Процессы образования ; сокр. пер. с нем. А. Ярина // Alma mater (Вестник высшей школы). – № 4. – 1994. – С. 9–17.
251. Худякова Л.Н. Становление универсальной системы ценностей как цель воспитания человека в современном обществе // Вестник ОГУ. – 2002. – №7. – С. 77-83.
252. Хьюз. Э. Социальная роль и разделение труда // Социологические исследования. – 2009. – № 8. – С. 46–52.
253. Чекалева Н. В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: Научно-методические материалы. – СПб. : ООО «Книжный дом», 2008. – 296 с.
254. Чекалева Н. В. Педагогический университет – ресурсный центр инновационного развития региона // Высшее образование в России. – 2008. – №6. – С. 88–93.
255. Чекалева Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе: Монография. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1998. – 168 с.

256. Черевко М.А. Отношение студентов к будущей профессии учителя на этапе обучения в педагогическом вузе // Власть и управление на востоке России. – 2010 – № 1. – С. 225 – 230.
257. Чернова Ю.К. Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения. – Москва-Тольятти : Изд-во ТолПИ, 2000. – 163 с.
258. Чин Р., Бенн К.Д. Основные стратегии осуществления изменений в человеческих системах // Кентавр. – 1991. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3333>
259. Чириков И.С. «Поздравляем! Вы стали счастливым обладателем университета». Рецензия на книгу: Розовски Г. Университет. Руководство для владельца. // Вопросы образования. – 2015. – № 2. – С. 289 – 299.
260. Четыре сценария будущего развития высшего образования (пер. с англ. О.В. Перфильевой, под ред. Т.А. Мешковой) // Вестник международных организаций. – 2009. – № 1 (23). – С. 121-128.
261. Шакурова А.В. Профессиональная идентичность учителей как субъектов трудовой деятельности: дис... док-ра социол. Наук : 22.00.04 : Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2014. – 321 с.
262. Шалюгина Т.А. Имитация в современном российском обществе: сущность, субъекты воздействия, социальное пространство проявления : автореферат дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 : Ростов н/Д, 2012. – 60 с.
263. Шеремет А.Д. Теория экономического анализа: Учебник. – 3-е изд., доп. – М. : ИНФРА-М, 2011. – 352 с.
264. Широкова А.В. Аксиологические смыслы бытия в образовании студента экономического профиля // Современные проблемы науки и образования (электронный научный журнал). – 2014. – № 2. – С. 642 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/2/502.pdf>

265. Ширяева В.А. Непрерывное образование: исторические аспекты и современное состояние проблемы // Ученые записки. Серия: Психология. Педагогика. – 2010. – № 3 (11). – С. 69–76.
266. Шмелёва С.А. Модель профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2012. – №5 (120). – С. 16-22.
267. Штомпка П. Социология социальных изменений / пер. с англ.; под ред. В. А. Ядова. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 416 с.
268. Шукшина Т.И., Горшенина С.Н., Кулебякина М.Ю. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз - базовая кафедра - общеобразовательная организация // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1 (25). – С. 89-93.
269. Щедровицкий П.Г. Томские лекции об управлении (1998–2000 гг.). Управление развитием: изменения сферы производства, обращения и использования знания. – Томск, 2001. – 111 с.
270. Этика науки. Ведомости. Вып. 18 / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2001. – 244 с.
271. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х томах / Под ред. С.Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. – 440 с.
272. Ютанов Ю.Н., Переслегин С.Б. Неизбежное будущее в сценарном планировании // Инновации. – 2008. – № 2 (112). – С. 43-47.
273. Яшкина Н. В. Мотивация как функция менеджмента: Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. Выпуск 11, 2009. – 63 с.
274. Alexander Astin's Theory of Involvement. Available: <http://studentdevelopmenttheory.weebly.com/astin.html>
275. Armstrong A. (2011) Four key strategies help educators overcome resistance to change. Tools for Schools. Winter 2011, Vol. 14, no. 2. Available: <http://learningforward.org/docs/tools-for-learning-schools/tools1-11.pdf>



276. Badley G. (1986) The Teacher as Change Agent. *British Journal of In-Service Education*, pp. 151-158. Available: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305763860120305>
277. Brosnan M. (2011) Changing when change is hard: An interview with Dan Heath. *Independent School*, no. 70 (2), pp. 82–88.
278. Change management leadership guide (2011) *Human Resources*. Ryerson University. Available: <http://www.ryerson.ca/content/dam/hr/manager-resources/docs/change-management-leadership-guide.pdf>
279. Cristensen C., Raynor M. (2003) *The Innovator's Solution: Creating and Sustaining Successful Growth*. Harvard Business Press.
280. Cornu B. (2004) *Le nouveau métier d'enseignant*. – Paris : La documentation française.
281. Day C., Elliot B., Kington A. (2005) Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, no. 5, pp. 563–577.
282. Denning S. (2004) 'Telling Tales', *Harvard Business Review*, Vol. 8, no. 5, May, pp. 122-129. Available: <https://hbr.org/2004/05/telling-ales>
283. Edwards M. (2010) 'Know-How', 'Know-What' and the politics of knowledge for social change / at the Knowledge and Change conference in the Hague, 29th September – 1st October, 2010. – The Hague, Netherlands.
284. Fisher J. M. (2005) A Time for change, *Human Resource Development International*. London: Taylor & Francis, Vol 8:2, pp. 257–264.
285. Forster-Heinzer S. (2015) *Against All Odds. An Empirical Study about the Situative Pedagogical Ethos of Vocational Trainers*. Publisher: Sense Publishers.
286. Ghilarducci T., Schwartz B., Schwartz I. *The New Work Reality* (Essay 2, March 2015). AARP Public Policy Institute, Washington DC. Available: <http://www.aarp.org/content/dam/aarp/ppi/2015-03/the-new-work-reality-ghilarducci-aarp.pdf>
287. Grosshans, W. *Prospective Evaluations Methods: The Prospective Evaluation Synthesis* / W. Grosshans and E. Chelimsky // Transfer Paper 10.1.10. –

- Washington D.C: United States General Accounting Office. Available: <http://www.gao.gov/special.pubs/pe10110.pdf>
288. Hargreaves A. (2010) Second International Handbook of Educational Change / A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.). Dordrecht : Springer. 2010.
289. Hauschildt J. (1993) Innovationsmanagement. – Munchen: Vahlen Verlag.
290. International Program for Development Evaluation Training. Building Skills to Evaluate Development Interventions. Available: <http://www.ipdet.org/>
291. Jarvis P. (2000) Globalization, the Learning Society and Comparative Education. Comparative Education, Vol. 36, no. 3, p. 346.
292. McBer H. (2000) Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness. Available: <http://dera.ioe.ac.uk/4566/1/RR216.pdf>
293. McLellan H. (1996) Situated Learning Perspectives. - Englewood Cliffs, N.J. : Educational Technology Publications.
294. Miller R.T. (2008) Laptop Educators: Identifying Laptop Use and Pedagogical Change : Dissertation for PhD Department of Teaching and Learning. Solt Lake City, Utah.
295. Palmer J. Internet's memory effects quantified in computer study // BBC News Science and Environment - <http://www.bbc.co.uk/news/science-environment-14145045>
296. Reborá A. (2010) Change Agent. Education Week. Available: <http://www.edweek.org/tsb/articles/2010/10/12/01richardson.h04.html>
297. Rogers A. (1994) Using literacy – A new approach to post-literacy materials. Education Research Paper, no. 10, p. 57.
298. Roos T.G. (2002) Die Arbeitswelt im Jahre 2020: Was bedeutet sie für die Bildung (Leicht geändert für Thurgauer Zeitung, 18 Juni 2002).
299. Stokes L. (2001) Lessons from inquiring school: forms of inquiry and conditions for teacher learning. In: Lieberman, A.; Miller, L. (Eds), Teachers caught in the action: professional development that matters. – New York : Teachers College Press.

300. Stoyanov S., Hoogveld B., & Kirschner P. (2010). Mapping Major Changes to Education and Training in 2025. Institute of Prospective Technological Studies, European Commission (Институт перспективных технологических исследований при Совете Европы). Available: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3419>
301. Teaching with Simulations. Available: <https://cb.hbsp.harvard.edu/cbmp/pages/content/simulationsfeature>
302. Think Scenarios, Rethink Education (2006). Centre for Educational Research and Education, OECD Publications. Paris, France.
303. Van Notten, Ph. (2006) Scenario development: a typology of approaches. In “Think Scenario, Rethink Education”. Centre for Educational Research and Education, OECD Publications. Paris, France, pp. 69–84.
304. Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. UNESCO: International Institute for Educational Planning. Available: <file:///C:/Users/User/Downloads/International%20Institute.pdf>
305. Waks L. J. (2007) The Concept of Fundamental Educational Change. Educational Theory, no. 57, pp. 277-295.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

## Сценарий проведения фокус-группы (Целевая аудитория: преподаватели педагогического вуза)

- I. Вступления ведущего, который объясняет общие правила работы фокус-группы и обозначает цели исследования.
- II. Обсуждение вопросов исследования.

### Вопросы для фокус-группы:

*Тематическое направление 1: Понятие этоса педагогической профессии.*

1. Что такое этос педагогической профессии? Какое определение точнее отражает ваше понимание этого явления:
- А ценностей и норм, разделяемых педагогами;
  - Б общепринятые неформальные правила, которым педагог следует в своей работе и которые одобряются другими педагогами;
  - В профессиональная мораль;
  - Г профессиональная этика;
  - Д деловой этикет;
  - Е ваш вариант определения \_\_\_\_\_

2. С чем связано усиление значения этоса профессий в современном обществе, в том числе и педагогической профессии? Назовите 3 основные причины.
- А \_\_\_\_\_
  - Б \_\_\_\_\_
  - В \_\_\_\_\_

*Тематическое направление 2: Структура этоса педагогической профессии.*

3. Ниже представлена примерная структура этоса педагогической профессии. Что из предложенных составляющих вы бы убрали или добавили?

	профессиональная мораль
	профессиональные ценности и нормы
	профессиональная идентичность
	наличие формального профессионального сообщества
	статус профессии в обществе

Проранжируйте предложенные составляющие по степени важности для развития этоса педагогической профессии.

4. Согласны ли вы с утверждением, что о сформированности этоса педагогической профессии можно говорить лишь в том случае, если правила, нормы, ценности, т.п. которыми руководствуется педагог в своей профессиональной деятельности, разделяются всем профессиональным сообществом, к которому он принадлежит? Обоснуйте свой ответ.
- \_\_\_\_\_

5. Перечислите основные правила, ценности, нормы, т.п. (3-5) которые приняты в вашем профессиональном сообществе и которыми вы руководствуетесь в вашей профессиональной деятельности:

--	--


6. Представьте краткий портрет педагога, ценности, нормы, т.п. которого **не поддерживаются** вашим профессиональным сообществом.


*Тематическое направление 3: Показатели сформированности этоса педагогической профессии.*

7. Ощущаете ли вы принадлежность к педагогической профессии? В чем это проявляется?

---



---

8. Ощущаете ли вы принадлежность к какому-либо профессионально-педагогическому сообществу? (указать какому) В чем это проявляется?

---



---

9. Влияет ли статус педагогической профессии в обществе на развитие ваших профессиональных ценностей, норм деятельности, т.п.? Каким образом и в чем это проявляется?

---



---

### **III. Подведение итогов фокус-группы. Основные выводы.**

---



---

### **Сценарий проведения фокус-группы (Целевая аудитория: школьные учителя)**

**I.** Вступления ведущего, который объясняет общие правила работы фокус-группы и обозначает цели исследования.

**II.** Обсуждение вопросов исследования.

#### **Вопросы для фокус-группы:**

*Тематическое направление 1: Понятие этоса педагогической профессии.*

1. Что такое этос педагогической профессии? Как вы его понимаете?

---



---

*Тематическое направление 2: Структура этоса педагогической профессии.*

2. Перечислите основные ценности, нормы, правила, т.п. (3-5) которыми руководствуются педагоги в своей профессиональной деятельности. Проранжируйте их по степени важности для педагогической профессии.


--	--

3. Согласны ли вы с утверждением, что о сформированности этоса педагогической профессии можно говорить лишь в том случае, если правила, нормы, ценности, т.п. которыми руководствуется педагог в своей профессиональной деятельности, разделяются всем профессиональным сообществом, к которому он принадлежит? Обоснуйте свой ответ.

---

---

---

4. Перечислите основные правила, ценности, нормы, т.п. (3-5) которые приняты в вашем профессиональном сообществе и которыми вы руководствуетесь в вашей профессиональной деятельности:


5. Представьте краткий портрет педагога, ценности, нормы, т.п. которого **не поддерживаются** вашим профессиональным сообществом.


*Тематическое направление 3: Показатели сформированности этоса педагогической профессии.*

7. Ощущаете ли вы принадлежность к педагогической профессии? В чем это проявляется?

---

---

---

8. Ощущаете ли вы принадлежность к какому-либо профессионально-педагогическому сообществу? (указать какому) В чем это проявляется?

---

---

---

9. Влияет ли статус педагогической профессии в обществе на развитие ваших профессиональных ценностей, норм деятельности, т.п.? Каким образом и в чем это проявляется?

---

---

---

**III.** Подведение итогов фокус-группы. Основные выводы.

---

---

---

**Сценарий проведения фокус-группы  
(Целевая аудитория: студенты педагогического вуза)**

- I.** Вступления ведущего, который объясняет общие правила работы фокус-группы и обозначает цели исследования.  
**II.** Обсуждение вопросов исследования.

### Вопросы для фокус-группы:

1. Что такое этос педагогической профессии? Как вы его понимаете?

---

---

2. Перечислите основные ценности, нормы, правила, т.п. (3-5) которыми руководствуются педагоги в своей профессиональной деятельности. Проранжируйте их по степени важности для педагогической профессии.


3. Представьте краткий портрет педагога, ценности, нормы, т.п. которого **не поддерживаются** педагогическим сообществом.

---

---

4. Необходимо ли, по вашему мнению, чтобы правила, нормы, ценности, т.п. которыми руководствуется педагог в своей профессиональной деятельности, разделялись всем профессиональным сообществом, к которому он принадлежит? Объясните свой ответ.

---

---

Важно ли для вас, чтобы правила, нормы, ценности, т.п. которыми вы будете руководствоваться в своей профессиональной деятельности, разделялись профессиональным сообществом, к которому вы будете принадлежать (коллектив школы, ассоциация педагогов, кафедра, т.п.)? Объясните свой ответ.

---

---

5. Ощущаете ли вы принадлежность к педагогической профессии? В чем это проявляется?

---

---

6. Как вы думаете, влияет ли статус педагогической профессии в обществе на развитие ваших профессиональных ценностей, норм деятельности, т.п.? Каким образом и в чем это проявляется?

---

---

**III.** Подведение итогов фокус-группы. Основные выводы.

---

---

Приложение 2

## Результаты фокус-групп «Изучение этоса педагогической профессии»

### Направления дискуссии:

1. Понятие этоса педагогической профессии.

2. Приоритетность ценностей и морально-этических норм профессионально-педагогической деятельности в современных условиях.
3. Показатели принадлежности к педагогической профессии.
4. Влияние статуса педагогической профессии на качество профессиональной деятельности педагогов.
5. Перспективы развития педагогической профессии.

Отбор участников фокус-групп предполагал соблюдение двух условий: *во-первых*, это должны быть специалисты, которые занимаются педагогической деятельностью или будут заниматься ею в ближайшее время (студенты), хорошо знакомые с интересами, потребностями, проблемами педагогов, понимающие принципы и нормы осуществления педагогической деятельности, а также правила поведения в профессионально-педагогическом сообществе; *во-вторых*, важна способность к объективной, непредвзятой оценке, желание участвовать в исследовании, озабоченность проблемами развития педагогической профессии и профессионально-педагогического сообщества, к которому они принадлежат.

**1 направление дискуссии:** Преподаватели вуза говорили о том, что понятие этоса педагогической профессии *«пока не понятно, семантически не определено»*, *«не понятно, чем этос педагогической профессии отличается от этосов других профессий»*, *«находится в развитии и в стадии оформления»*. Тем не менее, почти все сошлись во мнении, что *«совокупность ценностей и норм, разделяемых педагогами»* и есть этос педагогической профессии. Более половины преподавателей отметили *«неформальность, конвенциональность, договорную основу этих ценностей и норм»*. Многие школьные учителя признались, что *«не знакомы с понятием этоса, даже не имеют ассоциаций по поводу данного понятия, это что-то сложное»* и лишь некоторые сказали, что для них это *«этическая категория»* и *«то же самое, что и деловой этикет»*, *«определенные нравы»*. Неожиданным были ответы студентов педагогического вуза, которые сводились к лаконичным *«все понятно»* и *«это очевидно»* из раздаточного материала, содержащего результаты теоретического анализа.

Среди основных выводов по данному направлению дискуссии была обозначена необходимость дальнейшего развития понятия этоса педагогической профессии, его объяснение, выявление специфики и закономерностей этоса, описание его функций. Усиление значимости этоса педагогической профессии сегодня связано с *«изменением ценностей в обществе, образовании»*, *«невнятными ценностями постсоветского исторического периода»*, *«неопределенностью целей и результатов педагогической деятельности»*, а также с *«изменением понятия профессии»*, *«появлением новых педагогических профессий»*, *«расширением профессионального сообщества за счет виртуальной среды»*. Приход в профессию *«случайных людей, чьи ценности и идеалы не устоялись»* заставляет профессионально-педагогическое сообщество задуматься о нормировании профессиональной деятельности педагогов, некой кодификации ценностей и морально-этических норм профессии, что также актуализирует значимость этоса профессии.

**2 направление дискуссии:** Более оживленная дискуссия развернулась вокруг ценностей и морально-этических норм профессионально-педагогической деятельности, обсуждения ее ведущих принципов, а также приоритетности ценностей и норм, которыми руководствуются сегодня педагоги при ее осуществлении. Преподаватели вуза отмечали, что *«гуманистическое отношение к студентам и коллегам»*, *«уважение к педагогическому труду, непрерывное развитие и стремление к успеху»*, *«активная профессиональная позиция»* составляют приоритет их профессионально-педагогической деятельности. Кроме того, особой ценностью для них обладает *«профессиональная и научная среда»*, *«возможность заниматься научно-исследовательской деятельностью»*, *«поиск нового знания, научное открытие»*. Некоторые преподаватели подчеркнули важность *«альтернативности мышления, права студентов на собственное мнение, демократических идеалов»* для тех, кто работает сегодня в вузе. *«Публичность педагогической деятельности,*



*работа с разными людьми»* также для некоторых участников является важным в профессиональной деятельности. Результатом обсуждения того, что преподаватели вуза категорически не приемлют в своем профессиональном сообществе, стал «негативный» портрет преподавателя вуза, который включает следующие характеристики – *«грубость, высокомерие, цинизм, корысть, лицемерие»* - в этом сошлись все участники фокус-группы. Некая вариативность наблюдалась в дополнительных характеристиках – *«уверенный в незыблемости своих знаний, конформист, саркастичный, равнодушный, ценящий свой предмет выше всех и всего»*. Один из преподавателей заметил, что *«безответственность и необязательность неприемлемы в педагогической деятельности»*.

Ценности и морально-этические нормы профессионально-педагогической деятельности для школьных учителей являются *«давно известными, неоспоримыми и такими же, как и раньше»*, а именно *«любовь к детям, желание обучать и воспитывать, самореализация, альтруизм»*. Многие отметили *«ценность общения с людьми»*. Но нашлись и те, кто не согласился с мнением, о том, что ценности и нормы остались прежними, что современные условия труда *«преобразуют эти ценности»*. Наиболее активные из них долго рассуждали о том, как *«мало осталось места для творчества»*, как *«все силы уходят на планы и отчеты и альтруизм заканчивается проблемами здоровья»*. Кроме того, *«постоянные переработки приводят к усталости, напряженности»* и, в конечном итоге, *«становится все безразлично, теряется интерес к работе»*. *«О каких ценностях можно говорить, когда мы так себя чувствуем? Мы ведь еще и всего лишь люди!»* - эмоционально заметил один из учителей. Сетовали учителя и на современных детей и их родителей, говорили о том, что *«равнодушие убивает всю любовь к тому, что делаешь»*. Единогласия учителя достигли в одном - *«работа педагога – это постоянное развитие»*. И характеризуя «негативного» учителя, участники фокус-группы, прежде всего, отмечали, что *«не занимающийся саморазвитием, эгоистичный, надменный»* педагог не находит поддержки у коллег, детей и родителей. И, продолжая тему загруженности работой, один из учителей добавил, что *«замученный, усталый, пассивный учитель не добавляет позитива в имидж»* педагогической профессии.

Охотно о ценностях педагогической профессии и морально-этических нормах дискутировали студенты педагогического вуза. Для них *«любовь к детям и любовь к профессии»* стоит на первом месте. *«Чувство юмора очень важно для учителя в разных ситуациях»* - сказал один студент, *«открытость новому, гибкость»* - добавили другие. *«Харизма, внешняя привлекательность, приверженность здоровому образу жизни, коммуникабельность»* - заключали третьи. Кроме этого, интересными были следующие ответы: *«уважительное отношение к ученикам, их родителям, коллегам»*, *«увлеченность предметом»*, *«мобильность во всем»*, *«желание преподавать, учить других»*, др.

**3 направление дискуссии:** Когда дело дошло до вопроса о «негативном образе» современного педагога, студенты перечисляли следующее: *«унижение ребенка, причем по разным поводам – социальному положению семьи, национальному, религиозному, др.»*, *«повышение голоса на ребенка»*, *«наказание ребенка, часто незаслуженно»*, *«нарушение этических норм»*, *«нарушение прав ребенка»*, *«эгоизм, необязательность»*. Одна студентка эмоционально добавила *«зачастую самодурство учителя, неумение организовать учебный процесс, уверенность, что он/она знает все лучше всех, приводят к тому, что ученики его просто ненавидят. Кроме того, мне кажется, что в школьных педагогических коллективах, которые являются в большинстве своем женскими, царит атмосфера обсуждения друг друга и меня это сильно пугает и отталкивает»*. Звучали и такие мнения, как *«мне не нравится то, что у учителей часто нет единых требований, такое ощущение, что они не умеют договариваться между собой»*, *«многие школьные учителя злые, грубые, необъективные – никакого гуманизма, ни в чем!»*.

Подводя итоги данного направления дискуссии, можно сделать заключение, что в основном все участники говорили о нематериальных ценностях педагогической деятельности, нравственной составляющей педагогического труда, этических нормах

поведения учителей в повседневной жизни. Хотелось бы по этому поводу привести слова одной молодой учительницы: *«Я понимала, какую профессию выбирала и понимала, что зарабатывать много никогда не буду»*. Один из участников дискуссии вспомнил пример из жизни, когда он работал в школе и как-то в выходной день гулял с друзьями по городу, в какой-то момент они остановились покурить. И тут неожиданно откуда-то взялся один из учеников, который подошел и серьезно спросил: *«Иван Сергеевич, а Вы что из школы уволились?»*. Этот пример пятнадцатилетней давности наглядно демонстрирует, что ученики и их родители соотносили педагогов с определенными, образцовыми правилами поведения, которые отражали высокие этические, нравственные нормы. Приведем рассуждения одного из участников фокус-группы: *«Конечно, сегодня учитель не так идеализирован, как раньше. И сегодня никого не удивишь тем, что учитель курит вместе с учениками. О чем это говорит? С одной стороны, что учитель тоже человек и ничто человеческое ему не чуждо, что пагубная привычка не означает, что учитель плохой человек или плохой специалист. С другой стороны, все же важно помнить, что, приходя в педагогическую профессию, мы берем определенные обязательства, понимаем, что требования к нам всегда будут выше, чем к другим, а, следовательно, возможно надо подумать о другом профессиональном поприще, если чувствуешь, что не можешь соответствовать определенным требованиям или отказаться от каких-то привычек, если выбрал данную профессию. Вот, например, при устройстве на работу в любую международную организацию есть требование к соискателям о том, чтобы они не курили. И ведь готовы люди отказаться от привычек, только чтобы получить это место работы!»*.

**4 направление дискуссии:** Долго не думали участники фокус-групп, отвечая на вопрос о том, ощущают ли они принадлежность к педагогической профессии и в чем это проявляется. Все ответы были утвердительными у преподавателей вуза и у школьных учителей. Многие студенты ответили *«принадлежность ощущаю отчасти»*, несколько студентов – *«пока нет»*. В качестве примера ответов преподавателей вуза о том, в чем проявляется их принадлежность к педагогической профессии можно привести: *«профессиональная позиция, нормы которой являются основой моих поступков»*, *«чувство профессионального долга»*, *«ставлю профессиональное приоритетом личному»*, *«разделяю идеалы профессии»*, *«вовлечена в работу кафедры»*, *«ищу во всем педагогический смысл и всех учу всему»*, *«принадлежность профессии проявляется в моих обязанностях, в манере одеваться, в поведении»*. Были и шуточные ответы, например, *«трудовая книжка – вот в чем проявляется моя принадлежность данной профессии»* или *«домашние все время просят, чтобы я хоть дома лекции не читала»*. Примеры ответов школьных учителей отличались некой полярностью. С одной стороны, *«только на работе я – педагог»*, *«только на занятиях я учитель»*, с другой – *«ощущаю принадлежность к профессии и давно – учу всех, даже родных»*, *«всем советую, как будет лучше, что надо делать, даю советы по разному поводу»*, *«друзей тоже учу»*, *«психологическое выгорание – показатель того, что я учитель»*. Говоря о показателях принадлежности к педагогической профессии, студенты педагогического вуза давали такие варианты ответов: *«причастность к профессии чувствую только на занятиях и практике»*, *«понимаю, что я учитель, когда друзья обращаются ко мне за советом»*, *«испытываю гордость за хороших учителей»*, *«на детей уже смотрю как на потенциальных учеников»*, др. Но были и такие ответы, как *«нет, не чувствую принадлежность к профессии, и не отмечаю День учителя»*, *«принадлежность к профессии только огорчает, т.к. у нас очень низкий статус учителя в обществе»*, *«учить сегодня могут все»*.

Как показали размышления преподавателей вуза и школьных учителей, статус педагогической профессии в обществе слабо влияет на развитие ценностей, норм профессиональной деятельности. Дискуссии о статусе педагогической профессии в современном обществе неизбежно приводили к его характеристике как *«низкого, непрестижного, незаслуженно заниженного»* и далее, почти на каждой из фокус-групповых сессий все участники задавались вопросом о том, что удерживает их в профессии. Ответы

преподавателей: «Статус? Нет! Не влияет!», «Нет. Возьмемся за руки друзья, чтоб не пропасть по одиночке!», «мне трудно объяснить почему, надо подумать, но профессию не оставила бы в любом случае», «выбирая профессию, мы выбираем стиль жизни и ее статус тут уже не так важен». Ответы школьных учителей: «независимо от того, какой статус педпрофессии в обществе, мне нравится моя работа», «общество мало влияет на мою работу», «в профессии раскрываются мои таланты, как я могу отказаться от талантов?». Ответы студентов: «статус не влияет ни на что, т.к. мы сами сделали свой выбор», «статус – это дополнительная мотивация для начинающего учителя», «отношение людей к пед. профессии как престижной является для меня важным».

**5 направление дискуссии:** Перспективы развития педагогической профессии свелись к тому, что «лечиться и учиться люди будут всегда», а значит, педагогическую профессию можно отнести к категории «вечной, на все времена». Будет меняться мир, люди, условия труда, но основная **идея** профессии «воспитание человека», «развитие человеческого в человеке» останется такой же. Конечно, как отмечали участники фокус-групп, «изменились не только дети, их родители, но и в профессию приходят сегодня те, кто рос и учился уже в цифровое, компьютерное время». «Какие ценности будут определять их деятельность, какие средства будут они выбирать для работы с детьми» – все это определит этос педагогической профессии будущего.

### Приложение 3

#### Основные понятия профессиональной подготовки студентов в вузе

Определение	Автор, источник
Многоуровневая профессиональная подготовка - интегрированная непрерывная <b>система</b> , обеспечивающая <b>стадийное формирование</b> и обучение специалиста, профессионала различного уровня образования и квалификации <b>в соответствии с объективными потребностями</b> науки, производства, образования, экономическими и <b>социальными условиями</b> жизнедеятельности общества и личности	<i>А.П. Беляева</i> Беляева А.П. Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования. СПб: Ин-т профтехобразования РАО, 2002. 240 с.
Профессиональная подготовка - сложная многосторонняя динамическая <b>система</b> , которая функционирует в соответствии с квалификационными требованиями, предъявляемыми к специалистам в определенный исторический период развития общества	<i>И.А. Юрловская, Е.А. Шанц</i> Юрловская И.А. Индивидуализированное обучение как проблема профессиональной подготовки будущих учителей // Вектор науки ТГУ. Серия. Педагогика, психология. 2013. №3 (14). С. 292-295.
Профессиональная подготовка студентов вуза - целостная педагогическая <b>система</b> , функционирование которой предполагает создание условий для развития личности будущего специалиста. В качестве компонентов системы профессиональной подготовки можно выделить <b>структурные и функциональные</b> компоненты	Шанц Е. А. Профессиональная подготовка студентов вуза как целостная педагогическая система // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб: Реноме, 2012. С. 383-386.
Профессиональная подготовка учителя представляет	<i>Г.Г. Ильбахтин</i>

<p>собой сложную целостную многостороннюю динамическую <b>систему</b>, функционирующую в соответствии с целями, задачами, принципами подготовки специалистов. Характеризуя профессиональную подготовку учителя, автор рассматривает ее в диалектической зависимости от социальных требований, во взаимосвязи ее целей, задач, принципов, содержания и методов; раскрывает динамику развития ее структуры и содержания, функции и взаимосвязи отдельных компонентов</p>	<p>Ильбахтин Г.Г. Видеотренинг как дидактическое средство профессиональной подготовки учителя: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 201 с.</p>
<p>Профессиональная подготовка рассматривается как <b>процесс</b>, характерными признаками которого являются целостность, дифференцированность, поэтапная организация. Сущность процесса профессиональной подготовки определяется через понятие <b>системы</b> и характеризуется единством содержания, форм и методов, образующих эту систему</p>	<p><i>О.О. Киселёва</i> Киселёва О.О. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 405 с.</p>
<p>Профессиональная подготовка рассматривается как <b>процесс</b>, целевым назначением которого является готовность к выполнению профессиональной деятельности</p>	<p><i>М.Н. Коньгина, В.С. Пьянин</i> Пьянин В.С. Профессиональная подготовка бакалавров как тьюторов в условиях педагогического вуза для общеобразовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 177 с.</p>
<p>Профессиональная подготовка - <b>совокупность</b> специальных знаний, умений и навыков, качеств, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по избранной профессии; процесс сообщения учащимся соответствующих знаний и умений</p>	<p><i>С.А. Батышев</i> Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / Под ред. С.А. Батышева. М.: АПО, 1999. Т. 2. 440 с.</p>
<p>Профессиональная подготовка студентов - <b>процесс и результат</b> освоения ими системы профессиональных знаний, осознания личностного смысла этих знаний, формирования основных общепедагогических умений (аналитико-диагностических, прогностических, конструктивно-организаторских, коммуникативных, рефлексивных), развития важнейших профессионально-личностных качеств (эмпатии, эмоциональной устойчивости), становления на этой основе личного педагогического кредо</p>	<p><i>А.А. Орлов</i> Орлов А.А. Педагогика: концепция и учебная программа курса для студентов пед. вуза [Текст] / А.А. Орлов. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2001. 34 с.</p>
<p>Профессиональная подготовка является составной частью профессионального образования. Профессиональная подготовка, как и любая <b>деятельность</b>, имеет определенное <b>целевое</b> назначение. Традиционно <b>цели</b> профессиональной подготовки специалистов задаются <b>квалификационными характеристиками</b>, в</p>	<p><i>А.Ю. Чернов</i> Чернов А.Ю. Профессиональная подготовка социальных работников к консультированию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Волгоград, 1997. - 179 с.</p>

<p>которых требования к профессиональным качествам носят предельно общий характер. В сформулированных таким образом целях находят отражение <b>инвариативные аспекты подготовки</b>: знания, умения, развитие определенных способностей, качеств. Автор развивает смыслоориентированный подход к профессиональной подготовке специалистов, подчеркивая приоритетность идеи формирования и развития у студентов <b>личностного профессионального смысла</b> будущей деятельности, их адекватной <b>ценностной переориентации</b> как главной составляющей процесса овладения профессиональным мастерством</p>	
<p><b>Профессиональная подготовка</b> строится на понимании, что структура личности учителя сопряжена со структурой педагогической деятельности (функциональный подход) [140]. Данный подход предполагает необходимость учета основных профессиональных функций при разработке модели специалиста</p>	<p><i>Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, П.Е. Решетников, В.Н. Мезинов</i></p> <p>Решетников П.Е. Профессионально-личностное развитие учителя на первой ступени педагогического образования : дис. ... докт. пед. наук. Белгород, 2000. 464 с.</p>
<p><b>Профессиональная подготовка</b> строится на понимании, что структура личности не может быть отождествлена со структурой педагогической деятельности в силу богатства, многогранности и многоаспектности человека, более сложного строения (личностный подход). Личностный подход к профессиональной подготовке не отрицает важность учета основных профессиональных функций при разработке модели специалиста</p>	<p><i>В.А. Слостенин, А.В. Мудрик, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков</i></p> <p>Решетников П.Е. Профессионально-личностное развитие учителя на первой ступени педагогического образования : дис. ... докт. пед. наук. Белгород, 2000. 464 с.</p>
<p><b>Профессиональная подготовка</b> – становление личностного опыта, который приобретается в процессе совместной деятельности преподавателей и студентов и становится инструментом профессиональной деятельности</p>	<p><i>В.В. Сериков</i></p> <p>Сериков В.В. Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования [Текст] / В.В. Сериков // Среднее профессиональное образование. 2000. № 7. С. 5–10.</p>
<p>Традиционное понимание профессиональной подготовки как процесса освоения норм, образцов и правил профессиональной деятельности уточняется и рассматривается как <b>становление субъектного опыта</b> освоения целостной профессиональной деятельности. В этом случае целостное, реально представляемое перед студентом содержание профессиональной подготовки складывается из двух элементов: дидактически переработанного социокультурного опыта, существующего до и независимо от процесса обучения в виде учебно-программных материалов (образовательный стандарт); личностного опыта, приобретаемого на</p>	<p><i>А.П. Тряпицына</i></p> <p>Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов - будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №1. С. 50-61.</p> <p>Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических</p>

основе субъект-субъектного общения и обусловленных им ситуаций, проявляющегося в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития	систем. М., 1999. С. 32.
<b>Профессиональная подготовка - становление субъектной позиции</b> студента в процессе решения им учебно-профессиональных задач, которые соответствуют по своему содержанию основным типам профессиональных задач современного педагога. Совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки педагогов, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» содержания	<i>Э.В. Балакирева</i>  Балакирева Э.В. Подходы к построению концепции профессионалистических основ педагогического образования // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. 2005. № 5(12). С.134-147.
Профессиональная подготовка является <b>частью</b> обучения в течение всей жизни и включает в себя формальное, неформальное и спонтанное обучение	Хартия европейских университетов «Образование в течение всей жизни», принятая Европейской ассоциацией университетов в 2008 году

#### Приложение 4

### Кластер понятий, раскрывающих различные аспекты профессиональной подготовки в педагогическом вузе

Понятие	Характеристика понятия	Источник
<i>Профессиональная подготовка как цель</i>		
Профессионально-педагогическая деятельность	<i>И.А. Колесникова, Е.В. Титова</i> сложная процессуальная система, в которой выделяются такие элементы как: процесс организации деятельности учащихся (учебной, воспитательной, социальной, творческой, художественной, досуговой и др.); процесс обеспечения собственной деятельности и деятельности учеников (методического, технологического, информационного, материально-технического и др.); процесс профессиональной самореализации (сознательное проявление личностных качеств, профессиональной позиции, реализация накопленного опыта, демонстрация профессионального мастерства)	Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. -3-е изд. - М.: Академия, 2007. - 336 с.
	<i>В.А. Сластенин</i> особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленным человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению	Педагогика: Учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издательский

	<p>определенных социальных ролей</p> <p><i>В.Г. Крысько</i> особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленный на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями</p> <p><i>В.И. Блинов, И.А. Волошина</i> совокупность трудовых функций, требующих обязательной профессиональной подготовки, рассматриваемых в контексте определенной сферы их применения, характеризующейся специфическими объектами, условиями, инструментами, характером и результатами труда</p>	<p>центр «Академия», 2011. – 380 с.</p> <p>Крысько В.Г. Психология и педагогика: учебник для бакалавров. - М. : Издательство Юрайт, 2013. - 471 с.</p> <p>Словарь-справочник современного русского профессионального образования / авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – Выпуск 1. – М.: ФИРО, 2010.</p>
Профессия педагога, педагогическая профессия	<p><i>Э. Балакирева</i> целостное развивающееся явление в историческом и социально-экономическом аспектах, характеризующееся изменениями, которые произошли в сфере (отрасли) педагогического труда, в видах профессиональной педагогической деятельности, в институте профессии или профессиональных сообществах педагогов</p> <p><i>М.В. Буланова-Топоркова</i> род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником материального обеспечения существования человека; система знаний, умений и навыков, присущая определенному человеку.</p>	<p>Балакирева Э. В. Профессиологический подход к педагогическому образованию : моногр. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008.</p> <p>Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.</p>
Профессиональная компетентность	<p>- интегративная характеристика личности, отражающая ее способность решать профессионально-педагогические задачи;</p> <p>- характеризуется деятельностной и личностной составляющими, определяется уровнем проявления профессиональной готовности педагога к реализации профессиональной</p>	<p>Компетентностная модель современного педагога. Учебно-методическое пособие // О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. - СПб.:</p>

	<p>деятельности и ее совершенствованию, к решению профессионально-педагогических задач;</p> <p>- обобщенная профессионально-личностная характеристика, определяющая качество профессионально-педагогической деятельности и выражающаяся в способности педагога действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в постоянно обновляющейся социальной и профессиональной среде, отражающая готовность к самооценке и саморазвитию, проявляющаяся в профессиональной активности педагога, которая характеризует его как субъекта педагогической деятельности и общения.</p>	<p>Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. - 158 с.</p>
<p>Профессиональная готовность</p>	<p><i>К.К. Платонов</i> субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности, стремящейся ее выполнять</p> <p><i>В. А. Слостенин, Л. С. Подымова</i> единая система свойств личности педагога, характеризующаяся устойчивостью и длительностью во времени</p> <p><i>Т.А. Синьковская</i> совокупность свойств и качеств личности учителя, адекватно отражающую структуру его педагогической деятельности</p> <p><i>И.Ф. Кашич</i> целостное состояние, интегративное проявление личности, которое соотносится с основными потенциалами личности как субъекта педагогической деятельности, включает в себя профессиональную пригодность и подготовленность к педагогической деятельности</p>	<p>Кузовлев В.П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе (Научно-методический и организационно-педагогический аспекты) : дис... д-ра пед. наук: 13.00.08: Москва, 1999. - 301 с.</p> <p>Педагогика: Учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 380 с.</p>
<p>Профессиональная культура</p>	<p><i>В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев</i> - универсальная характеристика профессиональной деятельности, предопределяет её направленность, ценностные и типологические особенности, результаты, наиболее</p>	<p>Становление и развитие профессионально-педагогической культуры в условиях непрерывного</p>



	<p>приоритетные виды и способы реализации;</p> <p>- в структурно-содержательном представлении, профессиональная культура – это мера и способ творческой самореализации личности в разнообразных видах профессиональной деятельности и общения, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в единстве её аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов</p>	<p>образования:</p> <p>Коллективная монография / Под ред. Исаева И. Ф. – Белгород - Ст. Оскол - СОФ БелГУ. - 2008.</p>
Профессиональный этос	<p><i>Р. Мертон</i></p> <p>- аффективно окрашенный комплекс ценностей и норм, считающийся обязательным для представителя определенной профессиональной группы, нормы которой выражаются в форме предписаний, запрещений, предпочтений и разрешений и легитимируются в терминах институциональных ценностей;</p> <p>- этос педагогической профессии включает: <i>на уровне личности</i> - профессиональную мораль, профессионально-педагогические ценности, профессиональную идентичность педагога; <i>на уровне профессионально-педагогического сообщества</i> – наличие формального педагогического сообщества, статус профессии в обществе.</p>	<p>Мертон Р. Социальная теория и социальная структура // Роберт Мертон; [пер. с англ. Е.Н. Егоровой и др. науч. ред. З.В. Каганова] М. АСТ; Хранитель, 2006. - 873с.</p>
Профессионализм	<p><i>И.Д. Багаева, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, В.Я. Синенко, С. А. Дружилов</i></p> <p>- высокий уровень готовности к педагогической деятельности, способность педагога на высоком уровне осуществлять педагогическую деятельность, проявляя свой личностный, интеллектуальный и творческий потенциал;</p> <p>- соответствие знаний, умений, навыков, а также всей системы человека уровню общественных ожиданий от данной профессии, качеству социальной и профессиональной среды;</p> <p>- профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда, это особое мировоззрение человека, системное свойство личности человека-</p>	<p>Синенко В.Я. Профессионализм учителя // Педагогика. – 1999. - №5. – С. 45-51.</p> <p>Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. - Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК. - Новокузнецк, 2005, вып. 8. - С. 26-</p>

	профессионала	44.
Профессиональная идентичность, профессиональная идентичность педагога	<i>А.В. Шакурова, Л.Б. Шнейдер, Е.П. Ермолаева</i> - приверженность делу (М. Вебер); - интегративным понятием, объединяющим в себе компоненты личностной и социальной идентичности и отражается в устойчивом отношении к себе как к профессионалу, отношении к педагогической профессии, к членам профессионально-педагогического сообщества; - сложный конструкт, включающий в себя три элемента: когнитивный, аффективный, поведенческий.	Шакурова А.В. Профессиональная идентичность учителей как субъектов трудовой деятельности: дис... док-ра социол. наук: 22.00.04: Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского. - Нижний Новгород, 2014. – 321 с.
Профессиональное мышление, педагогическое мышление	<i>В.Э. Тамарина</i> - особый склад ума, обладающий рядом признаков, качеств и свойств, позволяющих говорить о педагогическом «видении» мира <i>И.И. Казимирская</i> концептуальное мышление, включающее представления учителя о сущности мира, человека, движущих силах его развития; представление о себе самом, о роли учителя в судьбе растущей личности, о пределах вторжения в ее внутренний мир <i>Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская</i> способность использовать педагогические идеи в конкретных ситуациях деятельности, умение видеть в конкретном явлении его общую педагогическую суть; проявляется в разрешении нестандартных задач, в конструировании новых методов педагогического воздействия, в проектировании педагогических систем	Педагогика: Учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 380 с.
Профессионал	специалист своего дела, имеющий соответствующую подготовку и квалификацию	Социологический словарь / отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев; С69 уч. секр. О. Е. Чернощек. - М. : Норма, 2008.- 608 с.
<i>Профессиональная подготовка как процесс</i>		
Профессиональное развитие, профессиональное развитие педагога	<i>В.В. Еврасова, О.Г. Федоров</i> процесс, в результате которого происходит изменение (совершенствование) профессиональных характеристик специалиста, которые он	Еврасова В.В., Федоров О.Г. Ресурсы социального воспитания специалистов:

	<p>получил в результате профессионального становления, при этом сохраняются его основные формы (образование) и функции (специальность и квалификация) как условия допущения к профессиональной деятельности, к сфере функционирования общества</p> <p><i>Л.М. Митина</i></p> <p>активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутренняя детерминация активности учителя, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности</p>	<p>монография. – М.: МГОУ МГППУ; ООО «Формула Печати», 2011. – 200с.</p> <p>Митина Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. - 2005. - №7. – С.33-49.</p>
Профессиональное становление, профессиональное становление педагога	<p><i>Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- форма социализации личности, вхождение индивида в профессиональное сообщество, усвоение опыта, овладение стандартами и нормами данного сообщества. Личность в процессе профессионализации должна конституироваться требованиями профессиональной группы в соответствии с ее индивидуальными особенностями;</li> <li>- целенаправленный процесс овладения избранным видом деятельности до уровня ее самостоятельного осуществления;</li> <li>- процесс формирования личности и деятельности профессионала.</li> </ul>	<p>Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07: Ярославль, 1999. - 359 с.</p>
Профессионализация	<p><i>В.В. Еврасова, О.Г. Федоров</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- объединяет понятия профессионального становления и профессионального развития;</li> <li>- предполагает процесс изменения качеств человека, ориентированный на его подготовку для получения профессии, специальности, решения профессиональных задач в определенной или различных сферах функционирования общества.</li> </ul>	<p>Еврасова В.В., Федоров О.Г. Ресурсы социального воспитания специалистов: монография. – М.: МГОУ МГППУ; ООО «Формула Печати», 2011. – 200с.</p>
Профессиональная задача, профессионально-педагогическая задача	<ul style="list-style-type: none"> <li>- осознанная необходимость решения возникшей проблемы в ходе реализации поставленной цели, решение которой возможно педагогическими средствами;</li> <li>- профессиональная педагогическая задача характеризуется объективными и субъективными критериями. К первым относятся: масштаб задачи; недостаточность (избыточность)</li> </ul>	<p>Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография/под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. - СПб,</p>

	условий; контекст (точнее, необходимость «переноса» полученного ранее решения в новые обстоятельства); неоднозначность (многовариантность) решения. Ко вторым относится количество затрачиваемых на решение задачи ресурсов: временных, информационных, психологических, физических, материальных, организационных.	Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
Профессиональное воспитание	<i>А.В. Репринцев, В.И. Белов</i> - формирование личности будущего специалиста, развитие его интереса к профессии и других профессионально важных качеств; - является частью общего воспитания личности и ведет к развитию ее нравственности, духовности, к осмыслению человеком миссии своего существования; - может выступать как социальное явление (взаимодействие, объективную связь личности профессионала с развитием той или иной профессиональной сферы) и как педагогическая деятельность (специально организованный педагогический процесс приобщения будущих специалистов к профессиональной деятельности).	Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя : дис... д-ра пед...наук: 13.00.08: Курск, 2001. - 519 с.  Белов В.И. Профессиональное воспитание в системе современных воспитательных концепций // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2006. - № 14 (6). - С. 163 – 177.
Профессиональная социализация	- процесс вхождения человека в систему профессиональных ценностей, усвоение им эталонных образцов профессиональной деятельности; - постижение индивидом смысла профессии, становление ценностной системы, посредством которой он наиболее полно реализует свой потенциал; - поэтапный процесс интернализации профессиональных ценностей, включающий ориентацию человека в профессии, вхождение в профессию и адаптацию в профессии; - составная часть социализации личности, заключающейся в приобщении ее к избранной или просто привлекающей внимание профессии.	Шакурова А.В. Профессиональная идентичность учителей как субъектов трудовой деятельности: дис... док-ра социол. наук: 22.00.04: Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского. - Нижний Новгород, 2014. – 321 с.  Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004 . – 512 с.
<i>Профессиональная подготовка как результат</i>		
Квалификация	<i>В.Г. Подмарков</i> - степень годности к какому-либо виду	Александрова Т.Л. Методологические

	<p>труда, уровень подготовленности;  - владение комплексом компетентностей, связанных с деятельностью работника по реализации полученного обучения по профилю и как описание соответствующей профессиональной деятельности, включая объективные характеристики труда и устойчивые индивидуальные личностные качества, которые являются для данной деятельности профессионально важными, обеспечивающими ее успешность;  - уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного рода профессиональной деятельности.  <i>Профессиональный стандарт педагога</i>  уровень профессиональной подготовки учителя и его готовность к труду в сфере образования, она складывается из профессиональных компетенций педагога  Э.В. Балакирева, А.П. Беляева, О.Н. Олейникова, В.А. Слостенин  педагогическая квалификация рассматривается как профессиональная подготовленность педагога, позволяющая ему выполнять трудовые функции определенного уровня и сложности в конкретном виде деятельности; определенный уровень образования, выражающийся в знаниях, умениях и навыках, т.п. необходимых для выполнения конкретной работы.</p>	<p>проблемы социологии профессий // Социологические исследования. – 2000. – № 8. – С.11-17.</p> <p>Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 2</p> <p>Профессиональный стандарт педагога</p> <p>Балакирева Э. В. Педагогический подход к педагогическому образованию : моногр. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008.</p>
<p>Квалификационные характеристики</p>	<p>- модель личностного потенциала работника по выполнению определенного труда, требующего профессиональной подготовки;  - в КХ рассматривается не профессия или специальность, а носитель этой специальности определенного уровня квалификации;  - краткое изложение основных задач, навыков и умений, прав и обязанностей, предъявляемых к различным специальностям;  - нормативный документ, содержащий социально-экономическую, производственно-техническую,</p>	<p>Социологический словарь / отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев; С69 уч. секр. О. Е. Чернощек. - М.: Норма, 2008.- 608 с.</p> <p>Вишнякова С.М. Профессиональное образование Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. - М. НМЦ СПО, 1999. - 538 с.</p>

	социально-психологическую и психофизиологическую характеристику трудовой деятельности по специальности и требования к подготовке кадров; служит информационной основой при разработке содержания образования; используется при профориентационной работе.	
Трудовая функция	набор взаимосвязанных действий, направленных на решение одной или нескольких задач процесса труда	Словарь-справочник современного русского профессионального образования / авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – Выпуск 1. – М.: ФИРО, 2010.
Компетенция как образовательный результат	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач;</li> <li>- способность решать профессионально-педагогические задачи;</li> <li>- формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам специалиста (или к какой-то профессиональной группе).</li> </ul>	Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография/под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. - СПб, Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
Общекультурные компетенции как образовательные результаты по ФГОС ВПО	<ul style="list-style-type: none"> <li>- общекультурные компетенции это компетенции социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера;</li> <li>- способность успешно действовать при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности;</li> <li>- общекультурная компетенция определяет активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом;</li> <li>- первообразная и фундаментальная составляющая таких образований, как профессиональная готовность и компетентность, профессионализм, мастерство, индивидуальное творчество и др.;</li> </ul>	<p>ФГОС ВПО</p> <p>Словарь-справочник современного русского профессионального образования / авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – Выпуск 1. – М.: ФИРО, 2010.</p> <p>Синякова М.Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности</p>

	- общекультурные компетенции в отличие от других компетенций носят более устойчивый и неугасаемый характер.	бакалавра менеджмента //Международный журнал экспериментального образования. – 2010. - №9. – С.24-25.
Профессиональные компетенции как образовательные результаты по ФГОС ВПО	способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении задания, решении задачи профессиональной деятельности	ФГОС ВПО Словарь-справочник современного профессионального образования / авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – Выпуск 1. – М.: ФИРО, 2010.
Профессиограмма	- описание особенностей конкретной профессии, раскрывающее специфику профессионального труда и требований, которые предъявляются к специалисту; - описательно-технологическая характеристика профессии, сделанная по определенной схеме и для решения определенного типа задач; - включает в себя описание объекта и предмета труда, условий, средств и результатов труда, процесса труда и основных характеристик субъекта труда, т.е. требований к профессиональным и личностным компетенциям человека работающего в данной профессии, его физическим данным, здоровью, способностям, уровню образования и т.п.	Социологический словарь / отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев; С69 уч. секр. О. Е. Чернощек. - М.: Норма, 2008.- 608 с.  Вишнякова С.М. Профессиональное образование Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. - М. НМЦ СПО, 1999. - 538 с.
Профиль педагога	- набор характеристик, позволяющий выявить в человеке качества, которыми он обладает для выполнения определенного вида деятельности, и определить соответствие человека тому или иному виду деятельности; - оформленный образ, заданный набором характеристик, объединенных по определенному критерию; - инструмент для составления карты компетенций педагога и соотнесения этих компетенций с требованиями	Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. - М.: Изд-во «Национальное образование», 2012. - 416 с.

	образовательных и профессиональных стандартов; соотнесения карты компетенций, получаемых в определенных образовательных учреждениях и компетенций учителей (или ППС) этих ОУ; средство мониторинга достижений в процессе профессионального развития педагога.	
Стандарт, образовательный стандарт, профессиональный стандарт	<ul style="list-style-type: none"> <li>- образец, эталон, модель, принимаемые за исходные для сопоставления с ними других объектов;</li> <li>- нормативно-технический документ по стандартизации, устанавливающий комплекс норм, правил, требований к объекту стандартизации и утвержденный компетентным органом;</li> <li>- образовательный стандарт - совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию;</li> <li>- профессиональный стандарт - характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности.</li> </ul>	<p>Социологический словарь / отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев; С69 уч. секр. О. Е. Чернощек. - М.: Норма, 2008.- 608 с.</p> <p>ФЗ РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»</p> <p>Профессиональный стандарт педагога</p>
Качество	<ul style="list-style-type: none"> <li>- соответствие стандартам, спецификации, нормам и т.п., принятыми и согласованными всеми заинтересованными сторонами;</li> <li>- качество – это не конечный результат, это средство, с помощью которого выявляется соответствие конечного продукта некому стандарту.</li> </ul>	<p>Апенько С.Н. Оценка персонала: Эволюция подходов и технологии их использования: Монография /Под ред. В.С. Половинко. – М.: Информ-Знание, 2004. – 300 с.</p>
Диплом, сертификат	<ul style="list-style-type: none"> <li>- официальный документ, подтверждающий квалификацию специалиста и дающий право занимать какую-либо должность, заниматься определенной деятельностью;</li> <li>- официальное подтверждение окончания образовательного учреждения профессионального образования (с присвоением соответствующей квалификации) или курсов повышения квалификации;</li> <li>- свидетельство о присвоении ученой степени.</li> </ul>	<p>Словарь-справочник современного русского профессионального образования / авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – Выпуск 1. – М.: ФИРО, 2010.</p>



## Новые модели профессиональной подготовки в педагогическом вузе

<p><b>1. Инновационные модели</b> - ярко выражена вовлеченность студентов в проектную деятельность, что порождает мотивацию обучения, направленную на постоянные изменения и развитие.</p>					
<p>Психологически ориентированные модели подготовки</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="279 392 933 1198"> <p><b>Свободная модель</b> (Р. Штайнер, Ч. Силберман, К. Роджерс, Дж. Фрейберг, В.А. Кольцова, др.) характеризуется максимальным учетом и активизацией <b>внутренней инициативы</b> обучающихся. Согласно этой модели студент сам определяет интенсивность и продолжительность своих учебных занятий, последовательность изучаемых тем и курсов, самостоятельно планирует учебную нагрузку и выбирает соответствующие средства обучения. Преподаватель выступает в роли <b>фасилитатора</b> учения, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного усвоения знаний, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы студентов, групповую учебную деятельность, поддерживающий проявление тенденций к сотрудничеству и предоставляющий им разнообразные учебные материалы.</p> </td> <td data-bbox="933 392 1444 1198"> <p><b>Источники:</b> Кольцова В.А. Психологические модели обучения как ключевое звено образовательного процесса (доклад) // Высшее образование для XXI века : III Международная научная конференция, МосГУ, 18–20 октября 2006 г. : доклады и материалы. Вып. 1 / под общ. ред. И. М. Ильинского. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006. — С. 73-80.</p> <p>Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. - М.: Смысл, 2002. – 527с.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="279 1198 933 2076"> <p><b>Активизирующая модель</b> предполагает признание студента главной действующей фигурой всего процесса подготовки в вузе, при этом отношения студента и преподавателя построены на принципах сотрудничества и свободы выбора. Результатом подготовки в логике активизирующей модели должен стать инновационный человек (Т.И. Бонкало, Г.И. Ефремова), а именно человек, ориентированный на создание и внедрение инноваций. Активизирующая модель профессиональной подготовки будущих педагогов ориентированна на развитие познавательной активности студентов, вовлечение их в профессионально-исследовательскую деятельность и предполагает перенос основного акцента с формирования определенной суммы профессиональных знаний, умений и навыков на развитие инновационного мышления.</p> </td> <td data-bbox="933 1198 1444 2076"> <p><b>Источники:</b> Турчанинова Ю.И. Интенсивное обучение: постановка проблемы (на примере анализа психолого-педагогической подготовки учителей). – М., 1990. – 55 с.</p> <p>Никитин Э.М. Федеральная система повышения квалификации работников образования: история становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование развития: учебное пособие / Минобразования России, РИЛКРО; науч.ред. А.П. Ситник. – М., 1995. – 194 с.</p> <p>Гусинский Э.Н. Образование личности.– М., 1999.– 136с.</p> <p>Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагогов и учащихся в</p> </td> </tr> </table>	<p><b>Свободная модель</b> (Р. Штайнер, Ч. Силберман, К. Роджерс, Дж. Фрейберг, В.А. Кольцова, др.) характеризуется максимальным учетом и активизацией <b>внутренней инициативы</b> обучающихся. Согласно этой модели студент сам определяет интенсивность и продолжительность своих учебных занятий, последовательность изучаемых тем и курсов, самостоятельно планирует учебную нагрузку и выбирает соответствующие средства обучения. Преподаватель выступает в роли <b>фасилитатора</b> учения, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного усвоения знаний, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы студентов, групповую учебную деятельность, поддерживающий проявление тенденций к сотрудничеству и предоставляющий им разнообразные учебные материалы.</p>	<p><b>Источники:</b> Кольцова В.А. Психологические модели обучения как ключевое звено образовательного процесса (доклад) // Высшее образование для XXI века : III Международная научная конференция, МосГУ, 18–20 октября 2006 г. : доклады и материалы. Вып. 1 / под общ. ред. И. М. Ильинского. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006. — С. 73-80.</p> <p>Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. - М.: Смысл, 2002. – 527с.</p>	<p><b>Активизирующая модель</b> предполагает признание студента главной действующей фигурой всего процесса подготовки в вузе, при этом отношения студента и преподавателя построены на принципах сотрудничества и свободы выбора. Результатом подготовки в логике активизирующей модели должен стать инновационный человек (Т.И. Бонкало, Г.И. Ефремова), а именно человек, ориентированный на создание и внедрение инноваций. Активизирующая модель профессиональной подготовки будущих педагогов ориентированна на развитие познавательной активности студентов, вовлечение их в профессионально-исследовательскую деятельность и предполагает перенос основного акцента с формирования определенной суммы профессиональных знаний, умений и навыков на развитие инновационного мышления.</p>	<p><b>Источники:</b> Турчанинова Ю.И. Интенсивное обучение: постановка проблемы (на примере анализа психолого-педагогической подготовки учителей). – М., 1990. – 55 с.</p> <p>Никитин Э.М. Федеральная система повышения квалификации работников образования: история становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование развития: учебное пособие / Минобразования России, РИЛКРО; науч.ред. А.П. Ситник. – М., 1995. – 194 с.</p> <p>Гусинский Э.Н. Образование личности.– М., 1999.– 136с.</p> <p>Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагогов и учащихся в</p>
<p><b>Свободная модель</b> (Р. Штайнер, Ч. Силберман, К. Роджерс, Дж. Фрейберг, В.А. Кольцова, др.) характеризуется максимальным учетом и активизацией <b>внутренней инициативы</b> обучающихся. Согласно этой модели студент сам определяет интенсивность и продолжительность своих учебных занятий, последовательность изучаемых тем и курсов, самостоятельно планирует учебную нагрузку и выбирает соответствующие средства обучения. Преподаватель выступает в роли <b>фасилитатора</b> учения, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного усвоения знаний, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы студентов, групповую учебную деятельность, поддерживающий проявление тенденций к сотрудничеству и предоставляющий им разнообразные учебные материалы.</p>	<p><b>Источники:</b> Кольцова В.А. Психологические модели обучения как ключевое звено образовательного процесса (доклад) // Высшее образование для XXI века : III Международная научная конференция, МосГУ, 18–20 октября 2006 г. : доклады и материалы. Вып. 1 / под общ. ред. И. М. Ильинского. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006. — С. 73-80.</p> <p>Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. - М.: Смысл, 2002. – 527с.</p>				
<p><b>Активизирующая модель</b> предполагает признание студента главной действующей фигурой всего процесса подготовки в вузе, при этом отношения студента и преподавателя построены на принципах сотрудничества и свободы выбора. Результатом подготовки в логике активизирующей модели должен стать инновационный человек (Т.И. Бонкало, Г.И. Ефремова), а именно человек, ориентированный на создание и внедрение инноваций. Активизирующая модель профессиональной подготовки будущих педагогов ориентированна на развитие познавательной активности студентов, вовлечение их в профессионально-исследовательскую деятельность и предполагает перенос основного акцента с формирования определенной суммы профессиональных знаний, умений и навыков на развитие инновационного мышления.</p>	<p><b>Источники:</b> Турчанинова Ю.И. Интенсивное обучение: постановка проблемы (на примере анализа психолого-педагогической подготовки учителей). – М., 1990. – 55 с.</p> <p>Никитин Э.М. Федеральная система повышения квалификации работников образования: история становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование развития: учебное пособие / Минобразования России, РИЛКРО; науч.ред. А.П. Ситник. – М., 1995. – 194 с.</p> <p>Гусинский Э.Н. Образование личности.– М., 1999.– 136с.</p> <p>Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагогов и учащихся в</p>				

		современной школе. – М., 1998. – 144 с.
	Другие примеры психолого-ориентированных моделей подготовки – <b>развивающая, личностная</b> , пр. (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин, др.). Данные модели встречаются только применительно к школьной практике.	<p><b>Источники:</b> Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., 1990.</p> <p>Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. - Томск, 1997.</p> <p>Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней: Учебник для вузов.— 5-е изд., перераб. и доп.— М.: Академический Проект, 2004. — 576 с.</p>
<p><b>2. Контекстно-компетентностные модели</b> основаны на постепенном переходе от академической к квази-профессиональной деятельности и концентрирует внимание на знании в контексте будущей профессиональной деятельности.</p> <p>Все <b>контекстно-компетентностные</b> модели строятся исходя из логики того, что обучение происходит в определенных условиях, в контексте (Б.-О. Лундваль):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- обучение в деятельности (learning by doing);</li> <li>- обучение в процессе использования чего-либо (learning by using);</li> <li>- обучение в процессе взаимодействия (learning by interaction);</li> <li>- обучение в процессе производства чего-либо (learning by producing);</li> <li>- обучение в процессе поиска (learning by searching);</li> <li>- обучение в процессе исследования (learning by exploring).</li> </ul>		
Квази-профессиональные модели	<p><b>Модель ситуационного обучения</b> (кейс-стади) строится исходя из принципа практикующего обучения. Кейс-стади можно перевести и как обучение на практических примерах, метод конкретных ситуаций, ситуационное обучение, ситуационные задачи. На практике данная модель может реализоваться на рабочем месте, в форме наставничества, коучинга, обучения в аудитории методом кейсов, т.п.</p>	<p><b>Источники:</b> Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. - 2-е изд., Стереотип. / И.В. Никишина. - Волгоград: Учитель, 2008. - 91 с.</p> <p>Окно в ситуационную методику обучения (специализированный сайт, полностью посвященный ситуационному обучению) - <a href="http://www.casemethod.ru/">http://www.casemethod.ru/</a></p>
	<p><b>Симулятивное обучение действием</b> (Simulation-based Learning by Doing) - происходит в деятельности. Для того чтобы приобрести новый навык или умение необходима практика, сопровождаемая коучингом, советами и коррекцией со стороны эксперта. Сама природа симуляций</p>	<p><b>Источники:</b> Kindley R. The Power of Simulation-based e-Learning // The e-Learning Developers' Journal. September 17, 2002. - P. 1-8. <a href="http://www.elearningguild.com/">http://www.elearningguild.com/</a></p>

	<p>требует от студентов активного участия, т.к. они «заходят» в симулятивный мир как его реальные обитатели.</p>	<p>Дроботенко Ю.Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08: ОмГПУ. – Омск, 2006. – С. 66-68.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Модели обучения «на рабочем месте»</p>	<p><b>Обучение действием (action learning)</b> – в основе подхода лежит идея о том, что обучение требует действий, а действия требуют обучения (Р. Реванс). Обучение имеет следующую формулу: <math>L = P + Q</math>, а именно, обучение (Learning) происходит за счет знаний, полученных в процессе освоения учебной программы (Programmed knowledge) и вопросов, которые задаются в процессе практики (Questioning inquiry). Предполагается, что обучающиеся имеют место постоянной практики и всегда могут в деятельности применить то, что узнали (теоретические знания). Обучающиеся делятся на группы (3-7 человек, имеющие разные места практик), которые регулярно встречаются, чтобы обсудить затруднения и вопросы, возникшие на практике. В процессе таких встреч обучение происходит друг у друга, исходя из лучших практик, которые обсуждаются, или исходя из ошибок, которые были допущены членами группы.</p>	<p><b>Источники:</b>          Борисов О. Обучение действием (action learning) – <a href="http://www.trainings.ru/library/dictionary/actionlearning/">http://www.trainings.ru/library/dictionary/actionlearning/</a>          Метод «Обучение действием» - <a href="http://abmgroup.ru">http://abmgroup.ru</a>          Поклонский М. Action learning – обучение действием (Бизнес-Академия Собственника - <a href="http://ba4o.ru/media/pdf/02.pdf">http://ba4o.ru/media/pdf/02.pdf</a>          International Foundation for action learning - <a href="http://ifal.org.uk/">http://ifal.org.uk/</a>          Revans, R. (1998) The ABC of Action Learning, London: Lemos and Paine.          National Centre for Vocational Education Research – <a href="https://ala.asn.au/public/docs/report/Informal%20learning-At%20a%20glance.pdf">https://ala.asn.au/public/docs/report/Informal learning-At a glance.pdf</a></p>
	<p><b>Ситуативное обучение (situated learning)</b> относится к антропологическим моделям подготовки специалистов, в логике которой обучение «на рабочем месте» – это социобусловленный процесс (Дж. Лаве, Е. Венгер, Дж. Браун, др.). Переработанный посредством профессиональной деятельности социокультурный опыт, становится знаниями, навыками, ценностям человека. Осваивая ту или иную профессиональную деятельность, человек оказывается в определенном профессиональном сообществе и, перерабатывая социокультурный опыт, движется от периферии этого сообщества к центру. Полученные знания, навыки привязаны к конкретной практике (контексту) и, в последующем, могут быть применимы только в подобных же практиках (контекстах). Контекст обучения – это еще и совокупность социально-профессиональных</p>	<p><b>Источники:</b>          Условия обучения (Situated Learning) - <a href="https://sites.google.com/site/teoriiipsihologii/001-teorii-2/teorii/40-uslovia-obucenia-situated-learning-j-lave">https://sites.google.com/site/teoriiipsihologii/001-teorii-2/teorii/40-uslovia-obucenia-situated-learning-j-lave</a>          Ещё раз о принципах неформального обучения - <a href="http://p2p-learning.blogspot.ru/2012/10/learning-in-workplace.html">http://p2p-learning.blogspot.ru/2012/10/learning-in-workplace.html</a>          Кондаков М.А. Образование во время прорыва - <a href="http://mobiledu.ru/presentation/5.pptx">mobiledu.ru/presentation/5.pptx</a>          Situated Learning - <a href="http://www.facdev.niu.edu/facdev/resources/guide/strategies/situated_lear">http://www.facdev.niu.edu/facdev/resources/guide/strategies/situated_lear</a></p>

<p>взаимосвязей, которые установились у обучающегося с преподавателем, куратором практики, одноклассниками, коллегами, т.п. Обучение является одной из функций деятельности, а следовательно, должно «вписываться» в контекст культуры, в которой оно происходит (если переводить дословно ‘situated’ – расположенное где-то, в чем-то).</p>	<p><a href="#">ning.pdf</a></p> <p>Clancey, W. J. (1995). A tutorial on situated learning. <a href="http://methodenpool.unikoeln.de/situierτεςlernen/clancey_situated_learning.PDF">http://methodenpool.unikoeln.de/situierτεςlernen/clancey_situated_learning.PDF</a></p> <p>Stein, D. (1998). Situated learning in adult education. - <a href="http://www.ericdigests.org/1998-3/adult-education.html">http://www.ericdigests.org/1998-3/adult-education.html</a></p> <p>Oregon Technology in Education Council (OTEC) (2007). Situated Learning (From: Theories and Transfer of Learning. <a href="http://otec.uoregon.edu/learning_theory.htm#SituatedLearning">http://otec.uoregon.edu/learning_theory.htm#SituatedLearning</a></p> <p>Lave, J., &amp; Wenger, E. (1990). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press.</p>
<p><b>Случайное обучение(Incidental Learning)</b> - это спонтанное, информальное обучение, которое в меньшей степени подразумевает рефлексию. Множество фактов становится известным случайно в процессе выполнения каких-либо заданий, наблюдения, взаимодействия с кем-либо, решения проблемы, т.п. При таком виде обучения необходимая информация встречается случайно, может быть обнаружена в занимательных фактах. Случайное обучение подразумевает обучение на ошибках, в процессе работы, обучение на основе сетевого взаимодействия, т.п. Случайное обучение является непреднамеренным, заранее не планируется, представляет собой часть любой осмысленной активности и не предполагает оценивания каких-либо знаний или умений. Основная цель деятельности, в процессе которой и происходит случайное обучение, это выполнить работу, а не учиться. Согласно данным Национального центра исследования профессионального образования в Австралии, 75% обучения на «рабочем месте» является случайным, информальным.</p>	<p><b>Источники:</b></p> <p>Ещё раз о принципах неформального обучения - <a href="http://p2p-learning.blogspot.ru/2012/10/learning-in-workplace.html">http://p2p-learning.blogspot.ru/2012/10/learning-in-workplace.html</a></p> <p>Kerka S. Incidental Learning - <a href="http://www.calpro-online.org/eric/docs/tia00086.pdf">http://www.calpro-online.org/eric/docs/tia00086.pdf</a></p> <p>National Centre for Vocational Education Research - <a href="https://ala.asn.au/public/docs/report/Informal_learning-At_a_glance.pdf">https://ala.asn.au/public/docs/report/Informal_learning-At_a_glance.pdf</a></p>
<p><b>3. Исследовательская модель</b> предполагает признание знаний как цели и потенциальной общественной ценности, а развитие умений работы со знанием реализуется через исследовательскую деятельность, для которой свойственны</p>	

взаимодействия участников и их сопричастность, вовлеченность в учебный процесс формирования познавательной компетентности как основной цели образования.	
<p>Организация <b>научно-исследовательской деятельности</b> в отечественных вузах подразумевает учебную, учебно-исследовательскую, исследовательскую, научно-исследовательскую деятельность студентов бакалавриата и магистратуры и собственно научную деятельность магистра, кандидата и доктора наук (С.С. Акимов, И.А. Зимняя, И.В. Клещева, др.).</p> <p>Исследовательская деятельность, проводимая студентами, подразделяется на исследовательскую деятельность, включенную в учебный план, с предусмотренными формами ее выполнения (эссе, проект, реферат, курсовая, квалификационная, магистерская работы); исследовательскую деятельность студентов, проводимую ими по собственной инициативе в стенах вуза в форме УИРС, СНО, т.п. и в других учреждениях, организациях, фирмах и фиксируемую в докладах, научных сообщениях, публикациях, патентах.</p>	<p><b>Источники:</b> Клещева И.В. Основы формирования исследовательской компетентности студентов – <a href="http://rpp.nashaucheba.ru/docs/index-150481.html">http://rpp.nashaucheba.ru/docs/index-150481.html</a></p> <p>Исследовательская деятельность в вузовской и послевузовской подготовке бакалавров, магистров, аспирантов: Сб. статей / Под науч. ред. проф. И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 116 с.</p>
<p><b>Исследование действием (action research)</b> - предполагает некое экспериментальное изучение, рефлексию и осуществление определенных действий, направленных на совершенствование существующей практики. Исследование действием – это форма получения знаний посредством критического осмысления сложившихся в практике ситуаций и последующим целенаправленным их преобразованием (Кристин О’Ханлон).</p> <p>В рамках данной модели учитель рассматривается не как «потребитель» готовых знаний, произведенных учеными, экспертами в области образования, а как «творец» знаний. Для того чтобы выполнять такую роль необходимы сформированные умения организации исследования и рефлексии полученных результатов (Л. Стокес).</p>	<p><b>Источники:</b> Villegas-Reimers, E. (2003) Teacher Professional Development: an International Review of the Literature // UNESCO: International Institute for Educational Planning - <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/International%20Institute.pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/International%20Institute.pdf</a></p> <p>Stokes, L. (2001) Lessons from inquiring school: forms of inquiry and conditions for teacher learning. In: Lieberman, A.; Miller, L. (Eds), Teachers caught in the action: professional development that matters. New York: Teachers College Press.</p>
<p>Существует множество других зарубежных исследовательских моделей подготовки учителей – обучение на «лучших практиках», обучение «в новой роли», проектное обучение, составление портфолио, каскадные модели, другие.</p>	<p>Villegas-Reimers, E. (2003) Teacher Professional Development: an International Review of the Literature // UNESCO: International Institute for Educational Planning - <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/International%20Institute.pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/International%20Institute.pdf</a></p>

<p><b>4. Коммуникативная модель</b> основана на том, что знания формируются в процессе коммуникаций и развитие будущего специалиста рассматривается как «продукт» межличностных отношений.</p> <p>В основе <b>коммуникативных моделей</b> профессиональной подготовки в педагогическом вузе лежат идеи организации активного взаимодействия студентов и преподавателей, которое достигается за счет использования интерактивных технологий и коммуникативных учебных заданий. Такие интерактивные технологии, как групповое обучение, деловые игры, дискуссии, дебаты, круглые столы, мозговые штурмы, обучение в логике технологии критического мышления, кейс-технологии, проектное обучение, т.п. уже стали повседневной практикой в вузовском образовании. Возможности современных информационных технологий также в значительной степени повышают интерактивность образовательного процесса в вузе (организация взаимодействия через социальные сети, чаты, блоги, т.п.).</p>		
	<p><b>Диалогическая модель</b> применительно к подготовке в вузе (В.А. Кольцова) выдвигает на первый план формирование диалогизма как основного определения человеческой мысли (в виде диалога культур, диалога идей, диалога знаний, т.п.). В связи с этим, технологии построения проблемного диалога (Е.Л. Мельникова), учебного диалога (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, А.А. Вербицкий, Ю.В. Сенько, др.) становятся приоритетными, обеспечивая «диалогичность индивидуального сознания». Диалогическое взаимодействие рассматривается не как поочередный обмен информацией, а как совместный поиск верного решения проблемы - соотнесение и взаимное дополнение различных точек зрения. Диалог предстает как специфическая социокультурная среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, ревизии прежних смыслов и т. п. В логике данной модели особую значимость приобретают информационные технологии, которые обеспечивают доступ к обширным информационным ресурсам, а также способствуют вовлечению студентов в работу сетевых профессионально-педагогических сообществ.</p>	<p><b>Источники:</b>  Кольцова В.А. Психологические модели обучения как ключевое звено образовательного процесса (доклад) // Высшее образование для XXI века : III Международная научная конференция, МосГУ, 18–20 октября 2006 г. : доклады и материалы. Вып. 1 / под общ. ред. И. М. Ильинского. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006. – С. 73-80.</p> <p>Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. - М.: Академия, 2001. - 272 с.</p>
<p><b>5. Рефлексивная модель</b> направлена на формирование у будущих учителей рефлексивных умений, заключающихся в оценке совершаемых действий, анализе затруднений, ошибок в процессе профессионально-педагогической деятельности, осмысленном построении своего профессионального пути, т.п. В реализации рефлексивной модели важным является процесс сопровождения студентов, который может носить характер наставничества, супервизии, менторства, фасилитации, т.п.</p>		
	<p>Рефлексивно-деятельностная модель (Л.Н. Захарова) направлена на формирование психологической готовности к</p>	<p><b>Источники:</b>  Захарова Л.Н. Психологические основы подготовки к</p>

<p>профессиональной деятельности, которая раскрывается в полном психологическом обеспечении профессиональной деятельности (сформировавшиеся стили поведения) и в профессиональном рефлексивном мышлении, используемым в соответствии с психологической структурой деятельности (мотивация, цели, операции, регуляция). Рефлексия выступает механизмом регуляции мышления. В процессе рефлексии происходит «сверка» внутренних ресурсов человека, его возможностей с внешними требованиями профессии.</p>	<p>профессиональной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01: Н. Новгород, 1997. - 463 с.</p>
--	---

## Приложение 6

### Опыт распространения кластерных моделей организации педагогического образования в Омской области

#### 1. Профессионально-педагогический кластер<sup>85</sup>

Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ) явился инициатором создания регионального профессионально-педагогического кластера, и эта инициатива была поддержана Министерством образования Омской области, т.к. такого рода инновационная структура способствует решению социально-экономических задач региона, расширению кооперации и сетевых форм взаимодействия между образовательными организациями региона, созданию ресурсных центров прикладных квалификаций. Уже сегодня в рамках кластера идет отработка модели высшего, среднего и дополнительного профессионально-педагогического образования; формирование распределительной системы подготовки специалистов образования с учетом потребностей рынка труда в Омском регионе; проектирование программ прикладного бакалавриата; создание интегрированной электронной образовательной среды, обеспечивающей подготовку специалистов нового типа, обладающих высокими компетенциями в области современных образовательных технологий, т.п.

#### 2. Результаты фокус-групп, посвященных изучению опыта распространения кластерных моделей организации педагогического образования в Омской области

С целью изучения опыта распространения кластерных моделей организации педагогического образования в Омской области, в 2015 г. были проведены несколько фокус-групповых сессий с представителями администраций вуза, колледжей и школ; преподавателями вузов, колледжей и учителями школ. Количество участников в каждой из фокус-групп – 6-8 человек. Подготовка и проведение фокус-группового исследования осуществлялась поэтапно. *Первый этап* был связан с формированием групп респондентов, изучением их готовности к участию в обсуждении перспектив развития кластерной организации педагогического образования. *Второй этап* предполагал разработку программы фокус-группового исследования, определение целей, задач, рабочей гипотезы и сценария проведения обсуждения. Цель исследования заключалась в обосновании перспективности кластеров в педагогическом образовании, задачи исследования были связаны с выявлением проблем организации работы внутри кластеров и прогнозированием результатов подготовки будущих педагогов в пространстве кластера. В качестве рабочей гипотезы было выдвинуто

<sup>85</sup> Устав Ассоциации некоммерческих организаций «Профессионально-педагогический кластер омской области» - [http://www.omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/2/\[node:nid\]/ustav.pdf](http://www.omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/2/[node:nid]/ustav.pdf)

предположение о том, что интегрированное пространство кластера будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки будущих педагогов. Сценарий фокус-группы строился в следующей логике: введение в проблему, групповая дискуссия по вопросам, объединенным в несколько смысловых блоков, индивидуальная оценка результатов обсуждения (устно и письменно организованная рефлексия), общее резюме модератора о результатах работы группы.

Уже на этапе введения в проблему, участники начали активно поддерживать мнение о важности и необходимости создания и реализации кластерных моделей в педагогическом образовании, выражали сожаление, что до сих пор такие модели не получили достаточно широкого практического распространения.

По результатам *первой серии вопросов*, касавшихся преимуществ кластеров по сравнению с традиционными формами организации профессиональной подготовки будущих педагогов, можно сделать следующие выводы:

- кластерная организация в большей степени способствует реализации принципов практикоориентированности и дуальности образования за счет интеграции образовательных программ вуза с образовательными программами колледжа или профильной школы;
- в рамках кластера расширяется профессиональная ориентация школьников и студентов, повышается заинтересованность в будущей педагогической деятельности;
- в рамках кластера расширяются возможности творческого сотрудничества исследователей и ученых разных уровней и поколений в формате гостиных, салонов, конкурсов, выставок, т.п.;
- в кластере создаются условия для учета результатов формального и неформального обучения;
- пространство кластера способствует большей вариативности подготовки будущих педагогов, выбору индивидуальных образовательных маршрутов;
- т.п.

*Вторая серия вопросов* касалась причин того, почему кластерные модели не получили широкого распространения. Среди основных проблем, участники выделили необходимость согласования интересов и требований всех участников кластера, недостаточная нормативная определенность условий сетевого взаимодействия, необходимость научно-методического сопровождения всей работы кластера, неготовность преподавателей вузов и колледжей, учителей школ работать в пространстве кластера, т.п.

*Заключительная серия вопросов* была посвящена анализу возможных рисков распространения кластеров в педагогическом образовании. Участники фокус-групп отмечали, что с одной стороны, кластер – это многомерное образовательное пространство, предоставляющее расширенные возможности получения опыта будущей педагогической деятельности, развития ценностей профессии, т.п.; с другой стороны, попадая в данное пространство, у школьника и студента практически сужается перспектива перехода в другое профессиональное пространство, ограничивается возможность школьника в изменении выбора будущей профессии, ограничивается возможность студента в изменении траектории профессиональной подготовки. Тем не менее, участники фокус-групп на сегодняшний день видят гораздо больше преимуществ, нежели недостатков кластеров, подчеркивают необходимость расширения практики их построения и реализации.

### **3. Результаты дискуссионной площадки, посвященные обсуждению кластерной модели «Школа-ВУЗ-Предприятие»**

Возможности, преимущества и недостатки образовательной модели «Школа-ВУЗ-Предприятие» обсуждались на одной из дискуссионных площадок Второго межмуниципального образовательного форума «Будущее растим сегодня», который состоялся 24 марта 2015 года в Омске. На площадке присутствовали представители администрации города, сферы труда, представители вузов, директора и заучи школ.



Образовательная модель «Школа-ВУЗ-Предприятие» предполагает создание условий для интеграции образовательного процесса школы, вуза с производством. Данная модель направлена на построение системы непрерывного профессионального обучения школьников, студентов и молодых специалистов при активной роли и содействии работодателей и стратегических партнеров.

Обсуждая *возможности* образовательной модели «Школа-ВУЗ-Предприятие», участники форума отмечали следующие позиции:

2. Совместный образовательный процесс в системе «школа-вуз» позволяет интегрировать образовательные программы вуза с образовательными программами профильных школ в рамках учебно и научно-методического взаимодействия, профориентационной работы с учащимися, проведения контрольно-диагностических работ по профилирующим предметам, участия в олимпиадах и научно-образовательных мероприятиях.
3. Создание научно-образовательных школ-лабораторий расширяет профессиональную ориентацию школьников, повышает заинтересованность молодежи в получении того или иного вида образования. Деятельность школ-лабораторий включает в себя: интеграцию с кафедрами, экскурсии начинающих исследователей на кафедры вуза и ведущие предприятия, мастер-классы ведущих исследователей и ученых на современных промышленных и производственных предприятиях с демонстрацией инновационных технологий и продуктов, т.п.
4. Творческое сотрудничество исследователей и ученых разных уровней и поколений (представители вузов) и учителей школ в формате гостиных (например, психолого-педагогическая гостиная), салонов (например, конструкторско-технологический салон), конкурсов, выставок, т.п. способствует укреплению связей внутри профессионально-педагогического сообщества региона.
5. Появляются возможности учета формального и неформального обучения.
6. Формируется осознанный выбор школьниками и студентами личностно-ориентированных программ и векторов обучения.

В качестве основных причин того, почему образовательная модель «Школа-ВУЗ-Предприятие» не получила широкого распространения назывались проблемы согласования интересов и требований всех сторон, слабая поддержка данных инициатив со стороны государства, необходимость научно-методического сопровождения всей работы в рамках данной модели и потребность в кадрах, способных осуществлять качественную подготовку школьников и студентов.

## Приложение 7

### Трансдисциплинарный анализ понятия «изменение»

Область знания	Понятие изменений	Исследователи
Философия	Изменение – это состояние, альтернативное стабильности, переход из одного состояния в другое, смена содержания во времени. Изменение связано с движением, включающим в себя появление нового, процесс развития, субстанциональное изменение, становление нечто «другого», нечто «нового».	Античные философы, Аристотель, Платон, средневековые философы, Р. Декарт, И. Кант, Г. Гегель, К. Маркс, А. Бергсон, и др.
Социология	Изучение социальных изменений - основное в социологии, т.к. изменение – это очевидная черта социальной реальности. Социальные изменения определяются социологами как	О. Конт, Э. Дюркгейм, М. Вебер, О. Шпенглер, Т. Парсонс, А. Турен,

	<p>фундаментальные изменения, происходящие с течением времени в паттернах культуры, структуры и социального поведения. Социальные изменения предполагают преобразование как внутренней структуры общества, так и внешней ее формы общественными компонентами.</p> <p>Выделяются три вида социальных изменений: развивающиеся, трансформационные, прогнозируемые.</p>	<p>Э. Гидденс, П. Штомпка, М. Арчер, В. А. Ядов и др.</p> <p>Д. Рилер</p>
Гештальт-терапия	<p>Изменение происходит тогда, когда человек становится тем, кто он есть на самом деле, а не тогда, когда он пытается стать тем, кем он не является. Изменение не происходит через намеренную попытку изменить себя самого или кого-либо, но происходит тогда, когда человек старается быть тем, кто он есть на самом деле – быть полностью вовлеченным в настоящее.</p>	<p>Ф. Перлз, А. Бейссер и др.</p>
<p>Менеджмент</p> <p>Стратегический менеджмент</p>	<p>Изменения – это преобразования, происходящие в организации в соответствии с ее техническими и экономическими возможностями. Управление изменениями предполагает перевод индивидов, команд, организаций, т.п. из текущего состояния в желаемое будущее состояние. Управление изменениями - организационный процесс, который может протекать «сверху-вниз», направленный на формирование нового организационного устройства, и «снизу-вверх», когда изменения инициируются или стихийно возникают в среде «исполнителей» и при грамотном управлении приводят к организационному развитию.</p> <p>Изменение – это постепенный или ступенчатый процесс перевода организации на новый уровень с использованием существующих идей и концепций. Выделяют ступенчатые (постепенные) и фундаментальные изменения. Фундаментальные происходят редко и приводят к преобразованию всей системы организации. Ступенчатые – это серия текущих устойчивых движений вперед, влияют только на отдельные части системы организации в конкретной точке в данное время.</p>	<p>К. Левин, Дж. Коттер, Э. Кемерон, М. Грин, Кр. Фрайлингер, И. Фишер, Г. Морган, Дж. Дак и др.</p> <p>А. Мейер, Дж. Гоус и Г. Брукс, др.</p>

## Приложение 8

### Характеристики педагогической системы

<i>Отнесение к классу систем:</i>	Педагогическая система включает характеристики, присущие социальным, информационным, гуманитарным системам:
-----------------------------------	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>– социальных</li> <li>– информационных</li> <li>– гуманитарных</li> <li>– “человеко-размерных”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– специфические характеристики социальных систем: целенаправленность; сложность внутренней структуры, не исчерпываемая причинно-следственными связями; сложные отношения с макросистемами; единство объективного и субъективного; самоорганизация и саморазвитие; ценностная ориентированность; вероятностность; уникальность; огромное внутреннее разнообразие; рефлексия и т.п.</li> <li>– специфические характеристики информационных систем: информационная природа (функциональная нацеленность на передачу и прием, хранение и переработку информации об окружающей действительности в целях приобщения индивида к социальному опыту предшествующих поколений, в целях формирования его личного опыта);</li> <li>специфические характеристики гуманитарных систем: эвристичность, заключающаяся в том, что с нарастанием сложности системы точность и практический смысл заключений о ее поведении становятся почти исключительными друг друга характеристиками;</li> <li>– специфические характеристики «человеко-размерных» систем: люди являются тем, что придает жизнь системам (субъективность).</li> </ul>
<p><i>Отнесение к виду систем:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– открытых</li> <li>– динамичных</li> <li>– нелинейных</li> <li>– самоорганизующихся и т.п.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– педагогические системы постоянно обмениваются энергией, информацией, т.п. с окружающей средой, отражая всю коммуникативную деятельность людей;</li> <li>– за счет взаимодействия с окружающим миром происходит изменение, развитие и движение педагогических систем;</li> <li>– происходит преобразование и перестройка структурных элементов системы. Свойства системы зависят от ее состояния, внутренней динамики и изменений;</li> <li>– способность переходить из неупорядоченного в упорядоченное состояние.</li> </ul>

<p><i>Проявление уникальности педагогической системы:</i></p> <p>исходя из ситуации, обстоятельств, решаемой педагогической проблемы, пр.</p>	<p>– единство бытия педагогического объекта как факта существования и проявления в виде «педагогического явления» и достаточно продолжительного периода функционирования (фиксируемого повторно и неоднократно) в форме того или иного «педагогического процесса» с указанием всех его участников и условий.</p>
---	--

## Приложение 9

### **Пример контент-анализа, проблемного анализа, анализа по ключевым словам (проблематика исследований профессиональной подготовки будущих учителей в вузе)**

По запросу «профессиональная подготовка в педагогическом вузе» в научной электронной библиотеке e-library было найдено 1336 публикаций, анализ которых показал, что непосредственно вопросов профессиональной подготовки в педагогическом вузе касается 77 статей, 11 монографий и 3 учебных пособия (см. Таблицу).

**Таблица.** Анализ данных научной электронной библиотеки e-library по запросу «профессиональная подготовка в педагогическом вузе».

<b>Направления</b>	<b>Количество во публикаций</b>	<b>Авторы</b>
Проблемы подготовки педагогических кадров	7	В.А. Беляева, Г.А. Бордовский, Л.В. Левчук, Ф.В. Повshedная, Н.Ф. Радионова, Н.В. Скачкова, А.П. Тряпицына
Педагогический вуз как пространство профессиональной подготовки будущих учителей;	4	Г.А. Бордовский, Ю.Б. Дроботенко, Ю.С. Матросова, Н.В. Чекалева
Состояние профессиональной подготовки в педагогическом вузе	4	А.М. Гендин, Н.И. Дроздов, Т.В. Леонтьева, М.И. Сергеев
Регионализация профессиональной подготовки будущих учителей	1	Н.Е. Шумилова
Профессиональная подготовка будущих учителей как педагогическая проблема	2	Е.К. Дворянкина, М.А. Низиков
Управление профессиональной подготовкой будущего учителя	1	В.И. Тесленко
Подходы к профессиональной подготовке будущих учителей (интегративный, аксиологический, другие)	7	В.П. Кузовлев, Е.В. Москаленко, Г.В. Никитина, А.С. Обухов, Н.Б. Потемкина, Н.В. Скачкова, И.Э. Ярмакеев,
Исторический аспект	2	М.Д. Горячев, Е.Г. Никулина

профессиональной подготовки будущих учителей		
Профессиональная подготовка будущих учителей в других странах	2	М.В. Дюжакова, Л.А. Китаева
Качество профессиональной подготовки будущих учителей	8	В.А. Андриеш, Е.Н. Гурьева, В.М. Кашлач, И.Ю. Степанова, А.П. Тряпицына, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков, Л.В. Шкерина
Содержание и структура профессиональной подготовки будущих учителей	11	М.А. Абрамова, Н.В. Абрамовских, И.В. Гладкая, М.В. Дюжакова, Н.В. Ипполитова, С.П. Новиков, Е.В. Птицына, М.А. Пуйлова, Н.В. Скачкова, И.Ю. Степанова, С.Ю. Темина
Принцип системности профессиональной подготовки будущих учителей	3	Н.В. Ипполитова, Л.В. Львов, Н.В. Ронжина,
Практикоориентированность профессиональной подготовки будущих учителей	14	И.А. Бочкарева, С.В. Булаева, Т.В. Васильева, М.Д. Горячев, Ю.Б. Дроботенко, С.А. Дружилов, Л.В. Левчук, Е.Г. Мулеван, Г.В. Никитина, С.П. Новиков, М.А. Пуйлова, В.В. Сериков, В.И. Тесленко, Е.Н. Федорова
Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих учителей; Развитие компетенций будущих учителей	16	О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына; К.Э. Безукладников, Е.А. Гнатышина Э.Ф. Зеер, А.Н. Капустин, В.А. Комелина, Ю.В. Лукашин, Е.Е. Мерзон, Н.А. Никитенко, И.А. Стеценко, Ю.Г. Татур
Формы, методы профессиональной подготовки будущих учителей	6	А.В. Бобырев, Т.В. Бурлакова, Г.В. Никитина, Е.М. Плеханова, Р.А. Рогожникова, И.И. Шульга
Технологии в профессиональной подготовке будущих учителей	4	Т.В. Бурлакова, Т.В. Газизова, В.Д. Лобашев, И.И. Шульга
Сопровождение профессиональной подготовки будущих учителей в педагогическом вузе	4	А.Н. Капустин, О.И. Киселева, В.А. Романов, В.Ф. Торосян
Развитие ценностей будущей педагогической профессии	5	В.С. Елагина, А.С. Коротаева, Е.Н. Федорова, И.Л. Федотенко, И.Э. Ярмакеева
Профессионально-личностное развитие будущих учителей	11	Ф.У. Базаева, О.М. Баранов, Д.К. Бартош, Е.Н. Гурьева, Н.В. Ипполитова, Е.Г. Мулеван, А.С. Обухов, В.Р. Осколкова, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, С.Н. Шушкевич
Моделирование профессиональной подготовки будущих учителей	4	О.М. Баранов, Е.Е. Мерзон, Г.В. Никитина, С.А. Шмелёва
Профессиональная подготовка	3	И.В. Гладкая, Е.В. Москаленко, Е.М.

бакалавров в педагогическом вузе		Плеханова
Профессиональная подготовка магистров в педагогическом вузе	3	Т.В. Васильева, Е.Н. Гурьева, Е.Г. Никулина

## Приложение 10

### Исследование процесса принятия идеи изменений в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза

#### Сценарий фокус-группы

(Целевая аудитория: профессорско-преподавательский состав педагогического вуза и работодатели)

#### А. Вводная часть фокус-группы

Вступление ведущего (ведущих), который объясняет общие правила работы фокус-группы и обозначает цели исследования.

#### Б. Тематические направления фокус-группы

- I. Тематическое направление «Изменения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза – поддерживать или не поддерживать?»

#### Вопросы для групповой дискуссии:

– Какие из обозначенных изменений в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза вы считаете наиболее ярко выраженными уже сегодня? Какие требуется поддерживать прежде всего? К каким изменениям или их тенденциям следует относиться осторожно, т.к. их последствия и эффекты могут оказаться неоднозначными и даже негативными?

1. Изменения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза	Ярко выражены	Следует поддерживать прежде всего	Следует относиться осторожно
<i>Технизация подготовки</i> направлена на развитие умений будущих педагогов пользоваться различными технологиями труда, трудовыми ресурсами, создание современной технологической оснастки; развитие «сервисных компетенций» (информационных, коммуникативных, компетенций инновационной деятельности, др.), обеспечивающих необходимую организацию профессионально-педагогической деятельности.			
<i>Индивидуализация, вариативность</i> , выражающаяся в ее адресности и диверсификации (модульное построение образовательного процесса, разнообразие ИОМов, т.п.), что обусловлено появлением новых областей профессионально-педагогической деятельности или их усложнением (необходимостью			

инновационного, информационного, технологического, языкового, т.п. сопровождения).			
<i>Практикоориентированность</i> подготовки обеспечивается за счет расширения образовательного пространства вуза, посредством организации социально-образовательных кластеров, консорциумов, сетей; за счет развития новых видов практик (непрерывной практики, рассредоточенной и концентрированной практики, психолого-педагогических клиник, интернатур, лабораторий, т.п.); прохождения профессиональных проб.			
<i>Новая «фундаментализация»</i> предполагает развитие широты и альтернативности взглядов будущих педагогов за счет усиления междисциплинарного характера получаемых знаний; развитие способов мышления, позволяющих критически оценивать происходящие события и получаемую информацию, осуществлять свободный выбор направлений и векторов саморазвития, т.п.; направлена на формирование общей культуры будущих педагогов.			
<i>Аксиологизация</i> выражается в усилении значимости развития личностно-ценностных ориентаций будущих педагогов, освоении ценностей педагогической профессии.			
<i>«Менеджеризация»</i> направлена на овладение студентами «менеджерскими» компетенциями, раскрывающимися в способности к самоорганизации и управлению собственной профессионально-педагогической деятельностью и деятельностью обучающихся в условиях неопределенности.			
<i>«Психологизация»</i> подготовки выражается в развитии «психологических» компетенций будущих педагогов, что предполагает развитие их эмоционального интеллекта (EQ); рефлексивных умений, заключающихся в оценке совершаемых действий, оценке результатов собственной профессионально-педагогической деятельности, а также анализе затруднений, ошибок в процессе ее осуществления.			
<i>«Маркетизация»</i> подготовки связана, с одной стороны, развитием «предпринимательских» компетенций будущих педагогов, раскрывающихся в способности «коммерциализировать» результаты своего труда, способности поддерживать свою			

конкурентоспособность (самореклама, позиционирование и продвижение себя на рынке труда); с другой стороны, направлена на развитие бренда университета, обеспечивающего его привлекательность для абитуриентов и престиж выпускников вуза.			
2. Другие изменения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза, не указанные в перечне и ваше отношение к ним: _____ _____ _____			

– Как проявляется в вашей работе то, что вы поддерживаете какие-то изменения или их тенденции, а какие-то считаете негативными?

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*II. Тематическое направление «Позиции людей, вовлеченных в изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза»*

**Вопросы для групповой дискуссии:**

– Кто такой «лидер изменений»?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

– Может ли быть лидером изменений не администратор вуза? И если да, то кто из профессорско-преподавательского состава может выполнять роли «лидера изменений»? В чем это будет проявляться?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

– Какие из перечисленных качеств являются наиболее значимые, на ваш взгляд, для «лидера изменений»? (Проранжируйте предложенный перечень качеств)

	умение преобразовывать внешние запросы в цели профессиональной подготовки студентов вуза; в цели развития вуза;
	способность четко обозначать эти цели для остальных сотрудников вуза;
	в процессе реализации изменений быть способным реагировать на внешние вызовы, находящиеся вне контроля «лидера изменений», внося соответствующие коррективы в работу;
	навыки коммуникации: умение доносить свои идеи до других людей,



	умение слушать, управлять собранием, мотивировать других людей и заражать их своим энтузиазмом;
	понимание того, как формируются группы сторонников и противников; кто является или может, занять позицию неформального лидера, стать агентом, проводником изменений;
	стрессоустойчивость; понимание того, что любое изменение изначально предполагает конфликт;
	умение анализировать собственные сильные и слабые стороны
	другое _____ _____

– Какова роль «лидеров изменений», «агентов изменений» и «проводников изменений» при реализации изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза?

---



---



---

– Надо ли вовлекать в изменения студентов? Какова их роль в этом процессе? Каковы пути вовлечения студентов в изменения?

---



---



---

– Какую позицию занимаете вы? Приведите аргументы в поддержку вашей позиции.

---



---



---

– Что способствовало бы вовлечению лично вас в реализацию изменений в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза?

---



---



---

### *III. Тематическое направление «Факторы, влияющие на вовлеченность в изменения, происходящие в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза»*

#### **Вопросы для групповой дискуссии:**

– Какие из перечисленных ниже групп факторов являются ключевыми для вовлечения профессорско-преподавательского состава в изменения, происходящие в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза? (Проранжируйте предложенный перечень факторов)

	<p><b>Отношение руководства вуза:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• понимание руководством вуза социокультурных, социоэкономических и геополитических тенденций развития общества, влияющих на профессиональную подготовку студентов педагогического вуза;</li> <li>• наличие стратегий устойчивого развития вуза с учетом необходимых</li> </ul>
--	--

	<p>изменений в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• заинтересованность руководства вуза в благосостоянии сотрудников;</li> <li>• управление вузом в соответствии с его ценностями;</li> <li>• уверенность руководства вуза в достижении целей и в способностях сотрудников вуза;</li> <li>• <i>другое</i></li> </ul> <p>_____</p> <p>_____</p>
	<p><b>Отношение профессорско-преподавательский состав вуза:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• понимание профессорско-преподавательским составом вуза целей и задач профессиональной подготовки студентов педагогического вуза;</li> <li>• понимание необходимости проведения определенных изменений в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза;</li> <li>• понимание того, как вуз движется к намеченным целям;</li> <li>• понимание личного вклада в общее дело;</li> <li>• <i>другое</i></li> </ul> <p>_____</p> <p>_____</p>
	<p><b>Условия работы профессорско-преподавательского состава вуза:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• адекватное соотношение работы и личной жизни;</li> <li>• наличие достаточного количества людей для выполнения определенного рода работы;</li> <li>• <i>другое</i></li> </ul> <p>_____</p> <p>_____</p>
	<p><b>Развитие имиджа вуза:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• положительное общественное мнение;</li> <li>• честность в деятельности;</li> <li>• <i>другое</i></li> </ul> <p>_____</p> <p>_____</p>
	<p><b>Расширение полномочий сотрудников:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• привлечение сотрудников к выработке управленческих решений;</li> <li>• рассмотрение предложений о дальнейшем развитии компании или организации;</li> <li>• <i>другое</i></li> </ul> <p>_____</p> <p>_____</p>
	<p><b>Другие факторы:</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>

В. Заключительная часть фокус-группы  
Подведение итогов фокус-группы. Основные выводы.

**Примеры ответов преподавателей,**  
 раскрывающие их позицию по отношению к происходящим изменениям в  
 профессиональной подготовке студентов педагогического вуза и  
 демонстрирующие их действия, направленные на поддержание определенных  
 изменений

• **Практикоориентированность**

*«Усиление практикоориентированности – это сейчас общая направленность модернизации педагогического образования и, в принципе, это изменение уже нормативно закреплено в вузовских стандартах. Мы можем констатировать, что значительно **увеличились часы на самостоятельную работу студентов, разного рода практик стало больше**».*

*«Действительно, компетентностно-ориентированные стандарты, по сути, закрепили практикоориентированный характер профессиональной подготовки будущих учителей. Исходя из этого, изменения произошли и в целях, и в содержании, и в формах и методах ее организации. **Изменились типы учебных заданий** - кейсы, учебно-профессиональные задачи, ситуационные задачи, т.п.».*

• **Индивидуализация**

*«Я понимаю индивидуализацию как **индивидуализированное обучение**, когда учитываются индивидуальные потребности, интересы, особенности студентов. Исходя из этого, в моей работе индивидуализация проявляется в том, что я предоставляю студентам **возможность выбрать задания**, альтернативность которых я стараюсь учитывать при разработке курса или программы практики. Конечно, я **индивидуально сопровождаю студентов** в процессе выполнения этих заданий».*

*«Мне кажется, что результатом индивидуализации профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе должен стать их **собственный стиль педагогической деятельности**. Именно поэтому, я стараюсь найти в каждом моем студенте **то ‘педагогической’, что в них есть**, то, что я, как преподаватель, увидела в них – какие-то только им присущие способности, уже имеющийся опыт. Например, у меня в группе есть студент, у которого два младших брата-близнеца (младшие школьники) и ему часто приходится проводить с ними время, т.к. родители очень занятые люди. На наших занятия при каждом удобном случае я обращаюсь к нему, чтобы он на собственном опыте объяснил какие-то особенности современных детей, привел примеры ситуаций, т.п.».*

*«У меня такая категория студентов, с которыми непросто выстроить взаимодействие (информатики, математики, физики), они все ‘в себе’. **Ищу к каждому подход** – к кому через содержание дисциплины, к кому через поощрение или наказание, к кому через какую-то ситуацию или другого студента, т.п.».*

*«В продолжение разговора про поиск подходов к каждому. Пытаюсь **найти ‘ключ’ к мотивации каждого**. Это сложно, т.к. мотивация часто не связана с педагогической профессией, даже наоборот, есть мотивация к другим видам деятельности. Вот через другие виды деятельности и захожу к их мотивации. Если праздники хорошо организуешь – расскажи, как организовать для разных категорий детей, какие особенности детей надо знать, как с ними общаться, т.д.».*

### • **Новая фундаментализация**

«Я очень поддерживаю это изменение и согласна с тем, что это именно новая **фундаментализация, иного характера**, отличающаяся от ее традиционного понимания. Я, конечно, не осознавала, что способствую именно фундаментализации подготовки студентов, но сегодня на нашей встрече, в процессе дискуссии поняла, что как раз этот аспект считаю базовым в профессиональной подготовке будущих учителей. В чем проявляется такая моя позиция? **Содержательно** я строю занятия, курсы дисциплин **вокруг актуальных проблем теории и практики**, тщательно отбираю, дидактические единицы (говорю умышленно так для того, чтобы меня все понимали) в содержание педагогических дисциплин. Я даже могу привести пример, что мы постоянно работаем с содержанием и обновляем его в зависимости от современных требований. Мы с коллегами уже встречались по поводу того, как скорректировать содержание наших дисциплин исходя из требований профессионального стандарта педагога, в котором как раз отражены и актуализированы основные сегодняшние проблемы педагогической практики (**с учетом современных социокультурных условий**). И вот сейчас я начала дисциплину, содержание которой уже обновлено с выше обозначенными требованиями стандарта».

«На мой взгляд, новая фундаментализация проявляется в **насыщении содержания** наших курсов **современными концепциями и взглядами** на решение различных вопросов и проблем практики, **примерами лучших практик**, в том числе и зарубежных».

«Фундаментальная профессиональная подготовка – это традиция отечественного образования и ее можно называть новой или старой, но на самом деле, это черта, характеристика, сложившаяся практика нашего образования».

### • **Аксиологизация**

«Я считаю, что основой профессиональной подготовки студентов педагогического вуза должно быть **формирование педагогического мышления** будущих учителей, ценностей педагогической деятельности. Пусть студент владеет не всеми технологиями обучения, пусть не все знает про методы, формы обучения. Это, конечно, важно. Но, самое главное, чтобы у него было педагогическое «чутье», которое бы подсказывало как себя вести с конкретным учеником, в конкретной ситуации; чтобы у него была бесконечная вера в другого человека, в его способности, в возможности его развития и изменения. Ведь только такая бесконечная вера в человека дает терпение, умение ждать результатов, **предпринимать попытки, «выращивать» лучшее в человеке, «вытаскивать» из человека человеческое!** Поэтому, конечно, для меня самое главное – это формирование педагогических ценностей. Как это проявляется в моей работе? Ну, я тоже терпелив к своим студентам, стараюсь помочь им разобраться в себе и ситуациях, возникающих на практике. Вместе со студентами присутствую на важных для них мероприятиях (педагогическая олимпиада, факультетские конкурсы, др.), знаю их интересы, увлечения. Я думаю, что я не открою ничего нового, если скажу, что **на личном примере** пытаюсь показать кто такой педагог, учитель. Кроме того, **содержательно** также **стараюсь подбирать примеры, случаи, ситуации**, в которых выбор того или иного педагогического действия ценностно окрашен. Что я имею в виду? Ну например, если ты педагог, уважающий человека, ты при всем классе не будешь говорить ученику о том, что он ни на что не способен и вообще, ему не хватает мужской руки, т.к. этого ученика воспитывает одна мама (реальный случай из практики). Обсуждая со своими студентами такие случаи, я объясняю, что только глубокое уважение к другому человеку, никогда ни при каких условиях не позволит сказать нечто подобное».

«Можно сказать, я буквально **‘выращиваю’ ценностное отношение** моих студентов к нашей профессии, человеку в целом. Мы много говорим, дискутируем, я терпеливо выстраиваю диалог со студентами, пытаюсь вовлечь в него всех студентов. В общем, использую все возможности **гуманитарных технологий**».

«Я считаю, чтобы сформировать ценности, надо их сначала обозначить, продемонстрировать, помочь увидеть. Я даю моим студентам много **творческих заданий**, например, сделать подборку фильмов, мультфильмов, книг, статей, ситуаций из практики, в которых **показаны ценности педагогической профессии**, прошу студентов отнестись, оценить те или иные действия, решения педагогов, понять их ценностную основу, обсуждаем последствия этих действий и решений».

• **Психологизация**

«Мы стали серьезно относиться к развитию рефлексивных умений будущих учителей. Учитель должен уметь оценивать совершаемые им действия, должен анализировать возникающие затруднения и собственные ошибки. Мы **включаем рефлексивную часть во все учебные задания дисциплин и практик**. Во время практик обсуждаем уроки, возникающие ситуации, ошибки студентов».

«На мой взгляд, все же мало говорим со студентами о том, как управлять своим эмоциональным состоянием, выбирать оптимальный режим работы, рассчитывать силы, ведь стрессоустойчивость чрезвычайно важна для современных педагогов».

«Необходимо больше **психолого-ориентированных форм проведения учебных занятий** – тренинги, деловые игры, супервизорские встречи, мастер-классы, т.п.».

Приложение 12

**Кейс-стади**

Анализ практики профессиональной подготовки студентов педагогического вуза на примере Уральского государственного педагогического университета (Уральский федеральный округ)

Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ) основан в 1930 году. Это один из старейших ВУЗов Урала. В университете обучается свыше 11тысяч студентов. В университете сложились и успешно функционируют 15 научных школ. Большим авторитетом в научных кругах пользуются школы А. С. Белкина, Е. В. Коротаева, Н. Г. Тагильцевой, П. С. Попеля, Л. Я. Рубиной, Т. Н. Шамало, А. П. Чудинова и др. Сайт УрГПУ: <http://www.uspu.ru/>

**1. Анализ деятельности вуза**, результаты которой отражены в направлениях работы подразделений вуза (материалы самообследования, сайт университета, т.п.)

Изменения подготовки	Примеры изменений
– <i>маркетингизация</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Развитие бренда университета:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– позиционирование вуза как регионального центра науки, культуры, инновационных технологий – вуз осуществляет научно-методическое сопровождение региональных стратегических инициатив (Педагогические кадры XXI века; Качество образования как основа благополучия; Уральская инженерная школа; Уральский технополис; Сбалансированный рынок труда; Екатеринбург - глобальный город; Доступная среда; Счастливая семья);</li> <li>– участие студентов в PR-проектах и акциях УрГПУ, направленных на формирование положительного имиджа пед. университета («Абитуриент УрГПУ», «День открытых дверей», «Выставка возможностей», др.);</li> <li>– деятельность Молодежного добровольческого центра УрГПУ по</li> </ul> </li> </ul>

	<p>организации и проведению мероприятий разного уровня и направленности.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Деятельность Центра содействия трудоустройству, способствует освоению студентами компетенций презентации и конкурентоспособности.</li> </ul>
– менеджери- зация	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Центр дополнительных компетенций: Центр неформального образования (в 2015-2016 гг. представлены 8 программ, направленных на развитие компетенций проектной деятельности, самоменеджмента, конфликт-менеджмента, стресс-менеджмента, др.).</li> </ul>
– технизация	<ul style="list-style-type: none"> <li>• В УрГПУ заключен договор о сотрудничестве в области использования открытых онлайн курсов с Ассоциацией «Национальная платформа открытого образования» (Портал Открытоеобразование.рф). Студенты УрГПУ могут изучать открытые курсы из Перечня предлагаемых для освоения открытых онлайн курсов и получить сертификат об окончании после прохождения контрольных процедур.</li> </ul>
– практико- ориентирован- ность, – вариатив- ность	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Инновационный проект «Педагогическая интернатура», рассчитанный на два года. Первый этап проекта реализован в 2014-2015 гг.</li> <li>• Деятельность УрГПУ по сетевому взаимодействию (30 договоров о сетевом взаимодействии), например, формирование регионального образовательного кластера; реализация проекта «Сетевое взаимодействие светских и религиозных организаций в подготовке педагогов, специализирующихся на профилактике алкогольной и никотиновой зависимостей среди подростков группы риска» (кафедра эстетического воспитания института педагогики и психологии детства).</li> </ul>
– аксиологизация	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Популяризация идей педагогического образования (социальные проекты и мероприятия Молодежного добровольческого центра УрГПУ).</li> <li>• Инновационные проекты и программы университета, направленные на развитие ценностей педагогической профессии и профессионально-педагогической деятельности: «Педагогические династии», «Студенческая семья», «Педагогический и профессиональный дебют», «Моя инициатива в образовании», др.</li> <li>•</li> </ul>
– индивидуали- зация	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Деятельность Центра психолого-педагогического и информационного обеспечения образования студентов-инвалидов с полномочиями по организации и контролю образовательной деятельности, по сопровождению их инклюзивного обучения (в рамках реализации федеральной программы «Доступная среда»).</li> <li>• Индивидуализация подготовки осуществляется при помощи: развития единой информационно-образовательной среды вуза, включающей электронные образовательные ресурсы, систему электронного обучения, дистанционные образовательные технологии, электронную систему управления вузом.</li> </ul>
– непрерывность	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Деятельность Центра непрерывного образования по реализации 26 программ для разных возрастов (лингвистические, робототехника, туристическо-краеведческие, др.) Центр существует 5 лет.</li> </ul>

**2. Анализ публикации преподавателей УрГПУ** (выборка – 100 публикаций из 2793, представленных в научной электронной библиотеке e-library, поисковой запрос «УрГПУ»)

Автор	Краткое содержание публикации
<i>Практикоориентированность</i>	
Ларионова И.А. Интегративная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы в институте социального образования УрГПУ // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010. – № 4. – С. 336-341.	Показываются преимущества интегративной профессиональной подготовки специалистов, результатом которой становится формирование качеств профессионально мобильной личности. Определены группы интегративных тенденций: общепрофессиональные, организационно-деятельностные, личностно-ориентированные направления профессиональной подготовки специалистов социальной сферы. Представлен анализ мониторинга результатов ожиданий работодателей.
<i>Аксиологизация</i>	
Шамало Т.Н. Развитие и достижения УрГПУ (2004–2013 гг.) // Педагогическое образование в России. – 2014. – №1. – С. 11-12.	Описываются достижения УрГПУ за последние девять лет, сделанные под руководством ректора Б.М. Игошева, в различных сферах деятельности – образовательной, научной, издательской, хозяйственной, а также в области социальной поддержки и международных контактов.
<i>Аксиологизация, прагматизация</i>	
Бодряков В.Ю. Об идеальном и реальном в учебном процессе педагогического вуза: ценностные ориентиры и пути продвижения к ним // Вопросы всеобщей истории. – 2015. – № 1(17). – С. 40-47.	На примере УрГПУ рассматривается соотношение идеального и реального в образовательном процессе педвуза. Анализируются причины несоответствия между ними и предлагаются пути преодоления этого разрыва. Подчеркивается, что модель образования, основанная на прежних духовных ценностях, которая служила основанием для формирования операциональной ценностной структуры личности, уже не работает. В условиях «аксиологической дезориентации» существенно обостряется проблема подготовки преподавательских кадров, не столько в плане профессиональных знаний, сколько в отношении тех ценностных установок, которые воспринимаются будущими педагогами в процессе обучения. Отмечается превалирование инструментальных ценностей над терминальными у нынешних студентов.
<i>Индивидуализация</i>	
Бодряков В.Ю., Ушакова Л.Р. Практический опыт формирования исследовательских компетенций студентов, обучающихся по направлению «01.03.02 - прикладная математика и информатика» // Вопросы всеобщей истории. – 2015. – № 1(17). – С. 31-40.	Описывается авторский опыт практической работы по отработке индивидуализированного технологического подхода к целевому формированию регламентируемых профильным ФГОС исследовательских компетенций студентов УрГПУ, обучающихся по направлению «01.03.02 - Прикладная математика и информатика». Предлагаются пути дальнейшего развития подхода.
<i>Практикоориентированность, маркетингизация</i>	
Симонова А.А., Минюрова С.А.	Рассматриваются эффекты и результаты участия

<p>Эффекты модернизации педагогического образования в контексте позиционирования вуза // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 17–24.</p>	<p>УрГПУ в проекте модернизации педагогического образования. Определяются «прорывные» направления позиционирования университета - формирование регионального образовательного кластера, реализация инновационных и культурно-образовательных проектов на основе сетевого взаимодействия с российскими и зарубежными университетами-партнерами. Представлен опыт УрГПУ по апробации новых модулей ОПОП бакалавриата и магистратуры. Обсуждается возможность организации педагогической интернатуры.</p>
<p><i>Маркетингизация</i></p>	
<p>Климова Т.Н. Мир уникальных возможностей: комплексный анализ рекламного слогана УРГПУ // Лингвокультурология. – 2015. – № 9. – С. 119-123.</p>	<p>Анализируется рекламный слоган УрГПУ, представленный на буклете 2012 года с лексической точки зрения. Выявляются и анализируются грамматические, фонетические и литературные приемы, отразившиеся в данном рекламном слогане. Даются рекомендации по усовершенствованию слогана УрГПУ.</p>
<p>Карпова Е.Н. Управление PR-проектами в высшем учебном заведении // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2015. – № 1. – С. 10-18.</p>	<p>Представлен опыт реализации PR-проектов УрГПУ, направленных на формирование положительного имиджа педагогического университета с использованием технологий проектного менеджмента, связей с общественностью.</p>
<p><i>Новая фундаментализация</i></p>	
<p>Гузненко З.И. Государственная итоговая аттестация выпускников исторического факультета УрГПУ в свете модернизации педагогического образования // Историко-педагогические чтения. – 2004. – №8. – 26-31.</p>	<p>Отмечается важность фундаментальной общекультурной подготовки. Говорится о важности междисциплинарного характера ГЭК и особой тщательности в формировании его содержания. Обозначается новый подход к составлению массива разделов или тем по каждому основному учебному модулю. Подчеркивается важность формирования ФОСов для повышения качества подготовки.</p>
<p>Середа В.А., Шевелева Н.Л., Попп И.А., Попко Б.А. УРГПУ за качественное образование: к вопросу о разработке и внедрении студенческого стандарта качества педагогического образования // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 188–194.</p>	<p>Представляется Проект студенческого стандарта качества педагогического образования, который отражает совокупность требований студенческого сообщества вузов, реализующих образовательные программы педагогической направленности к образовательному процессу. Требования Стандарта являются общими и предназначены для применения любым педагогическим вузом. Механизмами применения Стандарта на практике станут: проведение анкетирования обучающихся педагогических вузов об уровне удовлетворенности образовательным процессом; разработка и внедрение студенческих проектов, направленных на совершенствование качества образования в вузах; проведение самообследований образовательных организаций, общественную и независимую оценку качества образования. Стандарт прошел процедуру апробации и был принят за основу на Всероссийском</p>



	педагогическом форуме «За качественное образование» 25-26 сентября 2015 года в г. Екатеринбурге студентами из 19-ти образовательных организаций, реализующих программы педагогической направленности.
Морозов Г.Б., Лобут А.А. Об одной эффективной форме активизации научно-исследовательской и проектной деятельности студентов неюридической специальности // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 241–249.	Представляется опыт развития исследовательских и проектных компетенций студентов-экономистов (на примере Института физики, технологии и экономики УрГПУ) посредством разработки и презентации творческих проектов, разработанных на основе дополнительного изучения материалов по основным дисциплинам, включению этих проектов в разного рода конкурсы, публикация концепций и результатов реализации проектов в журналах.

### Отрывок из статьи:

Бодрякова В.Ю. Об идеальном и реальном в учебном процессе педагогического вуза: ценностные ориентиры и пути продвижения к ним // Вопросы всеобщей истории. – 2015. – № 1(17). – С. 40-47.

<...> Автор провел небольшое исследование в форме эссе, в котором группе студентов УрГПУ предлагалось в свободной форме дать ответы на следующие вопросы: (1) В чем для Вас состоит, в принципе, ценность образования? (2) В чем для Вас состоит ценность фактически получаемого Вами образования? (3) Если ответы на вопросы (1) и (2) не совпадают, то почему? Как показано автором ранее, эссе является эффективной формой обсуждения проблем и способствует развитию профессиональных коммуникативных компетенций учащихся.

Писали эссе студенты-очники 3 курса (8 чел., направление подготовки «Прикладная математика и информатика») и 4 курса (10 чел., направление «Педагогическое образование. Профиль «Математика»). Для 75% респондентов ответы на вопросы (1) и (2) совпадают или близки к этому. В качестве ценностей образования студенты выделили: «получение новых знаний» (70%); «получение опыта и навыков» (50%); «получение диплома о высшем образовании» (30%); «повышение социального статуса» (30%). Бакалавры (25%), у которых не совпали ответы на вопросы (1) и (2), объяснили это расхождение тем, что «ценность образования практически не играет роли. Важен только диплом о высшем образовании», «нередко знания слабо привязаны к будущей профессиональной деятельности», «недостаточность практики», «трудности, связанные с ЕГЭ-зацией школы», «перегруженность педагога» и т.п. Интересно отметить, что ответы бакалавров-прикладников отличались значительно большей конкретизацией образовательных ценностей, чем ответы бакалавров-математиков; в последних было много спекуляций на тему об общей ценности образования для российского общества и государства <...>

### 3. Анализ событий, представленных в новостной ленте УрГПУ:

#### *Аксиологизация, маркетингизация*

– В рамках проекта «УрГПУ: 20 лет в статусе Университет» в 2013 году творческим объединением «ГЛОБУСФИЛЬМ» по заказу администрации УрГПУ снят документальный фильм «Дорога в школу», посвященный Уральскому государственному педагогическому университету, его прошлому, настоящему и будущему, достижениям и победам, будням и праздникам.

В фильме представлены кадры исторических хроник, учебных занятий, торжественных мероприятий вуза и интервью с ректором УрГПУ (2005–2014 гг.), доктором педагогических наук, профессором Б. М. Игошевым, а также фрагменты выступлений

представителей региональной власти, которые высоко оценивают деятельность педагогического университета.

– Интервью с ректором УрГПУ Алевтиной Александровной Симоновой (видео сюжет) – <http://www.uspu.ru/novosti/item/2463-intervyu-s-ректором-urgpu-opublikoval-kitajskij-sajt.html>

– Интервью с ректором УрГПУ Борисом Михайловичем Игошевым – [http://www.akvobr.ru/urgpu\\_uchit\\_i\\_uchitsa.html](http://www.akvobr.ru/urgpu_uchit_i_uchitsa.html)

**Отрывок из интервью:** <...> Наш университет сегодня объективно очень силен благодаря высокому уровню корпоративной культуры: хорошему отношению друг к другу, сплоченности коллектива, основанной, в том числе, на высоких показателях его социальной защищенности. <...> Нам удалось сохранить почти утраченную ныне интеллигентную, высококультурную атмосферу учительских вузов, когда нормальное человеческое общение, не допускающее вольности в словах и поведении, не вышло из моды, а курение считается неприличным и уже более пяти лет запрещено в стенах нашего университета <...>

#### **4. Анализ форумов и виртуальных студенческих сообществ УрГПУ**

Отзывы студентов и недавних выпускников УрГПУ об обучении в университете:

*Вера Беляева:*

«...Базу знаний дают очень массивную. Практики достаточно, даже если не хватает обычной пед. практики, то педагоги сами делают практические занятия в рамках учебных дисциплин...»

*Василий Васильев:*

«...Классные преподаватели, отличная атмосфера и огромный выбор возможностей для самореализации! Я чувствую себя успешным!...»

*Анастасия Ибатуллина:*

«...Учеба в УрГПУ - невероятное погружение в студенчество. ...Принимала участие в организации "Школы юного психолога", где удалось применять накопленные знания по тренинговой и консультативной работе... Тренером была 2 года. Проектная деятельность настигла меня на 4 курсе, где мы с командой группы 403 писали проект "Личность классного руководителя". Спасибо университету за самые теплые воспоминания о студенчестве...»

*Екатерина Андреева:*

«...Горжусь тем, что учусь и работаю в УрГПУ! Это вуз, который открывает дорогу в будущее, даёт возможность расти и развиваться!...»

*Юлия Афанасьева:*

«Нравятся как построены сами занятия: много практических заданий... В целом по университету хочу отметить особый дух единства, который ощущается и в студенческой среде и в среде сотрудников университета. Абсолютное большинство из них - патриоты своего университета! Хочется отметить, что даже в дополнительном образовании каждый преподаватель подходит очень ответственно к своим обязанностям, занятия проходят насыщенно и интересно...»

*Вера Чапурина:*

«...Мне здесь нравится педагогический состав, люди работают с большим опытом, ценят свою работу, много дают своим студентам, замечательно к ним относятся, всегда активны и интересны. Лично я здесь получаю не только хорошие знания, но и много другого для жизни...»

*Динара Штульберг:*

«...Очень сильные преподаватели... хорошая программа, наличие практики...»

**Вывод по анализу форумов и виртуальных студенческих сообществ УрГПУ:** Студенты указывают на выраженную практикоориентированность профессиональной подготовки в вузе; фундаментальность подготовки; индивидуальный подход преподавателей к студентам

при организации учебного процесса; возможности получения дополнительных компетенций, позволяющих им быть успешными в профессиональной и педагогической деятельности.

## Приложение 13

### **Перспективная оценка изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ**

*Перспективная оценка* - инструмент определения потенциальных отсроченных эффектов и рисков происходящих сегодня изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Процедура перспективной оценки направлена на сбор качественных данных, которые являются не только оценочными.

*Цель перспективной оценки:* выявить потенциальные педагогические и социальные эффекты, риски изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ.

*Основания, критерии и показатели перспективной оценки:*

1. *Основаниями* перспективной оценки являются факторы, которые влияют на изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ: педагогическая профессия, профессионально-педагогическая деятельность и деятельность педагогического вуза. С одной стороны, данные факторы влияют на развитие профессиональной подготовки студентов педагогического вуза и являются «драйверами» (зд. движущей силой) определенных ее изменений; с другой стороны, преобразования профессиональной подготовки влияют на дальнейшее развитие педагогической профессии, профессионально-педагогическую деятельность и деятельность самого педагогического вуза в современных условиях.
2. *Критерии* перспективной оценки: педагогическая профессия, профессионально-педагогическая деятельность, деятельность педагогического вуза.
3. Показателями перспективной оценки могут быть разного рода динамики – улучшение работы системы или учреждения, изменения деятельности. *Показатели:* развитие профессионально-педагогического сообщества; развитие или появление новых норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности; изменения в деятельности педагогического вуза.

*Инструкция по процедуре оценивания:* Определите возможные эффекты и риски изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ для развития педагогической профессии, профессионально-педагогической деятельности, деятельности педагогического вуза. Выявленные нами изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ сгруппированы и пронумерованы (1-13) в первой колонке экспертного листа. Соотнесите изменения (1-13) с определяемыми вами эффектами и рисками, где это возможно.

*Экспертный лист*

**Оценка влияния изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ на педагогическую профессию, профессионально-педагогическую деятельность и деятельность педагогического вуза**

Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ	<i>Основания и критерии оценки</i>			Риски изменений ПП студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ
	<i>педагогическая профессия – развитие профессионально-педагогического сообщества</i>	<i>профессионально-педагогическая деятельность – развитие или появление новых норм, образцов и правил деятельности</i>	<i>деятельность педагогического вуза – изменения деятельности педагогического вуза</i>	
	<i>Показатели: педагогические и социальные эффекты</i>			
<p><b>Направляемые:</b>  <i>На стадии институализации -</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1. многоуровневость;</li> <li>- 2. многопрофильность;</li> <li>- 3. непрерывность;</li> <li>- 4. компетентностно-ориентированный характер подготовки</li> </ul> <p><i>На стадии инициации и реализации</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 5. вариативность;</li> <li>- 6. практикоориентированность</li> </ul> <p><b>Ненаправляемые:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 7. индивидуализация;</li> <li>- 8. новая фундаментализация;</li> <li>- 9. аксиологизация;</li> <li>- 10. психологизация;</li> <li>- 11. технизация;</li> </ul>	<p><i>пример</i>                      - (1-2) более осознанное и быстрое «вхождение» в профессию;</p>	<p><i>пример</i>                      - (3) непрерывное профессиональное развитие, способствующее профессиональной успешности и конкурентоспособности педагога;</p>	<p><i>пример</i>                      - (3) повышение привлекательности профильного вуза, специфика которого обеспечивает непрерывный характер профессиональной подготовки;</p>	<p><i>пример</i>                      - (4, 6, 9, 10) риск снижения качества предметной подготовки будущих педагогов в вузе;</p>

– 12. менеджурзация; 13. маркетинзация				
---	--	--	--	--

*Инструкция по обработке данных оценивания:*

1. Обозначенные в экспертном листе *эффекты* разделите на две группы:

*Социальные эффекты:*

---



---

*Педагогические эффекты:*

---



---

2. Проранжируйте отдельно социальные эффекты, педагогические эффекты и риски *по степени их выраженности* (т.е. вероятностному характеру их проявления в будущем – ранжирование начинается с эффектов и рисков, которые проявятся сильнее и далее, по степени меньшей выраженности).

*Риски:*

---



---

3. Напишите **заключение** о том, насколько обозначенные вами эффекты и риски изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза отражают успешность происходящей модернизации педагогического образования РФ:

---



---

**Ранжирование эффектов и рисков изменений (эксперты, принимавшие участие в проспективной оценке заочно)**

Эффекты и риски	Эксперты							
	1	2	3	4	5	6	7	
<i>Социальные эффекты:</i>								
А. повышение привлекательности профильного вуза, специфика которого обеспечивает непрерывный характер профессиональной подготовки	7	6	5	7	6	8	6	6.4
Б. развитие бренда университета, позиционирование его на рынке образовательных услуг	8	5	8	3	7	9	7	6.7
В. более осознанное и быстрое «вхождение» в профессию	3	7	1	8	3	1	3	3.7
Г. доступность профессии для людей, не имеющих педагогического образования	2	8	7	2	4	6	4	4.7
Д. увеличение числа профессионально-педагогических сообществ (ассоциаций, объединений, т.п.)	4	2	9	5	5	2	5	4.5
Е. усиление идентичности учительства как социальной группы; преемственность традиций учительства	9	9	6	6	8	7	8	7.57
Ж. непрерывное профессиональное развитие, способствующее профессиональной успешности и конкурентоспособности педагога	5	3	2	4	2	3	2	3.0
З. распространение взглядов на образование как сферу услуг, что приведет к дальнейшей коммерциализации профессионально-педагогической деятельности	1	1	4	1	1	4	1	1.85
И. распространение представлений о профессионально-педагогической деятельности как карьере	6	4	3	9	9	5	9	7.0
<i>Педагогические эффекты:</i>								
А. расширение профессионально-педагогического «репертуара» профессиональных ролей (консультант, тренер, аниматор, др.); «арсенала» профессионально-педагогических средств (новые технологии, методы)	1	1	2	4	1	4	4	2.4
Б. приоритет ценностных ориентаций педагога в выборе стратегии поведения при решении профессиональных задач	5	4	1	5	5	6	3	4.1
В. новая идеология стандартов и модульное построение учебных планов приводит к нелинейности ПП, разнообразию ИОМов	2	2	4	2	2	2	1	2.1

Г. приоритетность развития психолого-педагогических компетенций в педагогическом вузе (по сравнению с предметными компетенциями)	3	3	3	6	3	5	2	3.57
Д. распределенная подготовка будущих учителей за счет расширения социальных связей (создание профессионально-педагогических кластеров, сетей, консорциумов), построение архитектуры профессиональной подготовки (совокупность различных моделей подготовки)	4	5	6	1	4	1	5	3.7
Е. изменение технической инфраструктуры педагогического вуза, эргономических условий	6	6	5	3	6	3	6	5.0
<i>Риски:</i>								
А. расширение функционала и интенсификация труда приводят к перегрузке современных педагогов, их эмоциональному выгоранию	1	3	1	1	1	2	3	1.7
Б. «дескулизация» за счет расширения академической свободы обучающихся при выборе образовательных услуг	5	5	3	5	3	5	6	4.57
В. риск снижения качества предметной подготовки будущих педагогов в вузе	2	2	2	2	2	1	2	1.85
Г. расхождение в ценностях профессионально-педагогической деятельности молодых и опытных педагогов, риск потери традиций учительства	3	1	4	6	4	3	1	3.1
Д. усиление закрытости некоторых профессионально-педагогических сообществ	6	6	5	4	5	6	5	5.28
Е. отказ от понимания профессионально-педагогической деятельности как призвания и рассмотрение ее как предпринимательства, бизнеса	4	4	6	3	6	4	4	4.4