

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Н. Б. Титова

**ТЕОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ВВОДНЫЙ КУРС**

Учебное пособие

Екатеринбург
РГППУ
2015

УДК 371.12(075)

ББК Ч404п.я7-1

Т45

Титова, Наталия Борисовна.

Т45 Теория профессионально-педагогической деятельности. Вводный курс: учебное пособие / Н. Б. Титова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 169 с.

ISBN 978-5-8050-0580-1

Отражены наиболее важные теоретико-методологические вопросы профессионально-педагогического образования, его эволюции и современные проблемы реформирования данного социального института. Характеризуются опыт зарубежного профессионального образования, а также российское образование в условиях модернизации, рассматриваются культура и методика образовательной деятельности.

Предназначено студентам направления 051000.62 Профессиональное обучение (по отраслям).

УДК 371.12(075)

ББК Ч404п.я7-1

Рецензенты: канд. пед. наук, доц. А. Х. Закирьянова (ФГКОУ ВПО «Уральский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации»); д-р филос. наук С. Е. Вершинин (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»); канд. пед. наук Т. Ю. Шайдурова (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0580-1

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2015

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Профессиональное образование: история возникновения и развития.....	6
1.1. Зарождение профессионального образования	7
1.2. Развитие профессионального образования в индустриальном обществе.....	9
1.3. Российский опыт профессионального образования	13
1.4. Формирование и развитие советского профессионального образования.....	17
1.5. Институционализация системы профессионально-педагогического образования	26
Вопросы и задания для самоконтроля	29
Глава 2. Современное состояние профессионального образования за рубежом.....	30
2.1. Смена образовательных парадигм в современном обществе.....	30
2.2. Современные модели зарубежного профессионального образования (опыт США и стран Западной Европы).....	33
2.3. Формы и способы получения профессионального образования в странах Западной Европы и США.....	39
2.4. Организация финансирования зарубежного профессионального образования (опыт стран Западной Европы и США)	42
2.5. Основные направления процесса модернизации в современном европейском профессиональном образовании.....	45
2.6. Зарубежный опыт реформирования профессионального образования.....	48
2.7. Взаимодействие профессионального образования и рынка труда (на примере образования в сфере туризма)	52
Вопросы и задания для самоконтроля	54
Глава 3. Российское образование в условиях модернизации	55
3.1. Модернизация среднего профессионального образования как элемента системы образования.....	56
3.2. Российское высшее образование в условиях модернизации	61
3.3. Проблемы и перспективы модернизации российского профессионального образования в сфере туризма	71
3.4. Проблемы и перспективы модернизации профессионально-педагогического образования	75
Вопросы и задания для самоконтроля	80

Глава 4. Качество профессионального образования	82
4.1. Качество образования как социально-педагогическая категория	82
4.2. Система оценивания качества образования	84
4.3. Требования к качеству образования специалиста в сфере туристского бизнеса.....	96
4.4. Требования к качеству образования специалиста в области профессионально-педагогического образования.....	100
Вопросы и задания для самоконтроля	103
Глава 5. Карьера и профессионально значимые качества педагога профессионального образования.....	104
5.1. Понятие профессиональной карьеры и ее виды	104
5.2. Профессионально значимые качества педагога профессионального образования.....	111
Вопросы и задания для самоконтроля	122
Глава 6. Инновационные технологии в профессиональном образовании.....	123
6.1. Переход к новым моделям организации производственных процессов и новые обучающие технологии	123
6.2. Классификация обучающих технологий	127
6.3. Мышление как творчество	131
6.4. Проблемы и перспективы внедрения инновационных, обучающих технологий в образовательный процесс	132
6.5. Инновационные технологии в обучении специалистов в сфере туризма	136
Вопросы и задания для самоконтроля	140
Глава 7. Культура и методика образовательной деятельности	141
7.1. Понятие «культура образовательной деятельности»	141
7.2. Структура и методика учебной деятельности.....	143
7.3. Компетентностный подход к образовательному процессу	150
7.4. Классификация систем обучения	151
7.5. Уровни учебной активности студента	154
7.6. Роль педагогов профессионального обучения в формировании культуры обучения	157
Вопросы и задания для самоконтроля	158
Заключение	159
Библиографический список.....	160
Глоссарий	164

Введение

Профессиональная педагогика – наука о подготовке человека к профессиональной деятельности, о профессиональном воспитании современного поколения специалистов и о воспроизводстве социально-профессиональной структуры общества. В настоящее время мир стремительно переходит в постиндустриальную эпоху своего развития. Постиндустриальное общество обычно называют информационным обществом, обществом услуг, сетевым. Все это разнородные, но, в общем, точные характеристики этой новой эпохи. Нарождающееся постиндустриальное общество предъявляет новые требования к профессиональной школе.

Профессиональное образование стремительно меняется, происходит переход на новые обучающие методики и технологии. Отечественный и зарубежный опыт предполагает современные подходы к построению содержания профессионального образования, к развитию и введению новых форм, методов воспитания обучающихся, становлению новых типов профессиональных образовательных учреждений. В настоящее время мы наблюдаем создание современных стандартов профессионального образования, развитие образовательных комплексов, сетевых взаимодействий, сближение основных и дополнительных профессиональных образовательных программ.

Эти и другие положения отражены в данном учебном пособии, которое ориентирует студентов на изучение модернизационных процессов в сфере профессионального образования. В учебном пособии освещаются вопросы содержания обучения в профессиональной школе, методы, формы педагогической деятельности как в отечественном, так и в зарубежном профессиональном образовании.

В целях методической помощи студентам в пособие включен глоссарий.

Глава 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

Профессиональная подготовка подрастающего поколения всегда считалась социально значимой, поскольку человечество на всех этапах своей истории решало важную для себя задачу передачи трудового и профессионального опыта от одного поколения к другому.

Профессионально-педагогическое образование представляет собой вид образования, нацеленный на подготовку кадров, осуществляющих подготовку, переподготовку и повышение квалификации индивидов по рабочим профессиям и специалистов среднего звена, а также подготовку кадров для работы в сфере высшего образования.

Известно, что в настоящее время в Российской Федерации профессиональное образование включает в себя:

- среднее профессиональное образование (СПО), осуществляющее подготовку специалистов среднего уровня. Основные учебные заведения: техникумы, колледжи, медицинские, педагогические, музыкальные, художественные училища;
- высшее образование (ВО), реализующее подготовку высококвалифицированных специалистов. Организации ВО – университеты, институты, академии, консерватории;
- постпрофессиональное образование, обеспечивающее профессиональную переподготовку и повышение квалификации на основе профессионального базового образования (курсы, факультеты, институты повышения квалификации, аспирантура, докторантура и т. д.).

Особенности деятельности профессионально-педагогического работника состоят в том, что ему приходится организовывать и осуществлять производственное обучение на принципах сочетания его с производительным трудом без ущерба для образовательного процесса. Это предъявляет высокие требования к специальной отраслевой подготовке. Выполняя функции мастера производственного обучения, согласно стандарту, педагог должен иметь уровень квалификации по рабочей профессии. Главное отличие профессионально-педагогического образования состоит в том, что оно должно способствовать развитию личности, способной к эффективной реализации себя в сфере среднего профессионального образования, способной к вы-

полнению всех профессионально-образовательных функций по подготовке рабочих и специалистов, а также способной заниматься подготовкой кадров на предприятиях, в организациях¹.

Обучение по направлению 051000.62 Профессиональное обучение (по отраслям), профилю подготовки «Сервис» профилизации «Туризм и гостиничный сервис» предусматривает подготовку специалистов-педагогов для обучения рабочих кадров и специалистов среднего звена в сфере туристской деятельности.

Федеральный закон «Об основах туристской деятельности в РФ» определяет туристскую деятельность как туроператорскую и турагентскую деятельность, а также иную деятельность по организации путешествий².

Интересна история возникновения и становления института профессионального образования. Исторически профессиональное образование развивалось неравномерно, по мере все большего разделения труда на умственный и физический шел процесс формирования профессионального начального и высшего образования. Несколько особняком стоит история среднего профессионального образования, поскольку эта ветвь выделилась значительно позже остальных.

1.1. Зарождение профессионального образования

В рабовладельческом обществе при разделении труда неквалифицированный труд был уделом рабов. Такой труд считался свободными гражданами общины низким и презираемым. В то же время творческий, свободный труд ремесленников считался занятием, вполне достойным гражданина полиса. В античном мире профессиональное образование носило семейный характер, секреты мастерства передавались от отца к сыну. Древнегреческий идеал образования для полноправных свободных признавал достойными только знания и умения, способствовавшие духовному, творческому совершенствованию.

Достойным занятиями представителей высших сословий были философия, политика, военное дело, умение вести хозяйство поместья. Это на-

¹ Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по спец. «Проф. обучение»: в 2 кн. / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. Брянск, 2003. С. 8.

² Об основах туристской деятельности в РФ: Федеральный закон (в ред. Федеральных законов от 10.01.2003 г. № 15-ФЗ, от 22.08.2004 г. № 122-ФЗ, от 05.02.2007 г. № 12-ФЗ) // Официальный сайт Федер. агентства по туризму Минспорттуризма России. URL: <http://www.russiatourism.ru>.

ложило отпечаток на развитие идей трудового и профессионального образования. Однако великие философы античности понимали общечеловеческое значение приобщения подростков к труду в широком смысле этого слова, справедливо утверждая, что активная деятельность, труд предохраняют человека от нравственной деградации. Содержание высшего образования впервые четко оформилось в период Античности. На содержание образования оказывала влияние форма политического устройства. Известно, что в Спарте, где царила диктатура, образование было весьма примитивно, в то время как, например, в демократическом Афинском полисе – вполне гармоничным и разнонаправленным.

Платон впервые выделил элементарную, среднюю (общеобразовательную) и высшую ступени обучения. Основой высшего образования был признан канон «круга знаний», или «энциклопедии», позже, в Древнем Риме, получивший название семи свободных искусств, которые, в свою очередь, состояли из двух частей: троепутье (тривиум) – низший уровень образования и четверопутье (квадриум) – высший уровень образования. В первую входили грамматика, диалектика (логика), риторика. Во вторую – арифметика, геометрия, астрономия, музыка. Образование имело универсальный характер, было гармоничным, будучи направленным и на формирование интеллектуальных способностей, и на развитие чувств. В Древней Греции после овладения этим каноном юношам надлежало получать подготовку по философии или риторике, которая необходима была в том числе и для занятия политической деятельностью.

Аристотель впервые указал на необходимость сочетания широкого общего образования с изучением профессии, такая подготовка должна быть направлена на выработку ориентации во многих отраслях знания и способностей к самостоятельному суждению. Через труды Аристотеля идеалы высшего образования на базе широкого общего образования перешли в Средневековье и сохранили свое значение практически до современности¹.

В эпоху Средневековья ремесло отождествлялось с искусством, и с ним была связана божественная традиция мудрости, тайны. Серьезное отношение к ремеслу составляло стержень преемственности мастерства и трудовой морали общества. Основной формой профессионального обучения для детей ремесленников и купцов, кроме обучения семейного, в средневеко-

¹ Профессиональная педагогика: учеб. для студентов, обучающихся по пед. спец. и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. М., 2009. С. 27.

вом городе было цеховое ученичество. Средневековый мастер передавал своему ученику не только традиционные знания и умения, но и частицу самого себя, мир своих образов, свою индивидуальность.

Важный этап в истории средневекового высшего образования – возникновение первых университетов, распространившихся в западноевропейских городах главным образом с XIII в. Они создавались как относительно автономные корпорации ученых нескольких специальностей и школьников (средневековых студентов), избравших богословский, медицинский или юридический факультеты. Уже тогда возникло явление, известное сегодня как студенческая мобильность, когда студенты (ваганты), ищущие лучшего профессионального знания, путешествовали от одного европейского университета к другому. Университеты наложили значительный отпечаток на оформление высшего образования и облика высшего учебного заведения. Был утвержден принцип академических свобод – студент мог самостоятельно строить программу изучения предмета, преподаватель – самостоятельно вести исследования и излагать их результаты студентам.

В эпоху Возрождения в Европе вновь обратились к гуманистическому наследию Античности. Т. Мор (1478–1535) и Т. Кампанелла (1568–1639) декларировали идеи всеобщего участия в труде. Знание ремесел, знакомство с разными отраслями труда для них были признаком достоинства и уважения гражданина, имеющего возможности для самореализации личности.

Демократический взгляд на роль ремесла, профессии в жизни общества высказал известный педагог Я. А. Коменский (1592–1670), внедривший в педагогику уникальный метод дидактики, применяемый при обучении до сих пор. Он считал необходимым готовить молодежь к трудовой жизни. В учебнике «Мир чувственных вещей в картинках» Я. А. Коменский знакомит подростков с ремеслами своего времени, орудиями труда, технологиями производства¹.

1.2. Развитие профессионального образования в индустриальном обществе

XVI–XVII вв. в ряде стран ознаменовались началом перехода от традиционной экономики к индустриальной. Мануфактуры, массовое производство вытесняли цехи. Для стремительно развивающихся экономик Нидерланд-

¹ См.: Профессиональная педагогика / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. С. 37–38.

дов, Франции, Германии, Англии необходимо было большое количество профессионально обученных кадров. Появилась потребность в массовой школе как социальном институте, отражающем базовые процессы всего общества. Тип массовой школы соответствовал типу массовой социальной практики. Индустриальному обществу соответствует индустриальный тип школы. Массовое образование было гениальным механизмом, изобретенным в XVII в. Я. А. Коменским. Такой тип образования был сконструирован индустриализмом для создания того типа людей, который ему требовался¹.

Основной принцип дидактики Я. А. Коменского заключался в том, что «бумага – это ученики, в умах которых должны отпечататься литеры наук. Печатный станок – это школьная дисциплина, которая всех располагает и принуждает воспринимать науку»². Такая методика, вполне пригодная и для профессионального обучения, позволяла в относительно небольшой срок обеспечить производство профессиональными кадрами.

С дальнейшим развитием капиталистических отношений, прогрессом науки, техники и культуры усиливается интерес к проблемам профессионального обучения, формам его организации и повышению их эффективности. Индустриальный тип общества выработал определенный тип образования, понимаемый как фабрика обучения. Учащиеся, подобно заготовкам на конвейерной ленте, перемещались из класса в класс, где их «обрабатывали» и передавали дальше. В преподавании доминировал штамп. Готовились исполнители, способные терпеливо заниматься однотипной деятельностью. Именно они были востребованы жизненным укладом того времени. Индустриальная школа просто не могла быть иной³.

По мере развития промышленности появляются социально-экономические предпосылки для институционализации профессионального образования. Особое значение приобретают экономические, а затем и социальные аспекты массового вовлечения детей в трудовую деятельность в мануфактуре и в ремесленном производстве. Трактат английского экономиста и педагога Дж. Беллера (1634–1725) «Предложения об учреждении производственного содружества» (1695) стал одним из первых проектов профессионального образования, который ставил социально-педагогическую задачу *избавления от бедности путем приобщения к профессии, хорошему воспитанию и широкому образованию*. Он сформулировал принцип соеди-

¹ Новиков А. М. Постиндустриальное образование: публ. полем. моногр. М., 2008. С. 58.

² Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. соч.: в 2 т. М., 1982. Т. 1. С. 467.

³ Новиков А. М. Указ. соч. С. 58.

нения обучения с производительным трудом, воспринятый позднее Р. Оуэном. Английский философ и педагог Дж. Локк (1632–1704) разработал педагогическую систему воспитания «делового человека», «джентльмена». На рабочих была ориентирована его «Записка о рабочих школах» (1696), в которой Локк предложил создать для детей из бедных семей с 3 до 14 лет специальную сеть «рабочих школ» – приютов, построенных на основах самокупаемости, где бы дети обучались какому-либо ремеслу¹.

В конце XVIII в. начинается развитие новой тенденции, которая, в отличие от предыдущей, ориентированной на знание, нацеливала на владение технологией. В проектах переустройства человеческого общества, которые предлагали социалисты-утописты первой половины XIX в. А. де Сен-Симон, Ш. Фурье, Р. Оуэн, и др., были представлены подходы к профессиональной подготовке в обществе будущего. Р. Оуэн впервые практически осуществил соединение производительного труда подростков с их обучением и дал пример разумной организации профессионального обучения. Рабочий и общественный деятель Франции К. А. Корбон в одной из первых книг, посвященных анализу состояния образования для детей рабочих и системы ученичества, – «О профессиональном образовании» – подчеркивал значение свободного выбора профессии для личности и общества, необходимость всеобщей профессиональной подготовки рабочих и создания профессиональных школ, сочетания общего и профессионального образования, взаимосвязи умственного и физического труда. Он выступал против ранней профессионализации детей, подвергал критике цеховое ремесленное ученичество за его длительность и низкое качество обучения.

Новый подход к проблемам профессионального образования был обозначен в трудах К. Маркса и заключался в интеграции социальной, политической, экономической и образовательно-воспитательной функций профессиональной подготовки рабочих. Был поставлен вопрос о профессиональной подготовке молодых рабочих нового типа. Обучение должно было быть основано на соединении производительного труда с общим (умственным и физическим) образованием, сочетающим узкую специализацию с широким технологическим (политехническим) знанием. Такое образование характеризуется подвижностью, творческим отношением к деятельности и влиянием на развитие технического прогресса².

¹ Профессиональная педагогика. С. 28.

² Там же. С. 40.

Становление светской науки (XVI–XVII вв.) и связанное с запросами общественного производства укрепление «реального» направления в преподавании наук обусловили расширение специализации в высшей школе. Специализация предметов влекла за собой открытие соответствующих новых кафедр и факультетов. В XVII–XVIII вв. подготовку специалистов на основе новейших данных с использованием в учебном процессе лабораторных опытов, экспериментов, участие в экспедициях и т. п. взяли на себя научные общества и академии наук, пользовавшиеся покровительством государства (Лондонское королевское общество, Парижская Академия наук, Петербургская Академия наук и др.). Усиление практических начал в содержании образования было шагом на пути к утверждению реального направления в деятельности высшей школы. Оно впервые оформилось как общенациональная система в учебных заведениях, открытых во Франции в период революции 1789 г. (Политехническая школа, Национальная школа мостов и дорог и др.). В них преподавали ведущие ученые страны. Подобная эволюция характерна в XVIII–XIX вв. для многих центров профессионального образования в Европе. В XIX в. оформились современные отрасли высшего образования. На понимание высшего образования в XIX в. сильное воздействие оказала реформа, осуществленная по инициативе В. Гумбольдта при основании Берлинского университета, для которого было характерно *единство преподавания и научных исследований. В исследованиях участвовали как профессора и преподаватели, так и студенты.* Университеты давали классическое гуманитарное или естественнонаучное образование, отраслевые высшие учебные заведения – прочные практические знания и в некоторых случаях – достаточно широкое общенаучное образование.

В конце XIX – начале XX в. под влиянием социально-экономических изменений в обществе в профессиональном образовании преподаватели обратили внимание на воспитание инициативы рабочего. В условиях массового производства и пооперационного разделения труда на конвейере научная организация труда Ф. Тэйлора (положившая начало менеджменту в производстве) способствовала росту производительности труда. В качестве реформатора организации и методики профессионального обучения проявил себя один из основателей автомобилестроения Генри Форд. Он разработал операционно-поточную систему обучения рабочих на основе пооперационного разделения труда. Это повысило интенсивность и производительность труда, но одновременно привело к деквалификации значитель-

ной части рабочих и сокращению сроков обучения (43 % рабочих обучались в течение дня, 36 – до недели, 6 – одну-две недели и только 14 % – от месяца до года). В дальнейшем были приняты меры по гуманизации труда рабочих на конвейере.

В конце XIX в. на Западе зарождается методика профессионального обучения, получившая название «практическая педагогика». Она была связана с созданием особых учебных мастерских на предприятиях, благодаря чему произошло отделение завода от мастерской и придание последней педагогических функций. После Второй мировой войны, прервавшей исследования в области профессионального образования, стали прежде всего восстанавливаться международные и национальные центры в Европе. Они получили поддержку ЮНЕСКО, Международной организации труда, профсоюзов, под покровительством которых проводились конференции, совещания и семинары по социальным, экономическим и педагогическим вопросам подготовки рабочих¹.

1.3. Российский опыт профессионального образования

В средневековой России профессиональное обучение строилось по той же схеме, что и в Европе. Зародившись в раннем Средневековье, ремесленное ученичество оставалось основной формой подготовки рабочих вплоть до XVIII в. Сподвижники Петра I, основатели Екатеринбурга и промышленности на Среднем Урале В. Н. Татищев и В. И. де Геннин, создав систему государственных горнозаводских школ, разработали и первые «регламенты» – документы по организации и методике «обучения искусствам и ремеслам» и воспитания будущих рабочих, их общего и ремесленного образования. Видный деятель екатерининской эпохи, последователь Дж. Локка и Ж. Ж. Руссо, И. И. Бецкой предложил систему сословных учреждений, рассчитанных на воспитание «новой породы людей» – не только дворян, но и третьего сословия. В написанном им совместно с профессором Московского университета А. А. Барсовым «Генеральном плане Московского воспитательного дома» изложена программа подготовки для государства искусных мастеровых, обладающих высокой нравственностью, религиозностью и практической выучкой. С начала XVIII в. в России начинает развиваться среднее профессиональное образование: открывались

¹ Профессиональная педагогика. С. 33.

горнозаводские школы на Урале, артиллерийская школа (основана в 1712 г.), военно-фельдшерская школа (1754), театральное училище (1783), учительская семинария (1786), акушерская школа (1797) в Петербурге; коммерческие училища (1772, 1804) в Москве.

Просвещение в России, столетиями развивавшееся в рамках религиозного мировоззрения как оппозиция к педагогике Западной Европы, к началу XIX в. становится более светским. XIX в. для России ознаменовался вступлением на престол Александра I, провозгласившего в манифесте от 12 марта 1801 г. курс на продолжение начавшихся ранее просветительских реформ. Манифестом от 8 сентября 1802 г. было образовано Министерство народного просвещения во главе с графом П. В. Завидовским (1739–1812).

В 1803 г. были опубликованы «Предварительные правила народного просвещения», в 1804 г. – «Устав учебных заведений, подведомых университетам». Эти документы и определяли структуру системы образования в первой четверти XIX в.

Вся Россия была поделена на шесть учебных округов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский, Дерптский (ныне г. Тарту) – с университетом во главе каждого из них. Обязанности университетов значительно расширились: помимо выполнения традиционных учебно-научных функций, они должны были руководить деятельностью гимназий своего округа, а профессора и преподаватели университетов – осуществлять методический и инспекторский контроль. Все звенья народного образования находились в вертикальной зависимости, перед ними в качестве одной из задач ставилась подготовка обучающихся к переходу на следующую ступень обучения. В уездных училищах срок обучения составлял два года. Предписывалось создать по одному училищу в уездных и губернских городах. Задача училищ состояла в образовании детей непривилегированных слоев населения, а также подготовке к поступлению в гимназию. В содержание обучения кроме общеобразовательных дисциплин входили начальные правила технологии, т. е. ознакомление с промышленным производством применительно к местным условиям¹.

Представители русской классической педагогики XIX в. основное внимание сосредоточили на общечеловеческих проблемах формирования

¹ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001. С. 187.

личности. Н. И. Пирогов, развивая идеи общечеловеческого воспитания, считал, что только на нем может основываться образование профессиональное, однако лишенное узкого «специализма». Важная роль в формировании основ профессиональной педагогики в России принадлежит великому русскому педагогу К. Д. Ушинскому, который в числе первых поставил задачу создания системы школьного ремесленного образования, отвечающего потребностям «индустриального направления века». В статьях «Ученики ремесленные в Петербурге» (1848), «Воскресные школы» (1861), «Необходимость ремесленных школ в столицах» (1868) он показал пагубность существующей системы ремесленного ученичества. Ушинский выделил следующие функции профессионального образования нового типа:

- экономические – приведение ремесла в соответствие с требованиями науки и техники;
- социальные – подготовка отечественных специалистов;
- нравственные – ликвидация ученичества как формы эксплуатации детей;
- педагогические – разработка системы школ профессиональных и воскресных, установление связи труда и обучения, создание методики обучения ремеслу, отвечающей требованиям педагогики и психологии.

В 60-е гг. XIX в. в России началось становление теории и методики профессионального образования как самостоятельной отрасли научного знания. Оно было обусловлено пореформенным развитием производства и капиталистических отношений. Реформы инициировали деятельность научных и технических обществ – Русского технического общества, Вольного экономического общества, Московского общества распространения технических знаний. Общества создавали учебные заведения, выдвигали проекты реформирования системы общего и профессионального образования в России, изучали зарубежный опыт подготовки рабочих и других специалистов, проводили съезды деятелей профессионального и технического образования, издавали научную, учебную и методическую литературу.

Вехой в становлении профессиональной педагогики стал разработанный ученым-механиком и министром финансов И. А. Вышнеградским проект «Общего нормального плана промышленного образования в России» (1884), заложивший основы государственной системы профессионального образования. В формировании российской концепции профессионального образования приняли участие известные деятели – выдающийся химик Д. И. Менделеев, ученые и инженеры В. К. Делла-Вос, В. И. Гриневец-

кий, ученый-агроном И. А. Стебут, экономисты А. И. Чупров и И. И. Янжул, Н. А. Каблуков, инженеры-педагоги Д. К. Советкин, С. А. Владимирский, М. В. Лысковский и др. Были сформулированы следующие актуальные и в наше время требования к системе и содержанию профессионального образования России:

- соответствие потребностям развивающейся экономики;
- конкурентоспособность подготавливаемых кадров;
- обязательная база – общее образование;
- разнотипный и разноуровневый характер профессиональной школы в зависимости от исходного общего образования;
- сочетание общего и специального в содержании образования;
- практическая направленность обучения и четкая специализация;
- постепенная замена ученичества ремесленными школами, соединение труда и ученичества рабочих-подростков с их обучением в вечерне-воскресных школах и др.

Социал-демократы Г. В. Плеханов, В. И. Ленин, Н. К. Крупская, теоретик анархизма П. А. Кропоткин, народники М. К. Горбунова-Каблукова, С. Н. Кривенко ставили вопросы соединения производительного труда работающих подростков и учеников, а также взрослых рабочих с их обучением. Н. К. Крупская на основе анализа мирового опыта показала, что ведущей тенденцией «прогресса техники», внедрения машин и механизмов является рост спроса на широко образованных технически, активных, инициативных рабочих¹.

В конце XIX – начале XX в. среднее профессиональное образование стало осмысливаться как специфическая часть народного образования, развитие которой оказывает существенное воздействие на состояние экономики, обороноспособности, социальной сферы. Во многих городах открылись коммерческие училища, учительские семинарии, фельдшерские школы. В 1914–1915 гг. действовало свыше 400 средних профессиональных учебных заведений (54 тыс. учащихся)².

В канун революционных событий в России стала очевидна необходимость реформы профессионального образования, приведения его в соответствие с экономическими и социокультурными требованиями жизни и прежде всего его демократизации. Под руководством министра народного

¹ См.: Профессиональная педагогика. С. 30–31.

² Там же. С. 40–41.

просвещения графа Н. П. Игнатьева в 1915–1916 гг. были разработаны проекты реформ как общего, так и профессионального образования. Реформы профессионального образования предусматривали создание многотипной системы профессионально-технических учебных заведений, установление связи между общим и профессиональным образованием, между школами и производством; более широкое развитие женского профессионального образования; модернизацию содержания образования на всех ступенях; повышение эффективности и согласованности управления и др. Реформы были прерваны Первой мировой войной (1914–1918). Из-за неразрешенности этих проблем советское и российское образование будет возвращаться к ним в двадцатые, тридцатые, шестидесятые, девяностые годы XX в. Некоторые из них не решены и в настоящее время.

1.4. Формирование и развитие советского профессионального образования

Переломным этапом в развитии профессионального образования стали 1918 – начало 1920-х гг. Экономические, социальные, политические потрясения, связанные с революционными событиями и гражданской войной, нанесли сокрушительный удар по системе образования. Не будем забывать, что учреждения профессионального образования концентрировались в городах, жителям которых пришлось пережить и военные действия, и политический террор (и красных, и белых), голод, холод, нищету, эпидемии. Особенно пострадала система высшего образования.

Развитие советского высшего образования было связано с двумя обстоятельствами:

- 1) пониманием роли науки и образования в развитии общества и экономики;
- 2) стремлением обеспечить политическую лояльность студенческого и преподавательского состава.

Оба эти фактора находились в противоречии друг с другом, и на разных этапах в зависимости от степени прочности советской власти преобладал один из них. В годы гражданской войны к этим двум факторам добавилась экономическая бедность государства и наличие приоритетных потребностей, от которых зависело выживание государства и власти. Поскольку к власти пришли радикальные и к тому же неопытные в государственном управлении силы, первоначально существовали идеи о необходи-

мости коренной перестройки всей системы высшего образования, унаследованной от царской России. Так, А. В. Луначарский весной 1918 г. называл российские университеты кучей мусора.

Университеты не были уничтожены, однако многие нововведения (новые правила приема в вузы, облегчавшие поступление в них малообразованных людей, запрет получать высшее образование представителям «классово чуждой» молодежи) нанесли серьезный удар по высшему профессиональному образованию. Однако наиболее трагические последствия имело катастрофическое сокращение финансирования вузов. Полностью прекратились обеспечение вузов новыми книгами и оборудованием, отопление учебных и научных помещений. Учебная и научная жизнь в вузах почти полностью замерла. Под влиянием тяжелейших материальных условий жизни, разрушения нормальной общественной жизни, красного террора большая часть вузовских преподавателей, ранее благосклонно относившихся к социалистическим идеям, заняли антисоветскую позицию. Ответом на это были репрессии по отношению ко многим профессорам, прежде всего гуманитариям. Это еще больше подталкивало к эмиграции, причем не только людей с высшим образованием, но и университетскую профессию.

Переход к нэпу предотвратил гибель российского высшего образования, который казался неизбежным к концу 1920 г. После самых трудных в финансовом отношении 1921–1922 гг. быстро стали расти ассигнования на высшее образование, а вслед за этим – реальная оплата вузовских преподавателей; возобновились закупка научного оборудования, отечественной и иностранной научной литературы, заграничные научные командировки.

Однако ситуация оставалась тяжелой из-за ухудшения качественного состава преподавателей в связи со смертью многих из них и эмиграцией других. Намного хуже стал качественный состав студентов из-за социальных ограничений при наборе и привилегий детям рабочих и крестьян. Тем не менее, по уровню развития естественной науки, все еще преимущественно вузовской, СССР продолжал находиться среди ведущих стран мира. Так, по оценке академика А. Н. Баха, в этот период российская наука занимала пятое место в мире, очевидно, после Германии, Англии, США, Франции, но была впереди стран Восточной Европы с примерной той же численностью населения и Латинской Америки, не говоря уже об Азии. Но разрыв с ведущими странами мира в науке, безусловно, усилился. Оценивая уровень гуманитарных наук в вузах в этот период как весьма низкий,

следует все же отметить, что в области экономических наук преподаватели вузов, преимущественно старшего поколения, в этот период выпускали немало серьезных и квалифицированных работ. В области экономических исследований от истории народного хозяйства и экономических учений до общеэкономической статистики и экономики отдельных отраслей советские ученые составляли достойную конкуренцию ведущим западным ученым¹.

В период реконструкции экономики СССР вступил, все еще обладая весьма тонким слоем научных и инженерных кадров, притом, в значительной части (выпускников 1920-х гг.), невысокого качества. Развитие советской школы в этот период носило характер невиданного в мировой практике быстрого количественного роста (число вузов выросло со 129 в 1927 г. до 600 к концу 1930-х гг., или почти в пять раз) при столь же невиданном качественном ухудшении. Это ухудшение было бы неизбежным даже при относительно нормальном политическом климате, а в тех условиях оно сопровождалось изгнанием из вузов по политическим мотивам многих лучших преподавателей. Практиковался отбор студентов с учетом главным образом приемлемого социального происхождения с минимальным учетом знаний абитуриентов. Невозможно было в такой короткий срок обеспечить возросшее количество вузов квалифицированным преподавательским составом и административным персоналом, учебными помещениями и общежитиями для иногородних студентов, библиотеками и лабораторным оборудованием. Низкое качество обучения было неизбежным. Новые вузы по своему качеству часто являлись по существу техникумами.

Экономические неудачи 1931–1932 гг. объяснялись в немалой степени слабостью новоиспеченных кадров, дефицитом старых специалистов. Поскольку политические опасности к этому времени уменьшились, советская власть пошла на уступки в области высшего образования. Положительно сказалось значительное расширение и улучшение качества среднего образования. Другим проявлением внимания к качеству образования явилось устранение в середине 30-х гг. социальной дискриминации при поступлении в вузы и в аспирантуру. Изменилась к лучшему и организация учебного процесса, вернувшись, в сущности, к дореволюционным формам. Большое значение для повышения качества образования имело восстановление ученых степеней, отмененных в 1919 г., и защиты диссертаций. Упор

¹ Ханнин Г. Е. Высшее образование и российское общество // ЭКО: всерос. экон. журн. 2008. № 8–9. URL: <http://econom.nsc.ru/eco/arhiv/ReadStatiy>.

на качество высшего образования сказался и в почти полном прекращении наращивания количества студентов: оно выросло за 1933–1938 гг. лишь на 31 % вместо 2,5 раз за годы первой пятилетки.

В целом в этот период были устранены самые негативные стороны предыдущего этапа развития высшего образования (первой пятилетки). С другой стороны, в 1930-е гг. окончательно произошла трансформация места высшего образования в жизни общества. Из центра науки и образования вузы в СССР окончательно стали в своем большинстве центрами только образования. Наука была выведена из вузов в систему Академии наук СССР и Всесоюзной академии сельскохозяйственных наук имени Ленина и союзных республик и отраслевые институты ведомств. Отделение науки от высшего образования имело пагубные последствия для высшей школы, так как снизило качество образования.

Если подвести итоги довоенной деятельности советской высшей школы, то следует констатировать, что она сыграла важнейшую роль в модернизации советской экономики и общества как важнейшая часть культурной революции. Можно сказать, что в этот период советская власть сделала для образования населения больше, чем царская власть за весь период своего существования. Это было подлинное советское ноу-хау, обеспечившее модернизационный рывок 1930-х гг. По доле расходов на образование СССР в этот период почти в два раза опережал даже развитые капиталистические страны. Так, в предвоенном 1940 г. расходы на образование в СССР составляли примерно 5,5 % ВВП, в то время как в ведущих западных странах они составляли даже в 1950 г. в среднем лишь 3,3 %¹.

Поскольку индустриализация требовала большого количества профессионально обученных кадров, вторая половина 1920-х – середина 1930-х гг. стала периодом наиболее яркого и интенсивного становления российской профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания. Особенность этого периода в том, что на первый план выступали идеологические, социально-политические факторы развития профессионально-технического образования. Резкая, далеко не всегда оправданная критика дореволюционной системы подготовки кадров сочеталась с поиском новых путей образования рабочего класса как оплота революции. Наиболее сложной и дискуссионной была проблема социально-политического и экономического обоснования путей развития народного образования в Советской России в целом и профтехобразования в частности. Видным теорети-

¹ Ханин Г. Е. Указ. соч.

ком профессиональной педагогики и организатором профшколы, выразившим официальные позиции Коммунистической партии Советского государства в области профтехобразования, была Н. К. Крупская (1869–1939). Она рассматривала профессиональное образование как составную часть общей системы образования, а не просто как канал воспроизводства рабочей силы. Крупская сформулировала основные положения социалистической теории профессионального образования, включающей в себя следующие принципы:

- 1) единство экономических, социальных и образовательно-воспитательных функций профессионального образования;
- 2) ориентация на потребности завтрашнего дня;
- 3) связь подготовки рабочих с изменяющимися политическими и хозяйственными задачами республики;
- 4) взаимосвязь профшколы с производством и реорганизация фабрично-заводского ученичества;
- 5) соединение специальной и общетехнической подготовки рабочих и политехническая направленность профессионального образования;
- 6) единство и преемственность общего и профессионального образования;
- 7) приоритетность школьных и развитие внешкольных форм производственной подготовки и переподготовки взрослых рабочих.

Здесь мы видим определенную преемственность с классической русской педагогической мыслью.

Вместе с тем Н. К. Крупская в духе времени противопоставляла пролетариат другим социальным группам общества, ущемляла их в праве на профессиональное образование. В рамках марксистско-ленинской идеологии наряду с этими взглядами в 1920-е гг. развивались альтернативные точки зрения, которые опирались на технократические и экономические теории, на идеи Пролеткульта (организации, которая занималась пролетарской культурой). В начале 20-х гг. это была концепция «монотехнического образования», представители которой предложили свое понимание связи общего и профессионального образования, считая, что в условиях возрождения промышленности основой просветительной политики РСФСР должно стать профессионально-техническое образование, а не «общее и политехническое». Предлагалось ввести раннюю специализацию в области технических дисциплин (с 12–13 лет) за счет сокращения до минимума общеобразовательных. Предложение вызвало острую полемику, «монотехническое»

образование в итоге не было одобрено. Кроме того, предлагалось ввести раннее рабочее ученичество (без эксплуатации детского труда). А. К. Гастев, выступая против ремесленничества, очертил контуры «индустриальной педагогики» нового типа. Он со своими сотрудниками на основе экспериментов создал теорию «трудовых установок» и разработал концепцию краткосрочной подготовки рабочих на установочных курсах и цехах ЦИТа (Центрального института труда), которую широко внедрил в производство, противопоставив трудовые установки долгосрочным формам школьной подготовки рабочих, школе фабзавуча (фабрично-заводского ученичества).

В этот период издавалось много журналов, на страницах которых обсуждались проблемы педагогики и методики профессионального обучения и воспитания («Жизнь рабочей школы», «Рабочее образование», «За промышленные кадры», «Установка рабочей силы» и др.). Теория и методика подготовки рабочих в научной литературе и периодике впервые обретает собственный статус. А. К. Гастев дал ей несколько названий: «профессиональная педагогика», «производственная педагогика», «заводская педагогика», «индустриальная педагогика». Были и другие – «педагогика профобразования» (С. Я. Купидонов), «педагогика фабзавуча», школы фабрично-заводского ученичества (С. Е. Гайсинович).

С середины 30-х гг. начинается свертывание теоретических исследований в области подготовки квалифицированных рабочих. Были разведены задачи общеобразовательной и профессиональной школы. Это было связано с целым рядом факторов. Форсированная индустриализация страны вызвала резкую нехватку рабочей силы и побудила сделать акцент на краткосрочных формах подготовки рабочих непосредственно на производстве, резко сократить сроки обучения (от 6 месяцев до года) и ограничить содержание образования. В связи с критикой «педологических извращений» были прекращены исследования в психологии труда, психотехнике, других науках, закрыты научные центры подготовки кадров и журналы. Однако под давлением социально-экономических потребностей в 1940 г. была создана система государственных трудовых резервов как система, решавшая прежде всего практические социально-экономические задачи подготовки и централизованного распределения трудовых ресурсов, формируемая путем призыва и мобилизации молодежи. Профессиональной педагогике отводилась узкометодическая функция повышения эффективности в основном, производственного обучения в ремесленных училищах и школах фабрично-заводского обучения.

За четверть века в системе трудовых резервов сформировались квалифицированные методические службы. Методистами была разработана более эффективная и психологически обоснованная система производственного обучения, получившая название операционно-комплексной¹.

Новый этап в развитии профессиональной педагогики начинается с конца 1950-х гг. Был принят Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Профтехучилища (ПТУ) вновь стали составной частью общей системы образования страны. Однако развитие профессиональной педагогики в этот период тормозилось тем, что в соответствии с Законом старшим классам средней школы была придана несвойственная им функция профессиональной подготовки молодежи к массовым профессиям. Это объективно противоречило тенденциям технического прогресса, превращало ее в суррогат профессиональной школы, умаляя ее функцию интеллектуализации личности, с одной стороны, и принижало роль профессиональной школы, отвечающей задачам специальной и общетехнической подготовки, с другой. Концепция профессиональной подготовки и трудового воспитания этого времени отражала тенденции технократизма в педагогике. В то же время в эти годы были проведены интересные исследования по организации профессиональной подготовки старшеклассников, которые в последующий период легли в основу организации профтехучилищ нового типа.

В середине 1960-х гг. стала очевидна ошибочность подобной модели развития образования, налицо была необходимость повышения роли профессионально-технического образования. Была поставлена задача введения всеобщего среднего образования. Обычные профтехучилища преобразовывались в средние ПТУ, система профтехобразования становилась одним из основных каналов осуществления этой задачи. Начался процесс расширения сети и контингента учащихся профтехучилищ. Появилась потребность в разработке содержания, форм и методов обеспечения единства общего и профессионального образования в ПТУ.

Идея приближения производства к школе и обязательного начального профессионального образования не была оставлена и в середине 1970-х гг. и реализовалась в учебно-производственных комбинатах (УПК). Было принято Постановление Совета Министров СССР от 23 августа 1974 г. № 662 «Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов тру-

¹ Профессиональная педагогика. С. 33–35.

дового обучения и профессиональной ориентации учащихся». В 1975 г. было утверждено «Типовое положение о межшкольных учебно-производственных комбинатах трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся».

Основными задачами УПК являлись ознакомление учащихся с трудовыми процессами и содержанием труда рабочих на предприятиях, осуществление профессиональной ориентации учащихся с целью подготовки их к сознательному выбору профессии, обучение учащихся первоначальным навыкам труда по избранной профессии. Согласно Положению об организации общественно полезного, производительного труда учащихся общеобразовательных школ учащиеся старших классов общеобразовательных школ были обязаны проходить профессиональное обучение (в размере четырех часов в неделю) и заниматься общественно полезным трудом (до четырех часов в неделю). Обеспечением этого процесса и занимались учебно-производственные комбинаты. Для этого один день в неделю старшеклассники не занимались в школе, а проходили обучение в УПК. По окончании обучения ученики сдавали квалификационные экзамены и получали свидетельство об овладении трудовой специальностью. Набор специальностей, по которым проводилось обучение, согласовывался органами местного самоуправления и районными организациями народного образования.

После распада СССР в Российской Федерации обязательное начальное профессиональное образование было исключено из программы общего среднего образования. Обучение в УПК стало носить добровольный характер. В 1999 г. Правительство РФ утвердило «Типовое положение о межшкольном учебном комбинате» (Постановление Правительства РФ № 1437 от 30 декабря 1999 г.).

В 1950–70-е гг. в СССР переживает подъем среднее профессиональное образование, приобретая особое значение в условиях научно-технической революции, становясь одним из массовых направлений профессионального образования. В этот период остро ощущается потребность в специалистах среднего звена. Во многих странах среднее профессиональное образование, представленное как частными, так и государственными учебными заведениями, фактически становится ступенью высшего образования¹.

Советское высшее образование обеспечило относительно успешное овладение заимствованными достижениями индустриального прогресса и овладение первоначальными основами образованности населения. Выпускники

¹ Профессиональная педагогика. С. 41.

вузов конца 1930–1940-х гг. по естественным наукам были хорошо подготовлены в профессиональном отношении. Массовое пополнение ими различных сфер экономики и обороны сыграло решающую роль в тех огромных успехах, которые были достигнуты в различных областях жизни в послевоенные годы. Существовали десятки вузов с высококачественной подготовкой в различных областях естественных наук и техникумы, в которых училась талантливая и хорошо подготовленная в школах молодежь и преподавали хорошо обученные в 1930-е гг. профессора. Именно выпускникам вузов конца 1930–1950-х гг. обязан СССР успехами в науке, технике и экономике.

Начало заметной деградации высшего образования после взлета 1950-х гг. очень точно зафиксировал Анатолий Аграновский. Он связывал эту начавшуюся деградацию преимущественно с чрезмерным количественным ростом высшего образования. Действительно, прием в вузы между 1950 г. и 1960 г. вырос с 349 до 593 тыс. чел., или на 70 %, в том числе на дневное обучение – на 13 %, вечернее – в 8,5 раз, на заочное – в 2,3 раза. Если в 1950 г. принятые на вечерние и заочные отделения составляли 34 % от всех абитуриентов, то в 1960 г. – уже 56 %. Качество вечернего и тем более заочного обучения в вузах было намного ниже, чем дневного, и увеличение его доли диктовалось преимущественно финансовыми соображениями, так как оно обходилось государству намного дешевле. Для количественно выросшего образования не хватало высокопрофессиональных преподавателей. Одновременно падала относительная оплата преподавательского и научного труда, продолжалось стремительное наращивание числа студентов. Положение в вузах естественного и гуманитарного профиля по-прежнему различалось. Можно сказать, что Советский Союз вступил в период перестройки со стремительно деградирующим высшим образованием. В отличие от 1930-х гг., когда недостатки в работе вузов вызывали энергичные позитивные действия государства, в 1970–80-е гг. государство равнодушно взирало на деградацию вузов.

В период перестройки (с середины 1980-х гг.) продолжались многие тенденции предыдущего периода. Из-за финансовых проблем и избытка специалистов с высшим образованием, низкого качества вечернего и заочного образования прекратился рост числа студентов, а количество студентов на вечерних и заочных отделениях даже сократилось. Вместе с тем расширилась финансовая и организационная самостоятельность высших учебных заведений. Наряду с ослаблением политического контроля это приближало новый статус вузов к ликвидированной большевиками университетской автономии¹.

¹ Ханнин Г. Е. Указ. соч.

1.5. Институционализация системы профессионально-педагогического образования

Процесс институционализации профессионально-педагогического образования нельзя рассматривать вне истории возникновения и развития профессионального образования. В России формирование профессионально-педагогического образования началось достаточно поздно, в послереволюционный период.

В результате исследования генезиса системы профессионально-педагогического образования (ППО) установлено, что система подготовки профессионально-педагогических кадров в своем развитии как самостоятельная отрасль образования прошла следующие *этапы*:

1-й этап, «досистемный» (1865–1914 гг.) – появление первых учебных заведений по подготовке педагогов профессионального обучения;

2-й этап (1920-е – вторая треть 1930-х гг.) – организация сети специальных педагогических учебных заведений, попытки объединения их в систему под руководством Главпрофобра, передача подготовки в ведение отраслевых наркоматов, свертывание специализированных (высших и средних) учебных заведений;

3-й этап (1943 г. – конец 1950-х гг.) – восстановление среднего звена системы профессионально-педагогического образования (открытие индустриально-педагогических техникумов);

4-й этап (начало 1960-х гг. – 1979 г.) – организация инженерно-педагогических факультетов, отделений, кафедр в отраслевых и политехнических институтах для подготовки профессионально-педагогических кадров с высшим образованием; расширение сети индустриально-педагогических техникумов;

5-й этап (1979 г. – начало 1990-х гг.) – организация специализированных Свердловского и Харьковского инженерно-педагогических вузов, расширение и укрепление сети инженерно-педагогических факультетов во вузах и индустриально-педагогических техникумов;

6-й этап (с 1991/92 уч. г.) – распад единой общесоюзной системы ППО; постепенное нарастание самостоятельности государств СНГ (бывших республик СССР) в определении и реализации собственной политики в области подготовки профессионально-педагогических кадров. В Российской Федерации это привело к увеличению числа высших и средних профессионально-образовательных учреждений, направлений и профилей подготовки педаго-

гов для системы начального профессионального образования (НПО) и СПО. Появились новые, «неинженерные», специализации и новые квалификации: «экономист-педагог», «дизайнер-педагог». Был совершен переход к многоуровневой системе подготовки кадров (бакалавр – магистр). С 2000 г. был введен новый классификатор направлений и специальностей высшего образования («педагог профессионального обучения» для всех отраслевых разновидностей специальности 030500 Профессиональное обучение)¹.

Сегодня в России подготовку профессионально-педагогических кадров осуществляют 217 учебных заведений (87 колледжей и 130 вузов различного профиля), лишь два из которых – специализированные профессионально-педагогические высшие учебные заведения: Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ) (Екатеринбург) и Волжский государственный инженерно-педагогический университет (Нижний Новгород). После присоединения к России Крыма в РФ появился еще один профессионально-педагогический вуз – Крымский инженерно-педагогический университет (филиалы в Джанкое, Керчи, Евпатории). Университет был основан в 1993 г. с учетом потребностей ранее депортированных народов.

В настоящее время головным профессионально-педагогическим вузом в РФ является РГППУ (бывший Свердловский инженерно-педагогический институт (СИПИ) – Уральский государственный профессионально-педагогический университет). В 1987 г., учитывая положительный опыт деятельности СИПИ, на специальном совместном заседании коллегий Госкомобразования и Госпрофобразования СССР были приняты следующие решения:

- организовать подготовку специалистов профессионального образования двух типов: с высшим образованием (инженер-педагог) и со средним образованием (техник – мастер производственного обучения);
- осуществлять подготовку специалистов по квалификации «инженер-педагог» в инженерно-педагогических вузах по типу СИПИ;
- осуществлять подготовку по специальности «Техник – мастер производственного обучения» в индустриально-педагогических техникумах;
- сократить сроки обучения в индустриально-педагогических вузах для лиц со средним образованием по родственной специальности;

¹ *Тенчурина Л. З.* Профессионально-педагогическое образование: становление и развитие // Журнали та збірники наукових праць. 2009. URL: 24-25/09tltztd.PDF.

- утвердить ведущим вузом в этой области образования СИПИ, создать на его базе учебно-методическое объединение;
- открыть аспирантуру в вузах и ходатайствовать перед Всероссийской аттестационной комиссией об открытии в СИПИ совета по защите диссертаций по педагогическим специальностям.

Принятые решения оказались весьма важными для системы профессионально-педагогического образования. Уже к началу 90-х система включала в себя 2 индустриально-педагогических института, 38 факультетов, 68 техникумов и сеть институтов повышения квалификации¹.

В настоящее время в профессионально-педагогическом образовании наряду с положительными изменениями (например, расширением спектра образовательных направлений) мы наблюдаем и негативные тенденции, характерные для всей системы образования России: недостаток финансирования высшего образования, старение педагогических кадров, проблемы, связанные с несоответствием материально-технической базы вузов современным требованиям. Отрицательно сказывается на российском образовании слабая связь института образования с институтом производства. Видный специалист в этой области Г. М. Романцев отмечает, что до недавнего времени отсутствовала стабильность в построении концепции развития профессионально-педагогического образования: то его создавали, то ликвидировали, то вновь создавали. Сначала побеждала концепция специализированной подготовки, затем – ступенчатой. Открывались институты и их филиалы по повышению квалификации педагогических работников НПО, затем эта система разрушалась. В разные годы НПО базировалось то на техническом образовании (индустриально-педагогические факультеты (ИПФ) технических и аграрных вузов), то на общепедагогическом (учительском) (ИПФ педвузов), то на специализированном среднем профессиональном. И только в последние двадцать лет подготовка педагогов профессионального обучения ведется на базе специализированных высших и средних профессионально-педагогических учебных заведений (факультетов вузов)².

Однако одной из главных проблем, имеющей глобальный, мировой характер, является системный кризис института образования. Образование просто не справляется с постоянно нарастающим потоком информации, оно

¹ Федотов В. А. Введение в профессионально-педагогическую специальность (экономика и управление). Екатеринбург, 2007. С. 15.

² Романцев Г. М. Проблемы развития профессионально-педагогического образования России и пути их решения // Пед. журн. Башкортостана. 2008. № 1(14). С. 19.

лишилось базы в виде универсальной философии, позволяющей гармонизировать специализированные науки. К тому же традиционная передача готовых знаний не позволяет подготовить человека к ситуации, не описанной в учебнике, а таких ситуаций в практической деятельности становится все больше и больше. Наука в XX в. постоянно сталкивалась с тем, что она не может заранее описать и предсказать все риски, которые несет спроектированная на ее основе деятельность¹.

Новое, формирующееся постиндустриальное общество предъявляет новые требования к профессиональной школе. Ситуация напоминает период перехода от традиционного общества к индустриальному, когда потребность социума в новой системе образования реализовалась в «Великой Дидактике» Я. А. Коменского. Сегодня необходимо заново осмысливать, что такое образованный человек в мире высоких технологий. Постиндустриальное общество требует, соответственно, постиндустриального типа школы. Пока в мире делаются лишь первые шаги в направлении создания новой системы как общего, так и профессионального образования.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Сравните профессиональное образование в Древнем мире и в эпоху Средневековья, в период Возрождения. Какие изменения произошли? С чем они связаны?

2. Какие процессы привели к потребности в введении массового образования?

3. Раскройте основные парадигмы профессионального обучения в раннеиндустриальный период. В чем заключается отличие профессионального образования индустриального периода от предыдущих периодов?

4. Сравните пути развития профессионального образования в Европе и в России в XIX в.

5. Охарактеризуйте особенности формирования и развития советского профессионального образования.

6. Проследите основные этапы институционализации профессионально-педагогического образования. Каковы основные проблемы профессионально-педагогического образования в современной России?

7. Раскройте специфику Российского государственного профессионально-педагогического университета как научно-методического центра профессионально-педагогического образования в России.

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 60–61.

Глава 2. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Одним из принципов образования в индустриальном обществе был принцип научности, однако в настоящее время наука утратила функцию системообразующего фактора организации жизни общества. В обществе модерна нормой общественной практики была схема «ученые разрабатывают и создают инновацию, практические работники ее принимают, апробируют и внедряют в жизнь». Впоследствии инновация перестает быть таковой, становясь обычной практикой. В современном, динамичном обществе ситуация иная. Знание устаревает слишком быстро. Поэтому практика сегодня, естественно, устремилась по другому пути. Практические работники стали создавать инновационные модели систем сами: авторские модели производств, фирм, организаций, школ, авторские технологии, авторские методики и т. д.

2.1. Смена образовательных парадигм в современном обществе

Новая система организации общества требует и новой системы образования. Если раньше, в эпоху индустриализма, человек учился 10–15 лет, чтобы потом всю жизнь работать на выбранном (или назначенном ему) месте, то теперь полученное образование устаревает настолько быстро, что переучиваться надо постоянно. Существующая ныне образовательная система не отвечает такому требованию. Непрерывность – одна из черт нового образования, присущая наступающей постиндустриальной эпохе.

Кроме того, она требует людей, у которых как бы «будущее в крови». Знание становится все более «смертным». Сегодняшний факт завтра становится заблуждением. Школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способы работы с ней. Школьники и студенты должны учиться уходить от старых идей, знать, когда, как и чем их заменять. Они должны научиться учиться, доучиваться и переучиваться¹.

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 59–63.

Однако для того, чтобы понять, какие образовательные парадигмы востребованы в современном обществе, необходимо понимать, от чего необходимо отказаться, а что возможно оставить (табл. 1).

Таблица 1

Смена парадигм образования

Компоненты парадигм	Индустриальное общество	Постиндустриальное общество
1	2	3
Ценности	Образование для общественного производства	Образование для самореализации человека в жизни, для личной карьеры Образование в интересах общества Образование для производства
Мотивы	Учение обучающихся как обязанность Деятельность педагога как исполнение профессионального долга	Заинтересованность обучающихся в учении, удовольствие от достижения результатов Заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними
Нормы	Ответственность за учение обучающихся несет педагог Авторитет педагога держится за счет соблюдения дистанции, требования от обучающихся дисциплины и усердия	Обучающиеся принимают на себя ответственность за свое учение Авторитет педагога создается за счет его личностных качеств
Цели	Направленность учения на приобретение научных знаний Учение в молодости как «запас на всю жизнь»	Направленность учения на овладение основами человеческой культуры и в том числе компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и т. д.) Учение в течение всей жизни
Позиции участников учебного процесса	Педагог передает знания Педагог над обучающимися	Педагог создает условия для самостоятельного учения Педагог вместе с обучающимися, отношения партнерства
Формы и методы	Иерархический и авторитарный методы Стабильная структура учебных дисциплин	Демократический и эгалитарный (построенный на равенстве) методы Динамичная структура учебных дисциплин

1	2	3
	Стабильные формы организации учебного процесса Акцент на аудиторские занятия под руководством педагога	Динамичные формы организации учебного процесса Акцент на самостоятельную работу обучающихся
Средства	Основным средством обучения является учебная книга	Учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ
Контроль и оценка	Контроль и оценка производятся преимущественно педагогом	Смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся

Таким образом, можно попытаться сформулировать три общие цели современного образования следующим образом:

1. Создание условий для овладения личностью профессиональной деятельности с целью включения человека в общественно полезный труд в соответствии с его интересами и способностями. При этом для каждого отдельного человека его образование выступает в двух ипостасях:

- как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности;
- как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться как субъект на рынке труда.

2. Воспитание граждан – социально активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, способных к преобразованию производства. Такие граждане характеризуются чувством гражданской ответственности за свою жизнь и жизнь своей семьи, за результаты своей деятельности, сохранение природы, за судьбы страны и мира.

3. Удовлетворение текущих и перспективных потребностей производства в экономической, социальной, культурной и других сферах. Потребности такого производства диктуют необходимость воспитания квалифицированных специалистов, соответствующих требованиям социального и научно-технического процесса, профессиональной мобильности¹.

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 69–71.

В соответствии с указанными целями мировое сообщество ставит задачи перехода от образовательных парадигм модерна к парадигмам эпохи постмодерна, которые и пытается реализовать, разрабатывая теоретические модели современного образования, воплощая их на практике (Болонский и Копенгагенский процессы).

В то же время одной из приоритетных задач современного российского профессионального образования является интеграция отечественной системы образования в мировую с учетом в процессе модернизации и российской специфики. В связи с этим интересно изучить зарубежный опыт в области профессионального образования. В каждой стране создаются свои национальные системы профессионального образования. Мы охарактеризуем системы, сложившиеся в наиболее развитых странах.

2.2. Современные модели зарубежного профессионального образования (опыт США и стран Западной Европы)

Организация профессионального обучения в США. В США ответственность за состояние дел в области образования вообще и профессионального образования в частности лежит на правительствах отдельных штатов. При управлении образования каждого штата функционирует бюро директора по вопросам профессионального образования. Штаты разрабатывают годовые и пятилетние планы развития профессионального образования. В каждом штате функционируют советы профессионального обучения. На федеральном уровне имеется бюро профессионального образования и образования взрослых с подчиняющимся ему национальным научно-исследовательским центром профессионального обучения. Работает национальный консультативный совет по профессиональному образованию. Аналогичные консультативные советы созданы в каждом штате. На базе 12-летней средней школы для обучения после 10-го класса имеется три типа программ (профилей): общего, академического и профессионального направления. Профессиональный профиль дает подготовку по определенной профессии или группе профессий как начальный этап профессиональной карьеры. Одна из исторически сложившихся форм подготовки рабочих кадров в США – обучение рабочих на производстве. Оно осуществляется, как правило, тремя различными способами: в виде ученичества, инструктирования на рабочем месте либо обучения на рабочем месте под руководством опытного рабо-

чего или техника. В системе ученичества США рабочие готовятся более чем по 300 профессиям и специальностям, которые объединяются в 90 групп. В целом качество профессиональной подготовки молодежи в США удовлетворяет заказчиков, и ее система обладает способностью гибко реагировать на изменения ситуации на рынке труда¹.

Несмотря на многие проблемы в области общего образования высшее образование в США считается одним из лучших в мире. Высшее образование обычно получают в течение 4 лет обучения в колледже или университете. В 2009 г. в США действовало 4352 высших учебных заведения. В 2008 г. 36 % выпускников вузов прошли обучение по 4-летней программе (бакалавриат) и 57 % – по 6-летней (бакалавриат + магистратура). В последнее время образование в вузах, как частных, так и государственных, становится все дороже. Плата за год обучения – от 5 тыс. долл. в университете штата до 40 тыс. долл. в Гарварде, и хотя бедным студентам даются щедрые стипендии, их часто недостаточно для студентов из среднего класса.

Вузы США можно разделить на три типа, которые сильно отличаются друг от друга, главным образом по количеству студентов и атмосфере. Один из главных отличительных признаков – наличие или отсутствие научно-исследовательских программ и программы аспирантуры, которое отличает колледж от университета. Колледж – это высшее учебное заведение, которое занимается в основном обучением студентов, а научная работа, если она есть, остается на втором плане. Университеты делятся на два типа: частные (более престижные) университеты и университеты штатов, финансируемые властями конкретных штатов. Во многих университетах штатов обучение страдает из-за больших классов, малого внимания преподавателей к студентам и бюрократии. Тем не менее, студенты, даже из других штатов и стран, собираются в лучшие университеты штатов, такие как Калифорнийский университет в Беркли, Мичиганский университет и Вирджинский университет.

К числу частных университетов принадлежат самые известные американские вузы, такие как Гарвард, Йель, Принстон, Стенфорд и др. Большая часть их – средней величины, хотя есть и очень маленькие (например, Калифорнийский технологический институт) и очень большие (Университет Южной Калифорнии).

¹ Общая и профессиональная педагогика. С. 135.

Организация профессионального обучения в Великобритании. Система профессионального образования Англии включает несколько ступеней: низшую, среднюю, высшую. Низшее профобразование организуется главным образом промышленными и коммерческими фирмами. Профессионально-техническое образование основывается прежде всего на системе ученичества и осуществляется непосредственно на предприятиях (под ученичеством понимается начальная профессиональная подготовка на предприятиях, которая длится 4–5 лет). Движение в структуре профессиональной подготовки кадров среднего звена (так называемое дальнейшее обучение) реализуется в различных центрах, которые можно подразделить на следующие основные типы:

- государственные колледжи, политехнические высшие учебные заведения с действующими при них дневными курсами;
- районные колледжи, обучающие техников и рабочих;
- местные колледжи, которые организуют курсы для работников, проходящих обучение в системе ученичества. Эти курсы позволяют сдать экзамены на квалифицированного рабочего.

В Англии профессиональному образованию предшествует средняя школа определенного типа: грамматическая, техническая, современная, общественная¹.

В 16 лет, после завершения обязательного школьного цикла образования, выпускник может либо уйти из школы и начать работать, либо продолжить образование для того, чтобы поступить в университет. Желающим поступить в университет предлагается двухгодичный курс A-levels. После первого года обучения сдаются экзамены AS, а после второго – A2-levels. Первый год обучения предполагает обязательное изучение 4–5 предметов, второй – 3–4. Обязательных предметов, необходимых к сдаче, нет – все предметы студент подбирает себе индивидуально из 15–20 предложенных школой, тем самым определяя свою специализацию, которой будут посвящены последующие 3–5 лет обучения в университете.

После прохождения двухгодичного курса A-levels можно получить либо профессиональное, либо высшее образование.

Профессиональное образование включает в себя курсы профессиональной подготовки и некоторые курсы для получения высшего образования (степени бакалавра). Термин «профессиональное образование» исполь-

¹ Общая и профессиональная педагогика. С. 136.

зуется, чтобы обозначить курсы для тех, кто ушел из школы в возрасте 16 лет. В Великобритании насчитывается более 600 государственных и частных колледжей дальнейшего образования. Эти учебные заведения предлагают различные программы обучения. Высшее образование (Higher education – HE) включает в себя программы, дающие возможность получить степень бакалавра, последипломные программы (магистратура, докторская степень). Термин «высшее образование» обозначает обучение в университетах, колледжах и институтах, которые предлагают получение ученой или докторской степени.

Высшее образование платное. Студенты – граждане страны могут учиться в долг, который начинают отдавать лишь после получения диплома и устройства на работу с минимальной заработной платой в размере 21 тыс. фунтов в год. Если же этого не происходит, возвращать долг не нужно. В последнее время в парламенте все больше депутатов склоняются к тому, чтобы повысить стоимость обучения.

Организация профессионального обучения в Германии. Массовая подготовка кадров в Германии осуществляется в системе ученичества на предприятиях. В систему ученичества включается 65 % выпускников народной школы и 12 % – реальной. Эта система предусматривает профессиональное обучение на производстве вместе с обязательными занятиями в сопровождающей государственной профессиональной школе по 10 ч в неделю. Такая система профобразования в Германии называется дуальной.

Государство контролирует обучение в профессиональной школе, а торгово-промышленная и ремесленная палаты – обучение на производстве. Права и обязанности предпринимателя и обучающегося регламентируются законом о профессиональном образовании. Отбор учеников производят сами предприниматели в учебных центрах. При этом используются тесты, изучение аттестата, беседы с психологом. Обучение осуществляется на основе договора о производственном ученичестве. Содержание и процесс обучения конкретной профессии регулируют инструкции, которые разрабатываются федеральным институтом профессионального образования и утверждаются соответствующими отраслевыми министерствами. Учебным процессом на предприятии руководят мастера-наставники, которые должны быть старше 24 лет, обладать жизненным и профессиональным опытом, сдать соответствующий экзамен. Дуальная система проявила

способность к структурной перестройке. Профессиональная подготовка осуществляется по трем ступеням:

1-я ступень – год начальной профессиональной подготовки (теоретические сведения об основах того или иного профессионального направления);

2-я ступень – ознакомление с теоретическими и практическими основами группы родственных профессий (по окончании проводится первый экзамен);

3-я ступень – специализация, которая завершается экзаменом.

На 1-й и 2-й ступени проводится подготовка рабочих для выполнения простейших трудовых операций, а на 3-й – подготовка наладчиков установок и оборудования. Обучение осуществляется по следующим профилям: ремесленно-технический, горнодобывающий, коммерческий, домоводческий, медицинский. Обязательными учебными предметами являются религия, родной язык, обществоведение. Остальные предметы имеют узкую профессиональную направленность. На теоретическую подготовку отводится 25 % учебного времени, 75 % – на практическую часть.

Высшее образование дается в университетах (принимаются лица, окончившие гимназию – 13-летнюю школу) и в специальных институтах¹.

Организация профессионального обучения во Франции. По окончании начальной школы в 11 лет французские школьники переходят в колледж, где обучение длится 4 года. Колледж имеет 2 цикла: общий и ориентационный. Большая часть учащихся продолжает обучение в общественном или в профессиональном лицее. После его окончания им может быть присвоена степень бакалавра по определенному профилю. Все бакалавры имеют право продолжить обучение в вузах. Имеются государственные и частные лицеи. Курс для получения степени бакалавра включает в себя более высокий уровень общеобразовательной подготовки. Остальные учащиеся получают технологическое образование. Программы обучения в профессиональных и общеобразовательных лицеях обладают гибкостью. На профессиональных отделениях общеобразовательных лицеев готовятся высококвалифицированные специалисты (3 года обучения), которым выдается свидетельство о профессиональной пригодности к работе по сложной профессии на уровне техника. В профессиональном лицее введена категория прикладного бакалавриата, которая предусматривает полный курс профессиональной подготовки наряду с соответствующим объемом общеобразовательных

¹ Общая и профессиональная педагогика. С. 137.

знаний. Наиболее распространенным типом учреждений низшего профобразования являются государственные или частные центры ученичества со сроком обучения 2 года после окончания колледжа. Ученики занимаются сначала последовательно в нескольких мастерских, а затем работают по избранному профилю. Почти половина учеников проходит профподготовку на мелких и средних предприятиях, поскольку во Франции более развита внепроизводственная система подготовки кадров. После окончания обучения ученики получают свидетельство о профпригодности по узкой специализации¹.

Для Франции характерна сложная и разветвленная система высшего образования. Основная ее особенность – преобладание государственных учебных заведений. Обучение во Франции бесплатно для всех, включая иностранцев. Еще одна особенность – это практически одинаковое качество обучения как в столице, так и в провинции. Высшее образование во Франции имеет ярко выраженную национальную специфику. В этой стране своя система дипломов и ученых степеней, особое деление на циклы и отношение к дипломам государственных учебных заведений: они, как правило, котируются гораздо выше, чем дипломы частных школ и университетов.

Высшее образование во Франции доступно только при наличии степени бакалавра. Система высшего образования во Франции подразделяется на два сектора. Первый – собственно университетский и техническое высшее образование. Второй – сектор высших школ, в который входят наиболее престижные высшие учебные заведения, готовящие большую часть промышленной и технической элиты Франции. В университеты после окончания лицея и получения степени бакалавра принимают без экзаменов, в политехнические вузы абитуриенты сдают экзамены. В высшие школы принимается строго ограниченное количество студентов, это, как правило, бакалавры, успешно завершившие обучение в лицеях. Наличие диплома высшей школы открывает перспективы блестящей карьеры.

Высшее образование во Франции делится на два типа в зависимости от его продолжительности. «Короткий» цикл высшего образования длится обычно два года и пользуется спросом в обществе, так как дает возможность реального и быстрого трудоустройства. Обычно школа выбирает своих будущих студентов исходя из конкурса досье, так как кандидатов на место больше, чем имеющихся вакансий. Студент может выбирать между различными типами краткосрочного образования для наиболее быстрого

¹ Общая и профессиональная педагогика. С. 135–138.

получения профессиональных навыков за 2 года. Цель данного обучения – позволить обучаемому в кратчайшие сроки начать профессиональную деятельность. Образование в данном случае узкоспециализированное. Специальности могут быть получены в самых разных областях: средства связи, электроника, экономика и т. д.

Высшее образование «длинного» цикла включает три этапа. На первом из них в течение 2 лет осуществляется подготовка к получению диплома об общем университетском образовании, но этот диплом не имеет практической ценности на рынке труда. Второй – подготовка к лицензированию в течение одного года после окончания *maitrise* (аналог нашему специалитету). Недавно была также создана возможность профессионального образования: MST – *maitrises des sciences et techniques* (специалист в технических науках). Третий этап делится на две части: подготовка к получению диплома высшего специализированного образования, который является профессиональным дипломом, – она длится в течение года после получения степени *maitrise* и включает в себя обучение и практику, и подготовка к получению DEA (диплома углубленного изучения), это обучение исследовательской работе. После получения DEA (в течение одного года) можно подготовить научную работу (*these*), как минимум в течение двух лет (аналог нашему дипломированию по окончании специалитета).

2.3. Формы и способы получения профессионального образования в странах Западной Европы и США

В современных условиях для свободного продвижения человека в образовательном пространстве необходимо обеспечить максимальную гибкость и разнообразие форм образования. Тем более, что в условиях рыночной экономики, судя по опыту зарубежных стран, далеко не каждому будет по карману обучение по очной форме. В системе образования неизбежно будут востребованы заочное, вечернее и другие формы обучения без отрыва от работы. Заочное обучение при качественной его постановке во всем мире рассматривается как «высокая технология» получения образования, и количество обучающихся по этой форме постоянно растет.

Все остальные формы обучения, кроме, пожалуй, экстерната, занимают промежуточное положение между очным и заочным обучением. В их число входит вечернее (сменное) обучение. Кроме того, за рубежом существует много других форм обучения, дающих студенту возможность ши-

рокого выбора. Основной целью в данном случае будет обеспечение оптимального режима обучения без отрыва от работы. Это так называемое обучение частичного времени (*part-time education*), когда студент два дня в неделю учится, три дня работает на производстве. Востребованы также сокращенный (по академическим часам аудиторных занятий) курс очного обучения, разные варианты сочетания очного и заочного, а также вечернего обучения. В Англии, например, всего насчитывается 9 форм обучения, причем в английских колледжах студенты-очники составляют всего 40 % контингента, т. е. без отрыва от работы учится большая часть молодежи.

Особый интерес представляет система так называемого открытого обучения, на которой есть смысл остановиться подробнее ввиду ее потенциальной перспективности. В чем суть открытого обучения? Это дальнейшая модернизация заочного обучения. Основные отличия открытого обучения от заочного состоят в следующем:

- для поступления не требуется никаких свидетельств об образовании;
- обучаемый сам выбирает содержание (из предлагаемых курсов, модулей), средства обучения, сроки, темп изучения, время экзаменов. У него есть возможность временно прекратить обучение по каким-либо обстоятельствам, а затем вернуться к нему вновь и т. д.;
- для каждого курса, модуля создаются комплекты учебных материалов (так называемые кейсы), включающие пособия на печатной основе, аудио-, видео- и слайд-фильмы, компьютерные программы. Такие комплекты для сотен учебных курсов, в том числе альтернативных, выпускаются десятками фирм и позволяют студенту самостоятельно осваивать материал;
- самостоятельное изучение учебных курсов сопровождается консультациями тьютора (наставника-консультанта), чаще всего по телефону или Интернету, проверкой тьютером письменных заданий. Практикуется организация групп взаимопомощи студентов, изучающих один и тот же курс, что позволяет им обмениваться информацией и идеями (тоже часто по телефону, электронной почте), организация воскресных школ, тьюториалов (семинаров под руководством тьютора) и летних лагерей.

Вслед за созданием Открытого университета Великобритании в других странах стали создаваться открытые колледжи и университеты, а также отделения открытого обучения во многих обычных университетах и колледжах. Всего сегодня этой формой обучения в разных странах охвачено более 25 млн чел.

Кроме того, во всем мире стремительно развиваются новые формы получения образования и появляются новые субъекты – игроки на рынке образовательных услуг, к которым относятся виртуальные университеты; лицензионные (франчайзинговые) университеты (когда крупный и уважаемый вуз разрешает начинающему вузу осуществлять учебный процесс по своим программам и лицензии); корпоративные университеты; компании, библиотеки, музеи и иные заведения, созданные СМИ. К этим новым лицам вплотную приближаются производители программного обеспечения, издательства, предприятия индустрии развлечений, стремящиеся извлечь выгоду из потенциала нового международного рынка услуг в сфере образования¹.

Наконец, в США и Англии широкое распространение получили так называемые виртуальные университеты, виртуальные колледжи. Это сетевые объединения (консорциумы) университетов, колледжей и т. п., предоставляющие возможность желающим обучаться одновременно в нескольких образовательных учреждениях на основе распределенного (комбинированного) учебного плана. При этом все образовательные учреждения, входящие в консорциум, взаимно признают все экзамены и зачеты, сданные обучающимся в любом из учреждений – членов консорциума. Очевидно, в перспективе такие виртуальные образовательные учреждения в скором времени должны появиться и в России².

Разнообразие форм обучения, уровней сложности позволяет каждому выпускнику найти подходящий способ продолжить образование в соответствии со способностями, желаниями, жизненной ситуацией. Причем не обязательно двигаться последовательно, со ступеньки на ступеньку. Интенсивные курсы приведут к цели быстрее.

Каждая страна в Европе организует систему профессионального образования по-своему, однако, абстрагируясь от частностей и несколько упрощая дело, можно выделить три основные модели его организации. Первая модель – это обучение на рабочем месте, т. е. известная система ученичества. Вторая модель – обучение в учебных заведениях, где наряду с профессиональной подготовкой студенты получают и общее образование, однако эти процессы организуются в отдельных специальных учреждениях. И третья модель – это интегрированный тип, где обучающиеся получают

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 119–123.

² Там же. С. 124–125.

образование и профессиональную подготовку в едином учебном заведении, например, английский *tertiary college* (третичный колледж). Такой тип обучения – сравнительно новое национальное изобретение, объединившее послешкольные учебные заведения, дающие общее образование, а также предпрофессиональную и профессиональную подготовку в одном учебном заведении для учащихся 16–19 лет.

Германия – яркий пример страны, организующей профессиональное образование по первой модели. По второй модели выстраивают профессиональное обучение Франция, Италия. Швеция реализует третью модель.

Анализ европейского опыта реформирования профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции позволил определить следующие основные тенденции, характеризующие развитие систем профессионального образования в странах Евросоюза:

- переход к отношениям партнерства между государством и предпринимателями в организации профессионального образования и его реализации;
- растущая преемственность в организации, содержании, методах обучения с общим образованием и высшим, что выражается в создании в школах классов технологической ориентации, во введении переходных классов для продолжения обучения в вузе и т. д.;
- переход от профессиональной подготовки квалифицированных техников в профессиональной школе к среднему техническому образованию, профессиональная законченность которого реализуется на предприятии¹.

2.4. Организация финансирования зарубежного профессионального образования (опыт стран Западной Европы и США)

Финансирование программ среднего профессионального образования производится в зависимости от формы их реализации. В случае, когда программы являются составной частью структуры среднего образования, их финансирование осуществляется в обычном порядке, наравне с финансированием обычных общеобразовательных программ².

Дополнительные расходы, которые всегда имеют место в связи с особыми требованиями профессионального обучения (оплата дополнительно-

¹ Профессиональная педагогика. С. 93–94.

² Там же. С. 88.

го персонала, расходов на специальное оборудование и практические стажировки – в том числе в форме периодов ученичества на предприятии), возмещаются обычно за счет соответствующих статей бюджета системы образования. Практикуются также различные варианты привлечения сторонних средств (прежде всего от заинтересованных предприятий и сфер бизнеса), что обычно осуществляется в форме многосторонних контрактов между образовательным учреждением, предприятием (фирмой) и местными органами власти. Формы и содержание подобных контрактов обычно строго регламентируются.

Если программы СПО осуществляются в рамках системы непрерывного образования, то механизмы их финансирования значительно более разнообразны. Степень государственного участия в этом случае определяется тем, в какой мере эти программы имеют официально признанный статус и какое бюджетное финансирование предусмотрено для их реализации. Особое значение приобретает механизм многоуровневого финансирования, предполагающий участие различных уровней государственной власти. Также в некоторых странах средства аккумулируются на уровне центрального правительства и потом распределяются на более низкие уровни в виде финансовых потоков между учебными заведениями. В ряде государств созданы национальные фонды, куда стекаются взносы от предприятий в виде целевого налога на нужды профессионального образования и обучения, и образовательные учреждения финансируются за счет средств центрального правительства и вышеуказанных фондов.

Модель многоуровневого финансирования с лидирующей ролью центрального правительства реализуется во Франции. Все важнейшие решения в области образования и обучения принимаются министерством образования, в чьей юрисдикции находятся вопросы комплектования преподавательского состава, разработки образовательных программ и инспектирования образовательных учреждений, и регионами, играющими важную роль в финансировании учебных заведений. Строительство и содержание учебных заведений, техническое оснащение, учебные материалы и текущие расходы (кроме оплаты персонала) софинансируются центральным и региональным правительством. Для этого государство ежегодно предоставляет каждому региону децентрализованный грант на покрытие текущих расходов лицеев и региональный грант на оборудование. Около 60 % расходов на строительство и 95 % текущих и эксплуатационных расходов берет на себя центральное правительство.

Необходимо отметить различную степень участия государства в формировании национальных систем воспитания и обучения. Государство может предоставлять финансирование на реформы и играть регулирующую роль. В Дании и Франции участие компаний в финансировании профессионального обучения регулируется законодательно, причем во Франции обязательное участие предприятий охватывает как начальное, так и непрерывное профессиональное обучение. В Дании все компании платят обязательный взнос, который направляется на нужды начального профессионального обучения для рефинансирования стоимости обучения на предприятии, и разрабатывается система финансирования непрерывного обучения за счет привлечения средств работодателей и работников. В Германии и Великобритании нет законов, обязывающих компании, не проявляющие активность в обучении, участвовать в финансировании начального и непрерывного профессионального обучения. Участие государства в оплате стоимости обучения в виде частичного прямого и косвенного финансирования также может быть различным. Наибольший вклад государства наблюдается в Великобритании, где оно финансирует программы, имеющие своей целью присвоение обучающимся национальной профессиональной квалификации. В Дании, Германии и Франции государство финансирует содержание и развитие учебных заведений. В Дании государственное софинансирование начального обучения в компании составляет одну четвертую часть коллективного финансирования (осуществляемого за счет обязательных взносов) и играет доминирующую роль в непрерывном профессиональном обучении.

В Германии существуют определенные ограничения на прямое федеральное софинансирование обучения в компаниях посредством грантов или субсидий. Однако на практике из-за нехватки мест обучения, особенно в восточных землях, практикуются доплаты за каждый заключенный контракт на обучение и финансирование местных инициатив и программ с участием федеральных земель и Европейского Союза (для реализации программ обучения вне предприятия как альтернативы обучению на предприятии).

На федеральном уровне финансируется межфирменное обучение, предоставляются субсидии для повышения квалификации и займы под низкий процент, а также премии выпускникам, закончившим обучение с особым успехом.

Во Франции государство финансирует программы обучения проблемных групп на рынке труда за счет подоходного налога и поощряет компании, особо активно участвующие в обучении, предоставляя им налоговые

льготы. В Великобритании, где компании имеют полную свободу устанавливать объем и качество начального и непрерывного профессионального обучения, а государство только определяет уровни квалификационных стандартов для выпускников, действует так называемая либеральная система. В Дании, где организацией финансирования занимаются ассоциации работодателей и профсоюзы, а государство лишь придает законность решениям, принятым на основе группового консенсуса, принята некооперативная модель. Во Франции реализуется модель государственного вмешательства, когда государство разрабатывает систему финансирования в сотрудничестве с социальными партнерами¹.

2.5. Основные направления процесса модернизации в современном европейском профессиональном образовании

Модернизация профессионального образования в европейских странах основывается на нормативно-законодательных актах, обусловленных Болонским и Копенгагенским процессами. Болонский процесс (в области высшего профессионального образования) и Копенгагенский процесс (в области среднего и начального профессионального образования) направлены на создание к 2010 г. европейской системы высшего, среднего и начального профессионального образования, которая позволит гражданам Европы свободно выбирать учебные заведения, работу, сферу деятельности и страну, а также на построение интеграционной общеевропейской системы профессионального образования. Основное место в них занимают проблемы качества образования, стандартов качества и процессов сертификации (аккредитации) на их основе. Качество образования становится важнейшей категорией государственной политики во всем мире, главным ориентиром международной политики в области образования ЮНЕСКО, ООН, Евросоюза.

Совместное заявление европейских министров образования было подписано в 1999 г. в Болонье и предусматривает построение зоны европейского высшего образования путем реализации следующих мероприятий:

1) принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней образования для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан в любой европейской стране;

¹ Профессиональная педагогика. С. 91.

2) внедрение системы кредитов по типу ECTS – европейской системы перезачетов одним учебным заведением дисциплин, сданных в другом учебном заведении;

3) содействие мобильности студентов и обеспечение доступности образования и практической подготовки;

4) сотрудничество в разработке сопоставимых критериев оценки знаний и методологий, совместных программ обучения и т. п.

Недавно создана Европейская сеть организаций контроля качества (ENQA) в сфере высшего образования. В «Послании Съезда высших учебных заведений в Саламанке» (2001) отмечено, что образовательное пространство в Европе строится на основе базовых академических ценностей и демонстрации качества. Оценка качества охватывает преподавание и исследовательскую работу, руководство и управление, способность удовлетворять потребности студентов и предоставление образовательных услуг. Качество, как отмечается в «Послании...», – основополагающее условие доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности в европейском образовательном пространстве. Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 г.

В июне 2007 г. в Афинах состоялась встреча министров образования стран-членов и стран-партнеров Организации экономического сотрудничества и развития «Высшее образование: качество, равенство, эффективность». В своей вступительной речи председатель встречи, министр национального образования и религиозных отношений Греции М. Гиннакоу отметила, что, несмотря на различие национальных интересов и приоритетов в области высшего образования, можно выделить общие для всех стран шесть направлений необходимых реформ. Это финансирование, обеспечение равенства и доступности, оценка качества (прежде всего результатов обучения), обеспечение ответственности и разнообразия вузов, исследования и инновации, миграция и интернационализация. Основными приоритетами модернизации высшего образования, определившими тематику встречи, являются обеспечение качества, доступности, социальной и экономической эффективности¹.

Декларация о развитии сотрудничества в области начального и среднего профессионального образования в Европе была принята в Копенгагене 30 ноября 2002 г. Основными задачами Копенгагенского процесса яв-

¹ Профессиональная педагогика. С. 72–73.

ляются повышение качества и привлекательности начального и среднего профессионального образования. Также имеются в виду развитие мобильности студентов и выпускников учреждений профессионального образования, обеспечение эквивалентности и взаимного признания документов об образовании. Особенность Копенгагенского процесса состоит в том, что любые инновации в сфере профессионального образования осуществляются при участии социальных партнеров (работодателей) и представителей. В Копенгагенской декларации определены приоритеты и стратегии данного процесса, а именно:

- 1) развитие взаимного доверия;
- 2) обеспечение прозрачности и признания компетенций и квалификаций профессиональных образовательных организаций (ПОО) для повышения мобильности граждан;
- 3) доступность обучения в течение всей жизни.

На протяжении двух лет после подписания Копенгагенской декларации Советом по образованию достигнут ряд политических соглашений:

- 1) принята резолюция по профессиональной ориентации в течение всей жизни;
- 2) разработаны принципы признания неформального и спонтанного обучения;
- 3) принята общая рамка обеспечения качества ПОО;
- 4) принята единая рамка EUROPASS, служащая для обеспечения прозрачности квалификаций и компетенций.

Как реакция на новые социально-экономические и технологические реалии сформировалась новая парадигма развития образования – обучение в течение всей жизни. Эта концепция отражает растущую роль знаний в обществе (вхождение в «общество, основанное на знаниях») и, как следствие, признание необходимости создания условий, обеспечивающих доступ к образованию и обучению в течение всей жизни человека¹.

В настоящее время профессиональное образование в странах ЕС основано на следующих инвариантных принципах:

- ответственность государства за профессиональное обучение и, особенно, за доступ к профессиональному обучению;
- наличие производственного обучения в качестве обязательного компонента программ профессионального образования;

¹ Профессиональная педагогика. С. 77.

- централизованный контроль качества посредством национальных стандартов профессионального обучения;

- «взаимопроникновение» профессионального обучения и общего образования.

Эти принципы являются как выражением единой политики в области профессионального образования и обучения, так и теоретической основой, на базе которой формировались и апробировались многообразные модели, постепенное аккумулятивное которых привело к формированию концепции обучения в течение всей жизни, куда входят модели признания неформального образования, аккредитации ранее полученного обучения, программы профессионального обучения для различных целевых групп, новые схемы финансирования, мотивирующие граждан проходить обучение и т. д.

В странах ЕС выделен ряд задач развития национального образования. В соответствии с этими задачами формируется организационно-правовая база образования, а также пути ее развития в соответствии с целями, ценностями и задачами обучения в течение всей жизни. В связи с этим предполагаются:

- взаимодействие механизмов государственного и рыночного регулирования и их реформирования;

- социальное партнерство в регулировании систем профессионального образования;

- использование финансовых механизмов регулирования профессионального образования.

2.6. Зарубежный опыт реформирования профессионального образования

Глубокие изменения, происходящие в последние годы в системах образования разных стран, получили наименование «образовательная революция». Рост востребованности среднего профессионального образования является общемировой тенденцией. В современном экономически развитом обществе сфера применения неквалифицированного труда весьма ограничена, что указывается в докладах Европейского фонда образования и Совета Европы «Высшее и послесреднее профессиональное образование в Центральной и Восточной Европе». Отмечается, что растут требования к служащим, а также специалистам среднего уровня, таким, как технические работники, офисные служащие и работники сферы услуг. Система образования зарубежных стран чутко реагирует на эти процессы. В США,

где численность обучающихся по программам среднего профессионального образования почти вдвое выше, чем в России, их выпуск по техническим специальностям составляет не более 20 %, по экономическим специальностям – 18,3 %, что в полтора раза больше, чем в нашей стране, по педагогическим специальностям – 21,8, что вдвое больше, чем у нас, юридическим – 4,7 против 0,2 % в России. В Великобритании в 1990-х гг. из учебных заведений среднего профессионального образования было выпущено более 700 тыс. специалистов по экономике и праву, в то время как в России – 240 тыс., для промышленности, строительства, связи, транспорта – соответственно 446 тыс. и 1 156 тыс. чел.

Сравнительный анализ организации профессионального образования в странах Евросоюза и США позволил сделать вывод, что термин «среднее профессиональное образование» часто не используется в литературе; в целом наблюдается отсутствие единообразия в терминологии, которой пользуются различные страны при решении вопросов организации профессионального образования. Во избежание терминологической путаницы следует отметить, что такие термины, как «колледж», «лицей», «профессиональная школа», а также такие понятия, как «техническое образование», «технологическое образование» и «профессиональное образование» употребляются чаще всего как синонимы, причем могут и относиться к различным уровням обязательного среднего и высшего образования.

В системах образования зарубежных стран разделение профессионально ориентированного образования на НПО и СПО не всегда соответствует критериям, принятым в Российской Федерации. Так, например, в Швеции еще в школе все выпускники получают профильное образование, при этом около 50 % из них – с квалификациями начального профессионального образования, а остальные – со свидетельствами о завершении профильных общеобразовательных программ. Таким образом, после школы выпускники уже являются обученными специалистами в определенной профессии. В Германии более 60 % старшеклассников получают профессионально ориентированное образование. В Китае в образовательных учреждениях, в которых программы НПО или СПО реализуются одновременно с программами общего среднего образования, обучаются 43 % учащихся второй ступени среднего образования. Во Франции на заключительном цикле обучения в лицее наряду с НПО реализуются также программы, сопоставимые с СПО, хотя формально их также относят к НПО¹.

¹ Профессиональная педагогика. С. 87.

Представляя зарубежный опыт в области реформирования профессионального образования, подчеркнем, что это отнюдь не единый, собранный в целостный комплекс и универсальный опыт. Он очень разнообразен, многолик и несводим к единому знаменателю. И нельзя переносить конкретный опыт какого-нибудь европейского или американского учебного заведения на другие, тем более возводить его в ранг мирового опыта. К сожалению, такие попытки нередки. В силу того, что существующий разнородный мир взаимосвязан, взаимозависим, что происходят постоянные контакты между странами и усиливаются интеграционные процессы, правомерно говорить лишь о каких-то общих тенденциях развития образовательной политики. Образовательная политика любой страны, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, к которым относятся:

1) ускорение темпов развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;

2) переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности будущих специалистов;

3) рост глобальных проблем и необходимость их решения в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;

4) демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

5) динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

6) рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80 % национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого поколения.

Особое место в системе профобразования в европейских странах занимают некоторые специализированные виды подготовки на уровне НПО и СПО, например, подготовка в области сельского хозяйства, мореходства

и ряда других видов профессиональной деятельности. Эти виды подготовки в той или иной мере находятся в ведении соответствующих министерств или ведомств.

В системе непрерывного образования основными организационными формами НПО и СПО являются разнообразные профессиональные курсы и центры ученичества, функционирующие непосредственно на предприятиях, в рамках самостоятельных центров профессиональной подготовки. «Человек должен учиться всю жизнь, от колыбели до могилы» – это девиз профессионального образования в объединенной Европе. Здесь пытаются построить разветвленную систему инклюзивного профессионального образования, рассчитанного не только на потенциальных университетских абитуриентов, но и на детей, не склонных к интеллектуальному труду, детей-инвалидов с ограниченными возможностями. Существует и образование для подростков из необеспеченных семей, заинтересованных в быстром получении профессии и приобретении финансовой самостоятельности.

С 1997 г. по 2002 г. в большинстве европейских стран принимались новые законы, касающиеся совершенствования системы профессиональной подготовки. Неформальное обучение в них может проходить на рабочем месте и в рамках институтов гражданского общества (различных молодежных организациях, профсоюзах и политических партиях), а также в рамках структур, предоставляющих дополнительное образование (спортивные кружки, музыкальные и художественные школы и т. д.). Первой ступенью профессионального образования в этих документах считается дошкольная группа (детский сад по-нашему), второй – школа. И только потом – все многообразие колледжей, лицеев, курсов.

В целом Европа стремится продлить возраст обязательного образования хотя бы до 18 лет (сегодня средний возраст вступления в сферу профессионального образования составляет 15–16 лет), чтобы дать подросткам время разобраться в себе и окрепнуть. Особенно это важно для неблагополучных детей. Длительное школьное образование, по мнению европейского сообщества, несколько выравнивает их шансы на приобретение желаемой профессии. Конечно, речь идет о современном образовании, основанном на компетентностном подходе, индивидуальных планах, широком выборе предметов, овладении основами профессии.

Среднее профессиональное образование во многих странах (Австрия, Швеция, Франция, Португалия) сегодня становится базой для высшего. Модульная система преподавания предметов позволяет плавно пересаживаться

с парты среднего специального учебного заведения (например, лицея) на университетскую скамью. Среди европейцев 15–25 лет работников-студентов в среднем около 20 %. В возрасте 25–30 лет совмещают работу и учебу в Германии, Дании, Нидерландах до 50 %. В тех странах, где не предусмотрена необходимая поддержка (например, во Франции), удастся учиться и работать одновременно по специальности только одному из 10 молодых людей¹.

2.7. Взаимодействие профессионального образования и рынка труда (на примере образования в сфере туризма)

В современном мире все большее значение приобретает тесная взаимосвязь системы профобучения и рынка труда, дающего заказ на определенные специальности системе образования. Классическая схема взаимодействия образования и рынка труда включает следующие основные элементы:

- 1) национальная рамка квалификаций;
- 2) профессиональные отраслевые стандарты и образовательные стандарты.

По сути, образовательные стандарты адаптируют возможности системы образования к имеющимся и предполагаемым в средне- и долгосрочной перспективе потребностям рынка труда. Транслированный посредством разработки отраслевых стандартов социальный заказ возвращается от системы образования в виде кадрового пополнения отрасли либо кадрового резерва отрасли, если государственная политика в образовании учитывает и рассчитывает предполагаемые кадровые потребности. Функциональная гармонизация профессионального образования предполагает при этом наличие постоянной межинституциональной взаимосвязи профессиональной и педагогической среды.

Интересен опыт The American Society of Travel Agents (ASTA) – Американского общества турагентов – крупнейшей в мире профессиональной туристской ассоциации, объединяющей в своих рядах 26,5 тыс. ассоциированных членов более чем из 165 стран. В ее составе действует Автоматизированная коалиция образования, целью которой является определение специфических навыков в профессиональной деятельности. Данная коалиция сформировала контрольный список навыков, предлагающий требования туристических компаний в разрезе отдельных групп компетенций.

¹ Профессиональная педагогика. С. 87.

Аналогичный список, разрабатываемый ежегодно, мог бы явиться основой обновления образовательных программ в области туризма¹.

Таким образом, мы видим, что совершенно естественным является факт разработки рамок квалификации и учебных стандартов группами специалистов, в которые входят как представители педагогических сообществ, так и представители профессиональных корпораций.

Приведем в качестве примера Германскую национальную рамку квалификации, концепция которой опирается на базовое понятие, в переводе с немецкого языка звучащее как «Германская квалификационная рамка для обучения в течение всей жизни». Германская рамка квалификаций описывает, по аналогии с Европейской рамкой квалификаций, восемь уровней профессиональных и персональных компетенций. Таким образом, квалификации, с 2012 г. получаемые на территории ФРГ, должны быть гармонизированы с европейскими. Взаимосвязь национальных рамок квалификации с европейскими обеспечивает полную академическую и трудовую мобильность гражданам.

В настоящее время центральное место в системе квалификационных характеристик, по мнению германских разработчиков, занимают такие компетенции, как *способность и готовность использовать знания, умения, а также персональные социальные и методические навыки как в различных ситуациях трудовой и учебной деятельности, так и в процессе профессионального и личностного роста*. Важно, что в этом смысле под компетентностью понимается компетенция действия. Профессиональное обучение осуществляется в Федеративной Республике Германия по двум каналам: как образовательными учреждениями, так и непосредственно самим туристским бизнесом, заинтересованным в поддержании стандартов, в основном корпоративных. Сети предприятий, составляющих инфраструктуру туризма (размещения, питания, транспорта), заинтересованные в поддержании качественных параметров бренда, осуществляют внутрикорпоративные тренинги персонала, обеспечивая, таким образом, привычные для потребителей стандарты обслуживания².

¹ Чернова Д. В. Требования к содержанию и формам освоения основной общеобразовательной программы в сфере туризма в условиях глобализации общества // Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2012. С. 88–92.

² Сахарчук Е. С. Профессиональное туристское образование в Германии. Опыт функциональной гармонизации // Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2012. С. 291–294.

В настоящее время в Европе благодаря Болонскому и Копенгагенскому процессам мы наблюдаем открытость национальных систем профессионального образования, образующих международный рынок образовательных услуг, который работает не только с потребителями из регионов со слаборазвитым предложением образования, но и со студентами развитых стран, желающими получить зарубежные дипломы. Свидетельство тому – активизация австралийских и американских вузов на образовательном рынке Европы и России. Транснациональное образование превращается в крупный бизнес, использующий зарубежные кампусы, франчайзинг и дистанционное обучение¹.

Новые методы предложения образовательных услуг подразумевают контроль качества образования, предоставляемого из-за рубежа или по компьютерным сетям, а также защиту и безопасность информации. Все перечисленные изменения вызвали необходимость международных мер, направленных на укрепление конкурентоспособности профессионального образования не только отдельных стран, но и целых регионов, и актуализировали проблемы качества получаемого образования, что отражено в документах Болонского и Копенгагенского процессов.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы общие проблемы интеграции российской системы образования в мировую?
2. Охарактеризуйте систему профессионального образования в США.
3. Охарактеризуйте системы профессионального образования в странах Западной Европы.
4. Каковы особенности финансирования национальных систем профессионального образования и общие принципы организации профессионального образования в странах ЕС?
5. Раскройте понятие образовательной революции и проблемы модернизации профессионального образования в США и странах Западной Европы.
6. Охарактеризуйте Копенгагенский и Болонский процессы. Каковы возможности применения зарубежного опыта в условиях реформирования современного российского профессионального образования?

¹ Профессиональная педагогика. С. 99.

Глава 3. РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

Современный период развития человечества описывается многими специалистами как переходный от индустриального общества к постиндустриальному (информационному, «обществу профессионалов», «обществу знаний», «обществу образования» и т. д.). Эпохальные изменения вызваны в первую очередь развитием коммуникационных систем и новейшими способами передачи знаний. Естественно, что базой для подготовки субъектов будущего информационного общества является система образования. Примечательно, что в последние десятилетия XX – начале XXI в. во многих странах мира отмечаются существенные перемены в сфере образования, которые имеют явно выраженный реформистский характер.

Изменения связаны прежде всего с трансформацией роли образования как основного социального института. Сохраняя по-прежнему функции связующего звена между поколениями и транслятора социально-культурного опыта, а также функции одной из областей массовой занятости взрослого и, особенно, молодого населения, образование приобретает принципиально новое качество. Оно становится важнейшей сферой формирования и воспроизводства нового типа работника, требующегося в условиях информационного общества, сферой соединения научной и практической деятельности.

В среднем современные технологии в производстве меняются каждые 5–7 лет. Предугадать заранее, какими они будут и заблаговременно обучить владению ими специалистов, естественно, невозможно. Поэтому от специалиста требуется иное – способность быстро осваивать новую информацию, а также широта кругозора и все остальные качества личности, о которых говорилось выше и которые можно сформировать только в процессе включения в научно-исследовательскую деятельность. Но для грамотной организации проектов, для грамотного построения и реализации новых технологий, инновационных моделей практическим работникам понадобится *научный стиль* мышления, который включает такие необходимые в данном случае качества, как диалектичность, системность, аналитичность, логичность, широту видения проблем и возможных последствий их решения. И главное – понадобятся навыки научной работы. В первую очередь это умение быстро ориентироваться в потоках информации и соз-

давать новые модели, как научные гипотезы, так и практические инновационные модели новых систем – экономических, производственных, технологических, образовательных и т. д. Вот в этом, очевидно, и заключается общая причина устремления практических работников к науке, к научным исследованиям – как общемировой тенденции¹.

Более того, сегодня на повестке дня стоит вопрос о научной подготовке начиная со школьной скамьи. Действительно, в литературе сегодня имеется масса публикаций о привлечении школьников к исследовательской деятельности (учебно-исследовательские проекты), в колледжах создаются научные общества студентов (хотя в предназначение колледжа никак не входит подготовка будущих ученых). В вузах повсеместно читается студентам курс «Основы научно-исследовательской работы» и ему подобные, направленные на научно-методологическую подготовку обучающихся, курсовые и дипломные работы студентов даже в колледжах все больше приобретают черты научно-исследовательских работ. Таким образом, процесс уже идет в широкой практике образования. Это направление можно вполне обоснованно назвать *научным образованием* как одним из компонентов (линий) содержания образования. Акцент смещается с получения обучающимися *готового научного знания* на овладение *методами* его получения².

При этом в условиях перехода к новейшей цивилизации роль образования особенно важна, поскольку оно выступает не столько как потребитель средств общества, сколько как творец важнейшего ресурса его развития – высококвалифицированного, творческого работника.

3.1. Модернизация среднего профессионального образования как элемента системы образования

Средние профессиональные учебные заведения подсистемы играют важнейшую роль в формировании профессиональной структуры общества, готовя на протяжении многих десятилетий специалистов средней квалификации для промышленности и сельского хозяйства, сферы услуг, транспорта, силовых структур, здравоохранения, образования, культуры – иначе говоря, для всех сфер жизни. Это различного рода техникумы и колледжи.

Сейчас традиционная постановка образовательного процесса не соответствует объективным требованиям жизни. Все чаще обостряются про-

¹ Профессиональная педагогика. С. 97–98.

² Новиков А. М. Указ. соч. С. 99.

блемы функциональной неграмотности, квалифицированной безработицы, дефицита специалистов, адекватных современному производству. Единственный выход из создавшейся ситуации – придать всей системе профессионального образования опережающий характер, позволяющий реализовать единое универсальное требование к качеству профессиональной подготовки любого уровня. Определяются условия, обеспечивающие развитие профессионально значимых качеств, среди которых выделяется способность к саморазвитию, самоопределению, предлагаются конструктивные решения проблемы профессионального образования через создание такого механизма, который превратил бы систему профессионального образования в реальный фактор развития общества.

Рассмотрим проблемы среднего профессионального образования. Аналитики отмечают, что организации среднего профессионального образования имеют слабую связь с рынками труда и не мотивируют обучающихся к профессиональной карьере. Распределенное на несколько лет обучение технологиям не соответствует высокому темпу их обновления. Колледжи и профессиональные лицеи стремительно теряют спрос со стороны работодателей, что обусловлено в первую очередь низкой социализацией его выпускников – результатом комплектования «по остаточному принципу»¹. Налицо противоречие: с одной стороны, потребность работодателей в высококвалифицированных кадрах, с другой – недостаточно высокий уровень подготовки специалистов, освоивших рабочие специальности или получивших среднее профессиональное образование.

В настоящее время повышаются уровень интеллектуализации труда, ответственность за результаты работы и принимаемые решения. Данные процессы вызывают такие изменения в развитии рынка труда, как резкое сокращение спроса на работников низкой квалификации. Современная система профессионального образования плохо ориентирована на рынок труда, высококвалифицированных специалистов катастрофически не хватает. Определяющим фактором современного производства выступает технологическая культура, требующая высокой дисциплинированности в работе, четкого соблюдения заданных условий.

¹ Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 г. Стратегия 2020: Новая модель роста – новая социальная политика. URL: <http://2020strategy.ru/documents/32710234.html>.

Остро ощущается потребность в появлении элитной прослойки рабочих, обслуживающих сложное электронное и автоматическое оборудование. Наблюдается сокращение числа производственных рабочих и увеличение численности персонала, занимающегося конструированием, техническим обслуживанием, маркетингом. Работодатели отдают предпочтение работникам, имеющим навыки обращения с современной оргтехникой и компьютерами. Ощущается потребность в руководителях, умеющих организовывать коллективный труд, планировать людские и материальные ресурсы с наибольшей эффективностью.

По оценке Экспертного института при Российском союзе промышленников и предпринимателей, уже в ближайшем будущем основным сдерживающим моментом как промышленного, так и экономического роста России может стать дефицит трудовых ресурсов, который уже сейчас ощущается во всех сферах экономики (77 % вакансий – по рабочим профессиям). Кроме того, существующий профессионально-квалификационный уровень рабочих кадров российских предприятий значительно ниже уровня требований, предъявляемых на международном рынке труда. Это происходит по нескольким причинам. При формировании и выполнении образовательного заказа учебными заведениями не учитываются конъюнктура рынка труда и требования работодателей. В свою очередь, работодатели не указывают свои требования к профессии, не участвуют в разработке образовательных программ для подготовки по рабочей профессии. Профессиональные образовательные организации оказываются не готовы обеспечить необходимый уровень подготовки выпускников по профессиям, пользующимся спросом на рынке труда. В то же время обучающиеся в профессиональных образовательных организациях не имеют должной мотивации к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками, что влияет на качество профессиональной подготовки, и в результате при трудоустройстве они не проходят профессиональный отбор.

Взаимодействие субъектов рынков труда и образовательных услуг (работодатели, профессиональные образовательные организации, безработные, служба занятости населения) должно быть организовано в виде целенаправленной работы, предусматривающей выявление наиболее актуальных рабочих профессий для отраслей производства и сферы услуг, определение требований к этим профессиям, проектирование содержания профессионального образования, направленного на формирование широкого спектра профессиональных компетенций и личностных качеств будущего рабочего.

В связи с этим, изучив зарубежный опыт, хотелось бы отметить, что уже сегодня в Японии 92 % персонала, который у нас принято относить к рабочим, имеют высшее профессиональное образование. В США этот показатель составляет 80 %. Определяясь с запросами, учредитель и работодатели через механизм госзаказа на конкурсной основе смогут давать задания каждому вузу по подготовке выпускников того или иного уровня. Было бы правильным, если бы в рамках профессионально-педагогического образования осуществлялась подготовка как бакалавров и магистров, так и специалистов¹.

Еще одной интересной проблемой среднего профессионального образования является проблема его статуса: сможет ли среднее профессиональное образование сохранить свой относительно автономный социальный и образовательно-профессиональный статус или ему уготована иная судьба – интеграции с другими видами образования? Второй вариант более вероятен. Средние профессиональные заведения могут превратиться в колледжи при соответствующих вузах, став первой ступенью профессионального образования, для перехода на следующую – высшее образование. Обучающиеся получают возможность после окончания колледжа поступать без экзаменов на второй или первый курс вуза. Выход средних профессиональных учебных заведений на уровень элементов структуры вузов повышает их престижность, и возможность вузов влиять на общее состояние профессионального образования и производственной подготовки².

Реформы в среднем профессиональном образовании затрагивают и область воспитательной работы. Они связаны с характером социально-педагогического взаимодействия обучающихся и педагогов, поскольку 3/5 первых (по материалам исследований) высказывают мнение, что педагоги не хотят считаться с ними, не признают равными партнерами учебно-воспитательного процесса и рассматривают их в качестве «объекта воспитания» в соответствии с нормами авторитарной педагогики. Интересно отметить, что почти 3/5 преподавателей (по материалам тех же исследований) это подтверждают³.

В декабре 2012 г. правительством РФ был утвержден документ о реформировании российского образования, получивший название «дорожная карта». Согласно этому проекту, изменения в сфере профессиональной подготовки и среднего профессионального образования, направленные на повышение эффективности и качества услуг в сфере образования и на укреп-

¹ Романцев Г. М. Профессионально-педагогическое образование: состояние, проблемы и перспективы. URL: -files-FSO-soderganie-Том 6-IV-romancev.

² Зборовский Г. Е. Образование от XX к XI веку. Екатеринбург, 2000. С. 264.

³ Новиков А. М. Указ. соч. С. 265–266.

ление потенциала системы профессиональной подготовки и среднего профессионального образования и ее инвестиционной привлекательности, включают в себя следующие мероприятия (табл. 2)¹.

Таблица 2

Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности среднего профессионального образования

Направление реформирования	Мероприятия	Ожидаемые результаты
1	2	3
Укрепление потенциала системы профессиональной подготовки и профессионального образования и ее инвестиционной привлекательности	Мониторинг оценки деятельности организаций, реализующих программы профессиональной подготовки и среднего профессионального образования Реализация региональных программ модернизации профессионального образования Создание сети многофункциональных центров прикладных квалификаций Нормативно-правовое и методическое обеспечение развития сетевых форм организации образовательных программ	Функционирование сетей организаций, реализующих программы профессиональной подготовки и среднего профессионального образования, построенных с учетом удовлетворения потребности региона в квалифицированных работниках Создание 250 многофункциональных центров прикладных квалификаций Обновление кадрового состава профессиональной подготовки и среднего профессионального образования
Повышение качества профессиональной подготовки и профессионального образования	Разработка и внедрение системы оценки качества услуг системы профессиональной подготовки и среднего профессионального образования Формирование новых принципов распределения государственного задания на программы профессиональной подготовки и среднего профессионального образования	Повышение качества профессиональной подготовки и среднего профессионального образования Увеличение доли выпускников организаций среднего профессионального образования, трудоустраивающихся по полученной специальности

¹ Распоряжение Правительства РФ от 30.12.2012 г. № 2620-р об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки». URL: www.consultant.ru.

1	2	3
Введение эффективного контракта в системе профессиональной подготовки и профессионального образования	<p>Разработка и внедрение механизмов эффективного контракта с педагогическими работниками и мастерами производственного обучения организаций, реализующих программы профессиональной подготовки и среднего профессионального образования</p> <p>Разработка и внедрение механизмов эффективного контракта с руководителями образовательных организаций системы профессиональной подготовки и среднего профессионального образования в части установления взаимосвязи между показателями качества предоставляемых государственных (муниципальных) услуг организацией и эффективностью деятельности руководителя образовательной организации системы профессиональной подготовки и среднего профессионального образования</p> <p>Информационное и мониторинговое сопровождение введения эффективного контракта</p>	Средняя заработная плата педагогических работников и мастеров производственного обучения государственных (муниципальных) образовательных организаций, реализующих программы профессиональной подготовки и среднего профессионального образования, составляющая не менее 100 % средней заработной платы по экономике соответствующего региона

3.2. Российское высшее образование в условиях модернизации

Совершенно очевидно, что сформулированные применительно к среднему профессиональному образованию проблемы могут быть признаны актуальными и по отношению к высшему образованию, особенно те, которые касаются взаимодействия этих двух уровней образования. Вместе с тем институт высшего образования характеризуется наличием ряда собственных проблем.

Отправной точкой для выстраивания видения будущего высшей школы в России является определение сценария социально-экономического развития в целом. Именно социально-экономический контекст определяет востребованность и возможность (поддержку обществом и государством, обеспеченность ресурсами) тех или иных направлений развития высшей школы.

Аналитики моделируют следующие векторы развития российской экономики, связывая с ее будущим пути развития высшего образования: «Сырьевое будущее», «Догоняющая модернизация», «Локальное лидерство», «Когнитивное общество». Рассмотрим их содержание.

Вектор «Сырьевое будущее»

Для этого направления характерно преобладание сырьевой, ориентированной на экспорт экономики. Бизнес ориентирован на импорт новых технологий и оборудования, привлечение иностранных высококвалифицированных специалистов. Результатом экстенсивного развития экономики будет продолжение утечки за границу высококвалифицированных специалистов, не видящих перспективы для профессиональной самореализации. В образовании будут наблюдаться консервация содержания и форм образования, сохранение имитации и фальсификации процесса и результатов образования, оптимизация сферы высшего образования за счет укрупнения и сокращения вузов. В этом случае выделяются группы элитных, получающих приоритетное финансирование федеральных университетов, интегрированных в мировые образовательные и исследовательские сети.

Вектор «Догоняющая модернизация»

В случае развития экономики в этом направлении будет наблюдаться модернизация перерабатывающей и обрабатывающей промышленности, ориентированной на импортозамещение, что приведет к росту числа рабочих мест, усилению трудовой иммиграции.

В образовании будут инициированы подготовка востребованных кадров для промышленности и сферы услуг, целевая подготовка магистров для высокотехнологичных секторов, создание сети учебных заведений для профессиональной подготовки мигрантов, в том числе и на уровне прикладного бакалавриата. Более того, будут развиваться группы предпринимательских университетов (50–70), активно взаимодействующих с бизнесом и пользующихся поддержкой государства¹.

¹ Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналит. докл. / под ред. В. С. Ефимова. Красноярск, 2012. С. 35–38.

Вектор «Локальное лидерство»

При этом варианте развития будут наблюдаться ускоренное развитие отдельных высокотехнологичных отраслей экономики (ИТ, нано-, биотехнологии), что приведет к технологической модернизации промышленности, высокому спросу на квалифицированные кадры, фундаментальным и прикладным исследованиям для высокотехнологичных отраслей экономики.

В образовании в этом случае будет востребована содержательная реформа, выражающаяся в сокращении имитации и фальсификации образования, развитии его проектной и предпринимательской компонент.

Такие тенденции будут сопровождаться опережающим развитием образования взрослых, образованием и адаптацией мигрантов, выделением группы ведущих университетов (федеральных, научно-исследовательских и др. – 150–200 вузов), центров интеграции образования, науки и инноваций.

Вектор «Когнитивное общество»

В обществе и экономике будут наблюдаться повышение гражданской и инновационной активности, глубокая организационная и технологическая модернизация отраслей экономики и социальной сферы, интеллектуализация процессов в управлении, производстве и социальной сфере, формирование ядер когнитивной экономики.

Следовательно, в образовании будут необходимы снижение роли образовательной бюрократии, формирование сети лидерских групп и мета-университетских профессиональных сообществ. Это потребует реализации масштабных общественно-государственных программ по формированию когнитивного общества, что вызовет переход к массовому формированию основ исследовательских, проектных, управленческих компетенций, появление крупных региональных университетских комплексов – интеграторов образования, науки и инноваций (50–70 комплексов).

Эксперты полагают, что в масштабе времени в два десятилетия перспектива есть у векторов развития, связанных с догоняющей модернизацией, достижением локального лидерства и созданием элементов «когнитивного» уклада. Темпы развертывания данных линий развития эксперты видят по-разному: часть считает, что это «дело ближайшего десятилетия», другая часть как бы «отодвигает» развитие с ориентацией на лидерство и на становление когнитивного общества на следующее десятилетие (2020–30 гг.)¹. Предвидение критических ситуаций, которые могут нега-

¹ Будущее высшей школы в России... С. 35–38.

тивно повлиять на развитие высшего образование в России, является необходимым моментом разработки стратегии развития высшей школы как на уровне системы высшего профессионального образования, так и на уровне отдельных вузов. Анализ публикаций и обсуждение возможных критических ситуаций с экспертами позволили выделить несколько факторов, способных критическим образом повлиять на ситуацию в высшей школе.

Специалисты прогнозируют следующие критические ситуации:

1. Замедляется развитие высшего образования и науки в условиях реализации «сырьевого» сценария: низкий спрос на исследования, инновации, качественное образование; «утечка мозгов» и др.

2. Высшая школа проигрывает конкуренцию корпоративным исследовательским центрам, корпоративным университетам, зарубежным вузам в области разработок, инноваций, подготовки кадров. Высшая школа теряет свой статус и доступ к ресурсам.

3. Существенно изменяется группа потребителей высшего образования – в ней преобладают взрослые люди, появляются мигранты. Программы, технологии образования и кадры высшей школы устаревают, формируется сеть альтернативных образовательных центров, высшая школа теряет статус и ресурсы.

4. Модернизация образования и науки ограничивается мегаполисами (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Екатеринбург и др.). Усиливается деградация общего и высшего образования в российских регионах. Они отстают в социально-экономическом развитии от «столиц», увеличивается миграционный отток населения в европейскую часть страны.

5. Снижается качество школьного образования. Высшая школа вынуждена «дотягивать» слабых абитуриентов до «нормального» уровня – это блокирует образовательный процесс. Качественное образование сохраняется в элитных вузах, ведущих жесткий отбор абитуриентов.

6. Массово внедряются технологии усиления интеллекта (компьютерно-мозговые интерфейсы, визуализация объектов мышления, программные средства коллективного решения задач и т. д.). Полностью устаревают образовательные стандарты, программы, технологии и кадры высшего образования; формируется внеуниверситетская образовательная среда – высшая школа теряет роль главного образовательного института.

7. Резко ускоряется технологическое развитие (робототехника в сфере услуг, экспертные системы в сфере принятия решений и др.), изменяют-

ся объем и структура занятости населения, набор профессий и квалификаций. Полностью устаревают образовательные стандарты, программы, технологии образования. Падает статус высшей школы, ресурсы переходят к корпоративным университетам¹.

Ожидаемые изменения социально-экономических и социокультурных направлений деятельности высшей школы не могут не влиять на характер функций высшей школы. Высшая школа в настоящее время не готова служить «катализатором новой социальной реальности», так как сама испытывает трудности в выстраивании необходимых для ее собственного существования и развития связей с другими субъектами – производственными компаниями, органами власти, институтами гражданского общества. Превращение ее в ведущего субъекта создания коммуникаций и связей в перспективе 10–20 лет проблематично (если речь идет о высшей школе в целом, а не об отдельных наиболее «продвинутых» университетах). В условиях доступности знаний и информации прогнозируется понижение роли высшей школы как транслятора знаний, но возрастет ее роль как «генератора нового» – новых научных знаний, технологических решений, инноваций. В связи с демографическими изменениями усиливается роль высшей школы как «школы взрослых». Как отражение общего движения к «обществу знаний» возрастут необходимость и реализуемость функции «высшая школа – каркас когнитивного общества».

В то же время, если вспомнить о гуманитарной, культуuroобразующей функции образования, возможен вариант создания русскоязычного культурно-образовательного ареала. Такой ареал может включать образование для стран СНГ и др. Безусловно, задачей в этом случае будет повышение качества миграции, привлечение в Россию талантливой молодежи (из стран – бывших республик СССР и дальнего зарубежья). В последнее время много говорится о проблемах мигрантов. Одной из приоритетных задач российских властей могло бы стать всяческое облегчение миграции в нашу страну молодых ученых и специалистов из стран СНГ и других стран для работы в академических и иных научно-исследовательских учреждениях. Такая тенденция в мире является вполне естественной в условиях глобализации образования и инновационной деятельности².

¹ Будущее высшей школы в России... С. 41.

² Там же. С. 62–63.

В условиях постиндустриального перехода к «рассредоточенному» производству, когда выполнение отдельных технологических операций размещается на аутсорсинг по всему миру, возникает мощнейший запрос на стандартизацию производственной деятельности: унификацию правил делового оборота и администрирования, бухгалтерского учета и управления финансами; повсеместный переход к новой пооперационной системе контроля качества и т. д. Такой характер глобализации требует унификации и подготовки кадров для единой мировой экономики. Речь идет о формировании общемировых образовательных сетей и мировых потоков студентов, устремляющихся к образовательным центрам, которые в мире обретают специфическую специализацию¹.

Сегодня лидер мирового экспорта образования – США (30 % рынка). Образование – пятая по значимости статья экспорта американской экономики. Зарабатывает американская высшая школа на иностранных студентах в пятнадцать раз больше, чем тратит на высшую школу правительство США.

Двадцать пять – тридцать лет назад наша страна делила с США первое-второе место в мире по числу студентов-иностранцев, сейчас же находится на восьмом. Всего в России обучается 100 тыс. студентов (4–5 % от мирового спроса), и доходы от этого составляют примерно 1 % мирового оборота.

Кроме того, в былые годы СССР строил во многих странах мира профессиональные училища и колледжи и организовывал процесс обучения в них. Сегодня это направление рухнуло.

Доля России на мировом рынке образовательных услуг, по всей видимости, в ближайшие годы будет продолжать сокращаться: с одной стороны, из-за отсутствия конкурентоспособного продукта (недооформленного до мировых стандартов) и слабой образовательной инфраструктуры (учебные лаборатории, студенческие кампусы, компьютерный парк и т. д.), с другой – по причине отсутствия корпоративной позиции высшей школы. Интересы стран-лидеров на мировом рынке представляют масштабные образовательные корпорации (DAAD, British Council, IDP Education Australia, EduFrance и др.). Россия же представлена лишь разрозненными инициативами отдельных вузов. Но если Россия хочет сохранить статус мировой державы, то экспорт образования требует кардинальных мер по его расширению и приданию ему привлекательности хотя бы для развивающихся стран².

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 212.

² Там же. С. 213–214.

В условиях кризиса традиционного высшего образования большую роль играет позиция государства. Исходя из последних исследований, можно вывести четыре пары альтернатив, обозначающих возможные варианты государственной политики по отношению к высшей школе (табл. 3)¹.

Таблица 3

Возможные варианты государственной политики
по отношению к высшей школе

Первый вариант	Второй вариант
Дифференциация высшего образования: деление на массовое и элитарное, столичное и провинциальное	Единое образовательное пространство страны: единые стандарты, нормативы ресурсного обеспечения и др.
Рационализация, оптимизация высшей школы, удаление всего «избыточного», не связанного с задачами экономического развития страны	Поддержание «избыточности» образования и науки как основы развития экономики и общества, творческой активности населения в будущем (в долгосрочной перспективе)
Сохранение «центрированной» системы ВО, концентрация в столицах ведущих вузов – «технологических центров» и «фабрик мысли». Периферийные университеты «окультуривают» молодежь и готовят кадры для регионов	Развитие полицентрической системы ВО, в которой ведущие региональные вузы работают как альтернативные центры стратегирования, исследований и технологических разработок. Модернизация высшего образования с охватом всей сети вузов, с опорой на государственный аппарат и администрации вузов
Поддержка лидеров в сфере образования, науки, инноваций. Опора на сильные коллективы	«Оптимизация» и нормирование «слабых» вузов

Одним из признаков эффективности высшего образования является научная деятельность профессорско-преподавательского состава и студентов. Усилить научную деятельность высшей школы могут следующие меры, связанные с привлечением молодежи к исследовательской деятельности:

1) разработка комплекса мер социальной поддержки и закрепления в России молодых талантливых ученых (решение проблемы жилья, повышение престижа ученого, увеличение возможностей самореализации);

¹ Будущее высшей школы в России... С. 90.

2) побуждение и стимулирование молодежи к занятиям наукой и инновациями через радикальное увеличение стипендии для аспирантов, бюджетные доплаты для молодых ученых и преподавателей за исследовательскую деятельность¹.

Поскольку качество исследовательской деятельности напрямую зависит от качества образования, необходимы меры по усилению образовательной деятельности в высшей школе. Необходимо переработать аккредитационные критерии для вузов (например, включить оценку выпускников работодателями), в законодательные акты государства об образовании ввести положения, касающиеся качества образования.

Известно, что в настоящее время научная и инновационная деятельность высшей школы в России «блокируются» слабым взаимодействием между высшей школой, бизнесом, властью и обществом. Поэтому целью государственной политики должно стать развитие взаимодействий данных субъектов. Это могут быть следующие наиболее значимые меры.

1. Создание системы «принуждения к инновациям» крупных компаний с государственным участием. Разработка и приведение в действие программы технологической модернизации, предполагающие участие российских вузов в реализации инноваций.

2. Расширение списка технологических платформ путем включения платформы по разработке социальных и гуманитарных технологий.

3. Разработка федеральной целевой программы, обеспечивающей поддержку технологических платформ регионов как образец новой практики партнерства вузов и бизнеса.

4. Разработка и реализация региональной стратегии и программы технологической модернизации базовых секторов экономики на основе партнерства вузов и бизнеса.

5. Введение системы среднесрочного и долгосрочного планирования социально-экономического и культурного развития регионов и крупных городов (прогнозы, стратегии, программы) с привлечением вузов и бизнеса.

6. Формирование практики долгосрочных государственных заданий на подготовку кадров в рамках федерального и регионального бюджетов (с учетом потребностей работодателей).

7. Создание системы общественно-профессионального мониторинга для полноценной реализации Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. («Инновационная Россия – 2020»).

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 101–103.

8. Создание национальной сети независимых центров оценки квалификаций (качества профессионального образования) с участием работодателей.

9. Создание национальной сети независимых центров мониторинга процессов развития в сфере высшего образования.

10. Создание системы «поощрения инноваций» – обеспечение налоговыми льготами инновационных, высокотехнологичных, быстроразвивающихся компаний, активно взаимодействующих с высшей школой¹.

Согласно «дорожной карте», изменения в сфере высшего профессионального образования, направленные на повышение эффективности и качества услуг в сфере образования и на укрепление потенциала системы профессиональной подготовки и высшего профессионального образования и ее инвестиционной привлекательности, включают в себя следующие мероприятия (табл. 4)².

Таблица 4

Изменения в сфере профессиональной подготовки и высшего профессионального образования, направленные на повышение эффективности и качества услуг в сфере образования

Направление реформирования	Мероприятия
1	2
Совершенствование структуры и сети государственных образовательных организаций высшего образования	Проведение ежегодного мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования Разработка, утверждение и реализация программы совершенствования сети государственных образовательных организаций высшего образования, в том числе путем реорганизации и присоединения организаций и их филиалов Модернизация системы лицензирования и аккредитации образовательных программ в системе высшего образования
Совершенствование структуры образовательных программ	Введение прикладного бакалавриата в высшем образовании Обеспечение высокого качества программ магистратуры Создание новой модели аспирантуры на базе образовательных организаций высшего образования, активно участвующих в научно-исследовательской работе

¹ Будущее высшей школы в России... С. 106–111.

² Распоряжение Правительства РФ от 30.12.2012 г. № 2620-р об утверждении плана мероприятий («дорожной карты»)...

1	2
Повышение результативности деятельности образовательных организаций высшего образования с учетом их специализации	<p>Обновление программ развития федеральных университетов</p> <p>Поддержка программ развития сети национальных исследовательских университетов</p> <p>Реализация программ развития ведущих университетов, получающих государственную поддержку, в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров и их мониторинг в соответствии с утвержденным планом мероприятий</p> <p>Реализация программ стратегического развития образовательных организаций высшего образования</p>
Инструменты оценки качества и образовательной политики в сфере высшего образования	<p>Создание системы оценки качества подготовки бакалавров</p> <p>Переход на новые принципы распределения контрольных цифр приема граждан, обучающихся за счет средств федерального бюджета</p> <p>Введение нормативного подушевого финансирования образовательных организаций высшего образования</p>
Развитие кадрового потенциала высшего образования	<p>Разработка и внедрение механизмов эффективного контракта с научно-педагогическими работниками образовательных организаций высшего образования</p> <p>Разработка и внедрение механизмов эффективного контракта с руководителями образовательных организаций высшего образования в части установления взаимосвязи между показателями качества предоставляемых государственных (муниципальных) услуг организацией и эффективностью деятельности руководителя образовательной организации системы высшего образования</p> <p>Информационное и мониторинговое сопровождение введения эффективного контракта</p>

Ожидаемые результаты изменений, направленных на повышение эффективности и качества услуг в сфере образования:

- будет сформирована сбалансированная сеть образовательных организаций высшего образования, ориентированная на удовлетворение потребности работодателей в высококвалифицированных кадрах и развитие научно-технологического потенциала российских регионов;

- предусматриваются осуществление структурных преобразований сети российских образовательных организаций высшего образования, создание условий для вхождения к 2020 г. пяти вузов-лидеров в первую сотню ведущих мировых университетов согласно мировому рейтингу университетов;

- повысится уровень мотивации научных и научно-педагогических кадров в рамках перехода к эффективному контракту. Будут реализованы новые финансово-экономические механизмы, обеспечивающие конкуренцию и повышение качества высшего образования.

3.3. Проблемы и перспективы модернизации российского профессионального образования в сфере туризма

В настоящее время наблюдается значительный рост востребованности кадров в сфере туризма и гостиничного бизнеса. Следствием этого является увеличение численности абитуриентов, поступающих на специальности туризма и гостиничного сервиса. В связи с повышением требований к качеству подготовки специалистов и реструктуризацией системы профессионального образования обостряется отраслевая и международная конкуренция между вузами на рынке образовательных услуг. Особенно эта конкуренция между профильными вузами стала заметна в период вступления в ВТО¹.

С целью сохранения личной конкурентоспособности специалист должен периодически возвращаться в систему профессионального образования с целью обновления своих знаний и приобретения новых умений и навыков. Вхождение России в постиндустриальную эпоху привело к резкому отставанию уровня профессионального образования от потребностей рынка труда и запросов современного общества. В этот период выявлен основной недостаток профессионального образования – неспособность оперативно и гибко реагировать на изменения в экономике и социальной сфере страны. Профессиональное образование оказалось не готово к стремительным переменам в обществе и на рынке труда и в результате не смогло справиться с возложенными на него обществом задачами. Вместе с тем

¹ Дусенко С. В. Туристское образование в условиях профессионально-отраслевой динамики // Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2012. С. 123.

следует выделить ряд вызовов и угроз на российском рынке образовательных услуг, оказывающих существенное влияние на развитие системы непрерывного образования:

- процессы глобализации и обострение международной конкуренции;
- снижение населения трудоспособного возраста на 10 % (2010–2020 гг.);
- стремительные темпы развития технологий и рост требований к уровню профессиональной подготовки сотрудников (к 2020 г. 80 % современных технологий устареет, 80 % работников будут иметь образование старше 10 лет);
- конкуренция с зарубежными поставщиками образовательных услуг;
- ограниченность и несовершенство правового поля системы образования в Российской Федерации.

Произошедшие за последний год в мировой и отечественной экономике изменения вызвали появление ряда новых факторов, существенно влияющих на функционирование и развитие системы профессионального образования, к числу которых следует отнести резкий рост безработицы и сокращение (практически по всем каналам) объемов финансовых средств, поступающих в систему образования¹.

Анализ современного состояния профессионального образования в сфере туризма позволил выявить следующие системные проблемы:

- содержание программ базовой подготовки кадров не в полной мере соответствует реальным потребностям предприятий и организаций;
- существующие программы подготовки кадров не позволяют в полной мере учесть специфические требования к компетентностным характеристикам сотрудников;
- отсутствует эффективная система прогнозирования потребностей в высококвалификационных кадрах, которые будут востребованы в стратегической перспективе;
- низка эффективность системы повышения квалификации преподавателей по программам и методикам управления знаниями, педагогики и психологии, организации инновационной деятельности и инновационными процессами;
- применяются устаревшие, малоэффективные технологии обучения, понижающие конкурентоспособность страны на международном туристском рынке.

¹ Дусенко С. В. Туристское образование в условиях профессионально-отраслевой динамики. С. 124.

Современная ситуация в экономике и социальной сфере диктует переход к новой парадигме профессионального туристского образования, неразрывно объединяющего его традиционные компоненты – взаимодействие среднего, высшего и неразрывно связанного с ними непрерывно совершенствующегося дополнительного профессионального образования.

В настоящее время система среднего образования претерпевает значительные изменения. Сегодня работодатель все чаще отдает предпочтение выпускникам профессиональных колледжей, понимая, что уровень их практических умений порой выше, чем выпускников вуза. Но даже этот путь не позволяет удовлетворить дефицит высококвалифицированных кадров для сферы туризма, что влечет за собой низкую заинтересованность руководителей предприятий во вложении средств в обучение своих сотрудников. Специалисты считают, что в России должен быть устранен перекоп в пользу высшего образования: жизнь требует готовить больше специалистов среднего профессионального звена в сфере туристских услуг¹.

Более того, специалисты в сфере туристского бизнеса полагают, что в связи со старением населения и демографической ямой больше внимания стоит уделять дополнительному профессиональному образованию (ДПО) и образованию взрослых. В рамках самой системы дополнительного профессионального образования необходимо решить ряд задач, к числу которых в первую очередь следует отнести:

- расширение спектра реализуемых образовательных программ с учетом изменившихся социально-экономических условий на основе анализа запросов рынка труда;
- активизацию взаимодействия учреждений ДПО с высшими учебными заведениями и научно-исследовательскими организациями с одной стороны и представителями реального сектора экономики – с другой в целях совместного выполнения научно-исследовательских работ и реализации инновационных программ и проектов².

Для осуществления этих задач необходимо:

- обеспечивать внедрение образовательных программ, ориентированных на формирование профессиональных компетенций;

¹ Дусенко С. В. О современных практико-ориентированных подходах в организации переподготовки и повышении квалификации кадров в профильном туристском вузе // Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2012. С. 42–43.

² Дусенко С. В. Туристское образование в условиях профессионально-отраслевой динамики. С. 126–127.

- обеспечивать создание условий для совершенствования существующих и открытия новых специальностей и профессий в системе среднего и высшего профессионального образования с учетом изменяющихся потребностей рынка труда;

- в условиях непрерывного образования обеспечивать формирование условий, активизирующих инновационный личностный потенциал в учебной деятельности;

- создавать систему комплексной поддержки непрерывного профессионального образования;

- организовывать активный интерфейсный модуль системы профессиональной ориентации с учетом потребностей рынка труда:

- в области теоретической подготовки;

- практики в отраслевых организациях;

- в области стажировки в ведущих организациях отрасли, в том числе и зарубежных¹.

Актуальна задача обновления профессионального туристского образования на всех его уровнях путем усиления практической направленности при сохранении его фундаментальности (В. И. Байденко, В. А. Болотов, В. П. Борисенков, В. В. Сериков). Практико-ориентированное образование предполагает изучение традиционных для российского образования фундаментальных дисциплин в сочетании с прикладными дисциплинами технологической или социальной направленности. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении фундаментальной науки, развитии прикладных наук, необходимых для устойчивого развития российского общества².

В высшей школе существует несколько подходов к практико-ориентированному обучению. Ю. Ветров и Н. Клушина практико-ориентированное образование связывают с организацией практик в целях погружения студента в профессиональную среду, соотнесения им своего представления о профессии с требованиями, предъявляемыми реальным бизнесом. П. Образцов и Т. Дмитриенко считают наиболее эффективным внедрение профессионально ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности и компетенций.

¹ Дусенко С. В. Туристское образование в условиях профессионально-отраслевой динамики. С. 130.

² Дусенко С. В. О современных практико-ориентированных подходах... С. 34–36.

В настоящее время существенным недостатком российского образования в этой сфере является отсутствие системы сбалансированного профессионального образования в сфере туризма. Нет тесной интеграции науки и бизнес-структур, т. е. нет широкого спектра научно обоснованных образовательных программ и образовательных учреждений, осуществляющих непрерывную многоуровневую профессиональную деятельность по подготовке и переподготовке кадров в сфере туризма в тесном взаимодействии с практикой¹.

В свою очередь, в российской индустрии туризма за последние годы произошли следующие кардинальные изменения:

- рост разнообразия услуг и потребностей в высококвалифицированных специалистах туристского профиля, вызванный объективно сложившимися мировыми тенденциями развития индустрии туризма;
- изменение взгляда потребителя на диапазон и качество туристских услуг;
- активное развитие и широкое распространение новых технологий обучения в туристском образовании, базирующихся на синтезе передовой теории и практики лучших российских и зарубежных учебных заведений.

Одной из первостепенных задач подготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала для индустрии туризма является формирование новой идеологии и философии туристского образования. Основным критерием качества такого образования должно стать его соответствие динамично изменяющимся потребностям отрасли и запросам общества и государства, формирования личности во всех многообразных формах ее проявления².

3.4. Проблемы и перспективы модернизации профессионально-педагогического образования

Рассмотренные выше тенденции актуальны и для профессионально-педагогического образования. Профессионально-педагогическое образование направлено на формирование личности, способной к эффективной самореализации в сфере среднего и высшего профессионального образования, к осуществлению всего комплекса профессионально-образовательных функций в рамках интегративного образовательного пространства³.

¹ Дусенко С. В. О современных практико-ориентированных подходах... С. 37.

² Там же. С. 39.

³ Зборовский Г. Е. Образование от XX к XI веку. С. 278.

Уже при такой характеристике профессионально-педагогического образования заметна его специфика как вида образования, занимающего особое место и в системе образования, и в жизни общества. В системе образования такое место можно определить как пограничное. С одной стороны, это, несомненно, образование педагогическое, поскольку оно реализует весь комплекс педагогических программ и направлено на подготовку специалиста-педагога для учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях. С другой стороны, это образование профессиональное, и не в смысле его качества, а с точки зрения содержания и характера образовательного процесса, образовательных программ, которые направлены на формирование такого специалиста, который окажется в состоянии организовывать и осуществлять необходимую фундаментальную, общетехнологическую и специальную профессиональную подготовку по актуальным образовательным направлениям и профессиям, а также непосредственно работать по конкретной специальности либо профессии.

С учетом такой концептуальной характеристики профессионально-педагогического образования в нем целесообразно различать две его ипостаси: производственно необходимое и социально необходимое образование. Первое, наряду с профессиональной подготовкой, включающей в себя также овладение педагогическими способами ее освоения, охватывает знания, выходящие за пределы узкой специализации и профессионализации, касающиеся не только данного производства, но и основ педагогики и техники, культуры. Второе – социально необходимое образование – давая общенаучные, общекультурные и гуманитарные знания, включает в себя широкий процесс социализации личности и ее социального обучения, вне которого педагог не может состояться.

Таким образом, предполагается, что профессионально-педагогическое образование оказывается как бы двухъярусным, давая вначале профессиональную базу в виде знаний, умений, навыков, определенной специализации в той или иной конкретной профессии, а затем «накладывая» на эту базу психолого-педагогические знания, умения, навыки, мастерство¹.

Сам процесс развития профессионально-педагогического образования, его результативность и эффективность в значительной степени зависят от социально-экономических и общественно-политических преобразо-

¹ Зборовский Г. Е. Образование от XX к XI веку. С. 280.

ваний в стране. Среди них наиболее значимыми являются демократизация общественной жизни, переход к рыночным отношениям и свободному предпринимательству, возрастание самостоятельности регионов. Названные процессы порождают комплекс факторов, которые влияют на профессионально-педагогическое образование и потому должны учитываться при разработке путей его развития.

Среди этих факторов – возникновение рынка труда и рынка рабочей силы, появление негосударственного сектора экономики, усиливающаяся конкуренция на рынке товаров и услуг, возрастание противоречий между падением престижности профессий в ключевых отраслях экономики и усилением потребности молодежи в новых профессиях, по которым чаще всего учреждения и учебные заведения профессионального образования подготовку не осуществляют¹.

Профессиональное образование переживает процесс глубокой трансформации под влиянием социально-экономических перемен, происходящих в обществе. Однако реализоваться в полной мере профессиональное образование сумеет лишь в том случае, если будет обеспечено педагогическим персоналом, соответствующим современным задачам развития производства и общественного переустройства. Подготовкой педагогов такого уровня для различных подсистем и институтов профессионального образования и должны заниматься организации профессионально-педагогического образования.

Следовательно, мы сталкиваемся с принципиально новой социально-образовательной ситуацией, которая, к сожалению, еще в полной мере в стране не осознана².

Характеризовать диалектику профессионально-педагогического образования и трансформирующегося российского общества лучше всего, как нам представляется, через функции этого вида образования по отношению как к обществу в целом, так и к отдельной личности.

Рассматриваемый институт выполняет в обществе ряд вполне определенных экономических, социальных, культурных функций.

К экономическим функциям отнесем в первую очередь формирование профессиональной структуры общества и подготовку педагогических кадров соответствующей квалификации. Профессионально-педагогическое образование воздействует на экономику опосредованно, через подготовку

¹ *Зборовский Г. Е.* Образование от XX к XI веку. С. 283.

² Там же. С. 284–285.

педагогов, от уровня и качества деятельности которых зависит в значительной мере кадровый состав работников производства и сферы обслуживания, реализующей функции самых различных профессий. Социальными функциями профессионально-педагогического образования являются воспроизводство и изменение социальной структуры общества, ее конкретных элементов. Им непосредственно воспроизводятся слои педагогических работников, косвенно, опосредованно – через среднее и высшее профессиональное образование – различные слои, группы, отряды специалистов. Благодаря профессионально-педагогическому образованию в обществе имеет место быть социальная мобильность (хотя, разумеется, она детерминируется и целым рядом других факторов)¹.

Последнее особенно важно, поскольку потребность в высококвалифицированных работниках постоянно растет, а это значит, что традиционно понимаемого среднего профессионального образования становится явно недостаточно. Профессионально-педагогическое образование объективно способствует (через подготовку педагогических кадров) росту потребности в знаниях, совершенствовании собственного уровня у работников и преодолению, таким образом, тупикового характера отдельных видов приобретаемого первоначального профессионального образования. С этим связана и культурная функция профессионально-педагогического образования, поскольку его получение есть не что иное, как процесс пробуждения и реализации потребностей в создании, потреблении и распространении ценностей культуры. Этот вид образования (как, впрочем, и все другие виды высшего и среднего профессионального образования) преследует в качестве важнейших своих целей формирование и развитие творческой деятельности, совершенствование культурного уровня будущих педагогов. В этом смысле культурная функция профессионально-педагогического образования состоит в воспроизводстве и развитии материальной и духовной культуры определенных слоев и групп как учащейся, так и работающей молодежи².

Значимость в современном образовательном пространстве профессионально-педагогического образования ведет к возникновению потребности в обсуждении проблем и перспектив развития ППО. Это обусловлено рядом факторов:

- необходимостью определения перспектив развития профессионально-педагогического образования с учетом требований нового поколения

¹ Зборовский Г. Е. Образование от XX к XI веку. С. 286.

² Там же. С. 287.

государственных образовательных стандартов и разработки нового перечня специальностей и направлений подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием;

- резко возросшими в последнее время потребностями российской экономики в квалифицированных рабочих, подготовку которых должны осуществлять мастера и педагоги профессионального обучения, способные решать современные задачи подготовки экономически активного населения страны;

- новыми задачами, поставленными перед ППО в связи с предполагаемым вхождением России в единое европейское образовательное пространство (Болонский процесс), и концепцией модернизации российского образования;

- отсутствием аналогов ППО за рубежом, а, следовательно, необходимостью анализа собственного отечественного опыта его обновления на рубеже XX–XXI вв.¹

Одной из самых явных проблем системы профессионального обучения является проблема кадров (недостаточная обеспеченность ими, старение и т. д.). Во многом это происходит из-за непрестижности педагогической деятельности, низкого уровня оплаты труда.

Возможности решения кадровых проблем ППО во многом определяются осуществлением проекта государственной комплексной целевой программы развития профессионально-педагогического образования «Профессионально-педагогические кадры России».

Проект данной программы предполагает в качестве конечной цели решение двуединой государственной задачи: во-первых, это создание государственной системы НПО как низшей ступени СПО, по своим масштабам полностью покрывающей потребности страны в педагогах профессиональной школы (аналогичной системе педагогического образования для школ), а во-вторых, полное переоснащение кадрового корпуса НПО на качественно иной, чем сейчас, профессионально-педагогической квалификационной основе.

Для достижения обозначенных целей программа предусматривает решение следующих задач в соответствующих разделах:

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

¹ Романцев Г. М. Проблемы развития профессионально-педагогического образования России... С. 20.

- создание механизма нормативно-правового регулирования с целью формирования системы социально-экономической защищенности профессионально-педагогических кадров;
- создание устойчивого спроса на высококвалифицированные профессионально-педагогические кадры на рынке труда, создание механизмов повышения престижа профессионально-педагогического труда;
- освоение выпускниками профессионально-педагогических специальностей рынка труда (в том числе подготовка кадров для профессиональных учебных заведений, системы цеховой учебы, центров профориентации, межшкольных учебно-производственных комбинатов, образовательных учреждений Федеральной службы занятости и пр.) посредством расширения спектра отраслей (профилей) профессионально-педагогического образования и образовательных услуг;
- приоритетное развитие и совершенствование подготовки квалифицированных профессионально-педагогических кадров через специализированные разноуровневые и рационально размещенные профессионально-педагогические учебные заведения, объединенные в систему ППО;
- обеспечение доподготовки практических профессионально-педагогических работников и других специалистов, не имеющих базового педагогического или отраслевого образования, для частичного решения кадровых проблем ППО¹.

Таким образом, мы приходим к выводу, что профессионально-педагогическое образование должно быть направлено на обеспечение потребности общества в современных профессиональных кадрах, способных к самостоятельному обучению. В то же время образование должно стать социальным институтом, существующим для человека, для удовлетворения его интересов и потребностей в развитии, реализации собственных, индивидуальных способностей и дарований.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Покажите взаимосвязь основных векторов социально-экономического развития России с путями реформирования профессионального образования.

¹ Романцев Г. М. Проблемы развития профессионально-педагогического образования России... С. 29–30.

2. Каковы экономические, социальные, культурные и политические предпосылки модернизации профессионального образования?
3. Опишите структурные уровни профессионального образования и их взаимосвязь.
4. Раскройте роль среднего профессионального образования в общей системе образования.
5. Каковы институциональный статус среднего профессионального образования, перспективы его развития?
6. Каковы социальные последствия модернизации образования?
7. Покажите место профессионально-педагогического образования в процессе модернизации экономики России.
8. Раскройте проблемы взаимосвязи общего и профессионального образования.
9. Охарактеризуйте Болонский процесс, приведите аргументы «за» и «против».
10. Каким образом определяется эффективность деятельности организации профессионального образования?
11. Каковы проблемы взаимосвязи институтов профессионального образования и производства в России?

Глава 4. КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Динамика общественного развития России последнего десятилетия характеризуется ориентацией на реформирование социальных институтов, связанных с реализацией основополагающих потребностей человека и общества, комплексным показателем которого является изменение качества жизни людей. В структуре взаимосвязей элементов, выражающих системно-целостную природу качества жизни, качество образования как основа саморазвития имеет особое значение в обеспечении жизнедеятельности и жизнеспособности общества в целом, отдельных социальных групп и личности.

4.1. Качество образования как социально-педагогическая категория

Понятийный анализ качества образования целесообразно начать с характеристики категории «качество». Ее принято рассматривать как философскую категорию, выражающую существенные определенности предмета, явления или процесса, благодаря которым они обладают именно такими, присущими только им характеристиками. Качество – это степень достоинства, ценности, пригодности объекта, действия и т. п., соответствия тому, какими они должны быть.

Проблема качества образования занимает заметное место в работах педагогов высшей школы. В ряде случаев их позиция соединяет в себе элементы и педагогического, и управленческого подходов к качеству образования. Один из вариантов такой позиции достаточно четко выражают санкт-петербургские ученые-педагоги Н. В. Бордовская и А. А. Реан. Они полагают, что качество образования определяется тремя основными моментами:

- степенью соответствия целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне отдельного образовательного учреждения;
- соответствием между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека (качеством знаний, степенью сформированности соответствующих умений и навыков и др.);
- степенью соответствия теоретических знаний и умений, их практического использования в жизни и профессиональной деятельности.

Продолжая своего рода «факторный» анализ качества образования, они называют качество педагогической деятельности образовательного уч-

реждения, его учебно-материальной базы, научно-методического, кадрового и прочего обеспечения. Среди факторов качества – научная школа, через которую проходит студент в годы обучения. Наконец, как считают Н. В. Бордовская и А. А. Реан, качество образования определяется мерой освоения образовательного стандарта: в школе – школьного образовательного стандарта, в вузе – образовательного стандарта в соответствии с профилем вуза и выбранной специальностью.

Рассмотрим вторую позицию в отношении качества образования в целом (высшего в первую очередь), принадлежащую работникам системы управления образованием. Качество образования характеризуется его руководителями как сложное и многофакторное понятие, которое включает в себя современность системы образования, соответствие содержания образования требованиям развития страны и интересам личности обучающегося, степень реализации высшим учебным заведением задач высшего образования. Кроме того, понятие качества образования неотделимо от его оценки и контроля.

В. Гуров считает, что в попытках определить понятие «качество образования» исследователи прибегают к использованию подходов четырех типов, соотнося качество образования, во-первых, с механизмами и условиями нормативного функционирования образовательного учреждения, во-вторых, с качеством подготовки специалистов, в-третьих, с качеством образовательных стандартов и, наконец, в-четвертых, с проблемами организации учебного процесса (научно-методическими, кадровыми, информационными, материально-техническими).

Другие модели качества образования, как отмечает В. Гуров, связаны с выделением уровней: государственно-регионального, уровня конкретного вуза и уровня обучающегося. В реальной же практической деятельности качество образования сводится к соответствию государственному образовательному стандарту и ответу на вопрос: кого, где, как и чему учить?¹

Приведем еще одну трактовку качества образования, принадлежащую Н. А. Селезневой, известному специалисту в области науки о качестве. Она рассматривает качество высшего образования в широком и узком смыслах. В первом оно означает:

- сбалансированное соответствие высшего образования многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам);

¹ Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Социология образования. М., 2005. С. 334.

- системную совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы).

Во втором, узком смысле качество высшего образования сводится к качеству подготовки специалистов с высшим образованием, что означает:

- сбалансированное соответствие подготовки специалистов с высшим образованием многообразным потребностям (государства, общества, личности), целям, требованиям, нормам, стандартам;

- системную совокупность организованных, социально значимых характеристик, параметров подготовки специалистов с высшим образованием (как результата и как процесса).

Из приведенных трактовок Н. А. Селезневой следуют по меньшей мере два вывода:

- 1) основными характеристиками качества образования выступают результат и процесс образования;

- 2) качество высшего образования неправомерно рассматривать вне качества подготовки специалиста.

Начиная с 2000 г. в работах известных отечественных теоретиков-методологов В. И. Байденко, А. И. Субетто и особенно Н. А. Селезневой, более 15 лет занимающихся проблемами качества образовательных систем и его оценки, намечаются подходы к проектированию систем управления качеством. Потребность в осмыслении проблем управления качеством высшего образования обусловлена формированием новой образовательной политики России. Высокая динамика изменений внутренней и внешней среды образовательных систем, обновление ценностей и целей с неизбежностью приводят к формированию новых качеств систем образования, что, в свою очередь, требует разработки адекватных принципов организации и управления образовательными системами на всех уровнях.

В настоящее время проблема качества среднего и высшего профессионального образования становится особо актуальной в связи с модернизацией системы образования¹.

4.2. Система оценивания качества образования

Одной из важнейших задач модернизации системы образования является модернизация сложившейся системы оценки качества образования.

¹ *Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Указ. соч. С. 335.*

Понятие «качество образования» относится и к результату, и к процессу. Далее, оценка качества образования (система оценок) должна быть подразделена на оценки качества образования со стороны, условно скажем, внешней среды, т. е. оценки потребителей образовательных услуг, и внутренние оценки качества в самой системе образования.

Следует выделить субъекты и объекты, являющиеся потребителями профессиональных образовательных услуг. Их четыре: *личность, общество, производство и сама система образования* (поскольку человек может пойти учиться по образовательной программе следующего уровня, лишь завершив одну из образовательных программ предыдущего уровня). Каждый из перечисленных субъектов дает свои оценки качеству образования.

Личность (а также родители, семья) оценивает удовлетворенность получаемым образованием, уровнем осваиваемой образовательной программы.

Общество оценивает уровень образованности населения (среднее число лет, проведенных каждым взрослым жителем в стационарном образовательном учреждении), в том числе уровень профессиональной образованности населения; доступность профессионального образования для каждого жителя страны (финансовая, территориальная и т. д.) по уровням образовательных программ – профессиональной подготовки, начального, среднего и высшего профессионального образования отдельно; влияние профессионального образования на уровень занятости населения, безработицу, и т. д.; влияние образования, в том числе профессионального образования, на развитие гражданского общества, на снижение социальной напряженности.

С точки зрения *производства* рассматривается влияние профессионального образования на развитие экономики, социальной и культурной сферы, исследуются:

- удовлетворенность работодателей качеством образованности выпускников учреждений профессионального образования, их квалификацией;
- удовлетворенность уровнем образовательных программ, их соотношением по количеству выпускников учреждений среднего, высшего образования, их соотношением по отраслям и профессиям (специальностям);
- удовлетворенность профессионально-квалификационной структурой выпускников профессиональных образовательных учреждений – соотношение потребностей в рабочих и специалистах по каждой профессии, специальности и их фактический выпуск учреждениями профессионального образования.

Показателем качества образования является увеличение рентабельности предприятия за счет снижения издержек на переобучение персонала. Чрезвычайно важной представляется и степень удовлетворенности образовательных организаций каждого последующего уровня подготовкой выпускников предшествующего уровня. Показателем высокого качества предыдущего образования является снижение затрат на переучивание, доучивание, дотягивание обучающихся до необходимого уровня.

В настоящее время оценка качества образования как таковая со стороны *населения* отсутствует. Необходим внешний мониторинг качества профессионального образования. Приоритет доступности образовательных программ профессионального образования в данном случае рассматривается с точки зрения количественного и качественного соответствия предложения образовательных услуг запросам потребителей, среди которых выпускники 9-х и 11-х классов общеобразовательных школ, имеющие образовательный запрос на образовательные программы среднего и высшего профессионального образования¹.

Вместе с тем исследования Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования показывают, что, по мнению 54 % выпускников и 47 % преподавателей организаций СПО, качество подготовки специалистов не в полной мере отвечает современным и перспективным потребностям. Вопрос о качестве подготовки специалиста обычно сводится к текущей и итоговой оценке студентов лишь по одному параметру – уровню знаний и умений. Считается, что если выпускник продемонстрировал отличные знания, то он хорошо подготовлен к профессиональной деятельности. Это так, но только отчасти. Научные исследования подтверждают, что преуспевание в финансовом отношении лишь на 15 % обуславливается знаниями своей профессии, а на 85 % – умением общаться с коллегами, склонять людей к своей точке зрения, рекламировать себя и свои идеи, т. е. личными качествами и способностями. Жизнь показывает, что чаще всего успеха в социальной и профессиональной карьере добиваются те студенты, которые проявляли активность, реализовывали себя в различных видах деятельности: общественной, экономической, культурной, коммуникативной, научной и т. д.²

¹ Профессиональная педагогика. С. 436–437.

² *Ибрагимов Г. И.* Качество среднего профессионального образования в современных условиях. URL: <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus>.

Качество профессионального образования оценивается и по показателям обеспеченности обучающихся выбором условий освоения программ, соответствующих типу физических или интеллектуальных ограничений по здоровью. Идеальный вариант доступности образовательных программ профессионального образования (ПО) для молодежи с ограниченными возможностями реализуется, когда во всех без исключения организациях системы ПО в общих группах обучаются отдельные учащиеся этой категории. Гибкость как характеристику системы профессионального обучения демонстрируют показатели внутренних адаптационных возможностей организации учебного процесса, обеспечивающей удовлетворение различных образовательных потребностей обучающихся. Они описывают возможности системы в части реагирования на изменение запросов обучающихся. Адаптационный потенциал региональной системы ПО обеспечивает условия для эффективной реализации различных «образовательных маршрутов» в процессе профессионализации обучающихся, позволяет формировать содержание образования под конкретного клиента системы на основе модульной компоновки учебных курсов и программ. Такое состояние системы достигается вариативностью организационных форм и образовательных технологий освоения содержания образования, диверсификацией основных и дополнительных образовательных программ и т. д.

Отдельный вопрос – удовлетворенность полученным образованием выпускников ПО по прошествии определенного времени. Эта информация может быть получена посредством социологических опросов в рамках мониторинга профессионального образования.

Оценка ведется также со стороны органов управления образованием. Экспертные комиссии по государственной аттестации, аккредитации образовательного учреждения (т. е. субъекты оценки качества профессионального образования) формируются и утверждаются государственным органом управления образованием. В составе комиссий, как правило, преобладают представители образовательных организаций, эксперты из научно-методических учреждений, органов управления образованием. В то же время органы управления профессиональным образованием оцениваются только лишь соответствующими администрациями регионов или Правительством РФ в зависимости от подчиненности соответствующих профессиональных образовательных учреждений. Органы управления профессиональным образованием не подлежат никакой оценке со стороны ни обучаю-

щихся, ни обучающих, ни профессиональных образовательных учреждений, ни внешних субъектов – производственных структур, общественных организаций и т. п. Более того, в настоящее время все более актуальной становится независимая (внешняя) оценка как оценка, полученная в результате независимых от образовательного учреждения экспертных сообществ.

Что касается *общественной* оценки качества профессионального образования, то процесс развивается за счет развития социального партнерства органов управления и образовательных организаций с общественными организациями, развития наблюдательных, попечительских и других советов. Следует особо подчеркнуть, что важным фактором успешного развития региональных систем является широкое общественное участие работодателей, образовательного сообщества, населения в этих процессах (развитие социального партнерства с предприятиями, союзами работодателей, предпринимателей, с торгово-промышленными палатами и т. д.).

Соответствие качества образовательных результатов региональной системы ПО перспективам экономического развития региона может оцениваться по двум основным критериям:

- количественного соответствия объемов подготовки специалистов перспективе развития экономики региона;
- качественного соответствия образовательных результатов региональной системы ПО потребностям экономики региона.

Очевидно, что работодатели как основные заказчики профессионального образования должны участвовать в постановке целей обучения, процессе обучения, а также оценке его результатов (если отсутствует процедура независимой сертификации, то хотя бы в составе государственных экзаменационных и аттестационных комиссий).

Что касается системы образования, то имеют место лишь отдельные случаи взаимодействия образовательных организаций между собой и, соответственно, взаимооценок¹.

Внутренние оценки

Качество профессионального образовательного процесса может оцениваться по качеству:

- профессиональной образовательной программы;
- потенциала научно-педагогического состава, задействованного в образовательном процессе;

¹ Профессиональная педагогика. С. 23.

- потенциала обучающихся (на входе учебного заведения);
- потенциала абитуриентов (на выходе);
- потенциала выпускников;
- средств образовательного процесса (материально-технической, лабораторно-экспериментальной базы, учебно-методического обеспечения и т. д.);
- образовательных технологий;
- управления образовательными системами и процессами (управленческих технологий в профессиональном образовании).

Существуют и другие системы оценок. Субъектами и объектами оценки являются как система профессионального образования в целом, так и элементы этой системы, и оценивание могут и должны осуществлять также и органы власти (федеральной, региональной и муниципальной).

Таким образом, мы перечислили элементы системы оценок. Рассмотрим детально эти позиции оценок, с тем, чтобы, взяв за основу те или иные оценки, проанализировать современное состояние и выявить проблемы развития оценки качества профессионального образования при помощи внутреннего мониторинга качества, включающего периодическое анкетирование обучающихся, в том числе их оценки педагогов¹.

Структура внутренних оценок

Самооценка обучающихся. До последнего времени вопрос самооценки обучающихся в педагогике, в том числе в профессиональной педагогике, вообще не поднимался. Десятилетиями развивались формы и методы контроля и оценки со стороны педагога, образовательного учреждения. Вопрос, как научить обучающихся самоконтролю и самооценке своей учебной деятельности, остается совершенно открытым. Нет соответствующих методических пособий для преподавателей, нет методического аппарата в учебниках и другой учебной литературе. Но в условиях непрерывного образования, «образования в течение всей жизни» способность к самоконтролю и самооценке своей учебной деятельности становится для человека важнейшим качеством. Так что проблема требует решения в виде разработки соответствующего научно-методического обеспечения.

Рассмотрим еще одно важнейшее понятие – *рефлексия* (взгляд на собственную мысль и собственные действия «со стороны»). Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Понятие рефлексии возникло в фи-

¹ Профессиональная педагогика. С. 439.

лософии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Но рефлексия – это не только знание или понимание самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции.

Далеко не каждому педагогу известным и используемым в структуре обучения компонентом является рефлексия как познание и анализ человеком явлений собственного сознания и собственной деятельности. Для пояснения различий оценки (самооценки) и рефлексии отметим, что любые человеческие действия, в том числе учебные, на любом уровне их иерархии завершаются «обращением назад» – осмыслением, сравнением, оценкой исходных и конечных состояний:

- объекта деятельности – итоговая оценка (самооценка);
- субъекта деятельности, т. е. самого себя – рефлексия.

Рефлексия имеет большое значение для развития как отдельной личности, так и коллективов, социальных общностей. Во-первых, рефлексия приводит к целостному представлению, знанию о целях, содержании, формах, способах и средствах своей деятельности. Во-вторых, позволяет критически отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем. В-третьих, делает человека, социальную систему субъектом собственной активности.

Для проведения собственного рефлексивного анализа от обучающегося требуется целый комплекс умений:

- осуществлять контроль своих действий, как умственных, так и практических;
- контролировать логику развертывания своей мысли (суждения);
- определять последовательность и иерархию этапов деятельности, опираясь на рефлексию над опытом своей прошлой деятельности через поиск ее оснований, причин, смысла;
- видеть в известном тайну, неоткрытое явление, факт, в очевидном – неочевидное, в привычном – непривычное, т. е. умение видеть противоречие, которое только и является причиной движения мысли;
- осуществлять диалектический подход к анализу ситуации, встать как бы на позиции разных наблюдателей;
- преобразовывать объяснения наблюдаемого или анализируемого явления в зависимости от цели и условий¹.

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 170–174.

От самооценки обучающихся перейдем к *оцениванию деятельности обучающихся*: преподавателей и мастеров производственного обучения, иначе говоря, рассмотрим внутренний мониторинг качества. Во многих странах в профессиональных учебных заведениях распространен так называемый внутренний мониторинг качества. Это регулярное, 2–3 раза в семестр, проведение анкетирования среди учащихся, студентов, а также преподавателей. Анкеты содержат десятки вопросов, касающихся всех сторон жизни учебного заведения – качества преподавания каждого учебного предмета, учебников и других учебных материалов, объективности оценок, состояния учебных помещений, работы библиотеки, мастерских, студенческой столовой, книжного магазина, спортивных сооружений и т. д., и т. п. По каждому задаваемому вопросу студент или преподаватель проставляет соответствующую оценку (как правило, одну из трех или пяти – например, весьма удовлетворительно, удовлетворительно, неудовлетворительно, очень неудовлетворительно, ниже всяких стандартов). Анализ таких анкет позволяет судить о деятельности каждого преподавателя, других работников и всех служб и своевременно принимать соответствующие меры.

Оценки индивидуальных достижений обучающихся. На уровне образовательного учреждения оценка качества профессионального образования представлена двумя процедурами:

- государственной итоговой аттестацией выпускников;
- промежуточной и текущей аттестацией студентов в рамках внутренней системы контроля качества образования.

Тестовый инструментарий для оценки качества подготовки студентов в большинстве субъектов РФ разрабатывается самими образовательными учреждениями на основе соответствующих государственных образовательных стандартов. В организациях СПО председатель государственной аттестационной комиссии утверждается органом исполнительной власти, в ведении которого находится образовательная организация среднего профессионального образования, по представлению образовательного учреждения. Состав аттестационной комиссии утверждается приказом директора организации СПО.

В содержание итоговой аттестации выпускников системы СПО включены:

- сдача итоговых экзаменов по отдельным учебным предметам (дисциплинам);

- выполнение выпускной практической квалификационной работы по профессии или итоговый междисциплинарный экзамен по специальности (СПО);

- защита письменной экзаменационной работы, выполненной по теме, определяемой учреждением, или защита выпускной квалификационной работы (СПО).

В последние годы в состав экзаменационных комиссий для итоговой аттестации выпускников организаций СПО в ряде регионов России включаются представители работодателей. По результатам итоговой аттестации в региональный орган управления образованием (профессиональным образованием) направляется отчет, подписанный председателем экзаменационной комиссии и содержащий те сведения и информацию, которые считает нужным отразить учебное заведение. По тем же правилам проходит итоговая аттестация в организациях высшего образования, лишь только с той разницей, что председатель государственной аттестационной комиссии назначается федеральным органом.

В результате мы видим, что в сложившейся российской практике оценку качества подготовки выпускников системы СПО и ВО как главную составляющую оценку результативности деятельности учреждений профессионального образования осуществляют сами производители образовательных услуг. Как следствие, независимость оценочных процедур, являющаяся принципом контроля качества обучения, не реализуется.

Таким образом, существующая сегодня практика оценивания качества подготовки выпускников носит ведомственный (отраслевой) характер и отражает требования к качеству профессионального образования только одного «заказчика» образования – государства и то достаточно условно. Ни в постановке целей обучения, ни в оценке степени их достижения обучаемыми не принимают участия работодатели как потребители «продукта», произведенного в системе образования, а также местное сообщество. Существует несколько сторон, заинтересованных в результатах функционирования системы профессионального образования, т. е. ряд субъектов управления его качеством (государство, общество в лице конкретных работодателей, их объединений, профсоюзов и т. д., а также местное сообщество, учащиеся, студенты и их родители). Следовательно, возникает необходимость в согласовании их интересов и потребностей, выработке и реализации эффективной политики оценки качества профессионального об-

разования. Такой тип управления соответствует понятию «распределенное управление», в рамках которого существует несколько фокусов управления и некоторое количество субъектов управления¹.

Таким образом, налицо задача формирования системы *государственно-общественного* управления качеством профессионального образования. Система должна формироваться на основе распределения, согласования, разграничения функций, полномочий и ответственности всех социальных партнеров СПО и ВО (субъектов управления качеством профобразования). Реализация такой модели будет способствовать становлению гражданского общества, консолидации различных общественных сил для решения важнейшей задачи – эффективной профессионализации молодежи в рыночных условиях. Такая система будет способствовать, в конечном счете, решению вопроса кадрового обеспечения экономического роста и социального благополучия регионов.

Сотрудники Учебно-методического центра по профессиональному образованию г. Москвы полагают, что усилия коллективов организаций ПО целесообразно сосредоточить на следующих задачах:

1. Создание нормативно-правовых условий для активного участия работодателей и других социальных партнеров в решении проблем профобразования.

2. Разработка механизма реализации контрактной подготовки специалистов и квалифицированных рабочих в организациях профобразования на основе городского заказа.

3. Совершенствование договорной производственной (профессиональной) практики между работодателями и учебными заведениями.

4. Разработка механизма взаимодействия и интеграции системы профессионального образования со старшей школой.

5. Реализация программ обучения, сочетающих различные формы обучения с непрерывными стажировками на базе сетевых учреждений.

6. Организация стажировок преподавателей специальных дисциплин для ознакомления с новыми типами технологий.

7. Разработка стандартов минимального материально-технического оснащения профессий и специальностей.

8. Разработка системы мер по повышению привлекательности системы профобразования для потенциальных инвесторов.

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 89.

Только в этом случае управление качеством на уровне образовательных учреждений сможет выступать в форме систем управления качеством внутри организации СПО. Создание и развитие современных систем управления качеством образования является важнейшей задачей каждого техникума, колледжа. Такие системы призваны обеспечить предоставление руководителям информации о состоянии различных сторон деятельности учебного заведения¹.

Одним из основополагающих документов по мониторингу качества вуза, которые разрабатываются под руководством уполномоченного по качеству, является «Руководство по качеству».

Этот документ включает автопортрет вуза, описание политики в области качества, основанной на соответствующей доктрине, модели процессов и основную документацию. Автопортрет вуза состоит из описания миссии, истории развития, стратегических целей и задач, организационной структуры, основной продукции, потребителей и перспектив развития вуза. Политика в области качества определяет приоритеты вуза и направления совершенствования его деятельности по повышению качества образования².

Политика вуза в области качества реализуется через создание и эволюционное внедрение в практику управления вузом системы менеджмента качества, образовательных услуг и подготовки специалистов, стратегическими целями которой являются:

- создание саморазвивающейся системы менеджмента качества образовательных услуг и подготовки специалистов, реализующей принцип непрерывного совершенствования;
- обеспечение опережающего удовлетворения запросов клиентов: личности, общества и государства;
- обеспечение системных гарантий приобретения студентами знаний, умений, формирования методологической культуры и комплексной подготовки к самореализации в обществе;
- обеспечение участникам системы качества научной, учебно-методической, технологической, информационной и материально-технической базы, гарантирующей реализацию всех процессов менеджмента качества в вузе;
- обеспечение системной интеграции образования, науки и производства, включая научные исследования в области образования;

¹ *Кривошеев В. Ф.* Проблемы роста качества среднего профессионального образования в условиях модернизации образовательного процесса. URL: www.edu.meks-info.ru.

² *Рузаев Е. Н.* Система менеджмента вуза. URL: <http://www.jmk.kz/publication>.

- обеспечение эффективной реализации принципов социального менеджмента в системе управления качеством образовательных услуг и подготовки специалистов;

- создание единого правового пространства, гармонизация его с законами мирового сообщества для обеспечения эффективного функционирования и развития системы менеджмента качества образовательных услуг и подготовки специалистов в вузе;

- создание условий для эффективного корпоративного менеджмента в системе качества образовательных услуг и подготовки специалистов;

- обеспечение внутренних гарантий качества образовательных услуг и подготовки специалистов;

- формирование имиджа вуза с мировым признанием через международную сертификацию системы менеджмента качества¹.

Для достижения стратегических целей менеджмента качества вуз осуществляет систематическую деятельность. Вуз ориентируется на своих клиентов – потребителей образовательных услуг и научной продукции. Вовлечение всех субъектов образования в реализацию менеджмента качества образовательных услуг составляет основу методов корпоративного менеджмента вуза. Успешная реализация этих методов дает возможность руководству в максимальной степени использовать интеллектуальный потенциал сотрудников и студентов для повышения качества образовательных услуг и подготовки специалистов.

Для достижения стратегических целей менеджмента качества в вузе должны осуществляться:

- постоянный мониторинг основных процессов;

- соответствующий анализ и разработка предложений по постоянному улучшению процессов;

- сотрудничество преподавателей и студентов, что способствует созданию новых ценностей в образовательной сфере.

Постоянное повышение качества образовательных услуг и подготовки специалистов планируется и реализуется в вузе на основе комплексной программы развития. Она включает в себя целевую программу совершенствования менеджмента качества.

Как уже отмечалось, важным механизмом достижения стратегических целей системы менеджмента качества является формирование и ре-

¹ Рузаев Е. Н. Указ. соч.

ализация образовательного стандарта вуза, включающего федеральную, региональную и вузовскую компоненты. Федеральная компонента образовательного стандарта вуза устанавливается федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по конкретным направлениям и специальностям и определяет обязательный минимум содержания и уровня подготовки специалистов¹.

4.3. Требования к качеству образования специалиста в сфере туристского бизнеса

Каждая профессия, специальность обладает своими квалификационными характеристиками, определяющими цели и содержание образования.

Квалификацией мы назовем функциональное соответствие между требованиями рабочего места и целями образования. Квалификация «говорит»: «Я делаю то и так, в соответствии с тем, как требуется, разрешается, предписывается»².

Соответственно, исходя из этих требований к профессиональной деятельности специалистов в области туризма и гостиничного хозяйства разработаны компетенции, которыми должны обладать выпускники.

Компетенция – интегрированная характеристика, выражающая готовность и способность выпускника *самостоятельно применять знания, умения и личностные качества для успешной самореализации в определенной области в изменяющихся условиях профессиональной, деятельности.* Это интегрированный показатель не столько исполнительско-функциональной, сколько преобразовательной активности личности в области широкого поля возможностей. Компетенции определяют продуктивное выполнение действий по решению возникающих задач³.

Ориентация на компетенции хотя и начала приобретать реальные очертания, все еще нова для российской профессиональной педагогики. Это связано с тем, что еще не были осуществлены выпуски обучающихся, соответствующих новым требованиям, вследствие чего от рынка труда не

¹ Рузаев Е. Н. Указ. соч.

² Пашковская И. Н. Компетентностный подход как теоретико-методологическая основа подготовки бакалавров в сфере туристской индустрии // Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2012. С. 113.

³ Там же. С. 114.

получены результаты «обратной связи», позволяющие оценить эффективность разработанных образовательных программ¹.

Рассмотрим, какие компетенции требуются от специалиста сферы туристического бизнеса.

Прежде всего это знание языков. Для вступления в межличностные и деловые коммуникации в процессе создания и реализации туристского продукта все чаще требуется качественное знание иностранных языков. Особенно актуальным данное требование к компетенции специалиста становится в свете реализации мероприятий Федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011–2018 гг.)»².

Далее, необходимо умение организовывать и осуществлять сервисные процессы. Сервисная деятельность ставит в центр внимание потребителя: клиента, гостя, туриста. Особенностью обслуживания в сфере туризма является изменение потребностей клиента от стадии покупки туристского продукта к стадии пользования им. Специалист в области туризма должен уметь как осуществлять информационное обслуживание клиента, так и формировать предложение услуг, обеспечивающих удовлетворение культурных, познавательных, физических потребностей, максимально соответствующих пожеланиям туриста.

И, наконец, правовая подготовка специалистов в области туризма. Внутренний, выездной и въездной туризм предполагает знание общегражданского законодательства, норм административного и государственного права, законов о страховании, специфического законодательства, регламентирующего туристическую деятельность.

Необходимым элементом обучения является подготовка студентов в сфере информационных технологий. Глобальное пространство Интернета создает глобальное пространство туристических услуг. Современные информационные технологии позволяют создавать конкурентные преимущества для туристических компаний в интернет-пространстве и осуществлять эффективный поиск туристских продуктов.

Операторские услуги в области туризма получили широкое распространение в предпринимательстве. Поэтому целесообразно в состав дисциплин основной общеобразовательной программы включить предметы, связанные с предпринимательской деятельностью, налогообложением, экономикой и проектированием предприятий сферы услуг.

¹ Сахарчук Е. С. Указ. соч. С. 292.

² Чернова Д. В. Указ. соч. С. 88–89.

Специалист в сфере туристского сервиса должен уметь выполнять поиск необходимой информации, анализировать ее и принимать обоснованные решения.

Еще одной стороной деятельности специалиста в области туризма является логистика. Наличие логистической инфраструктуры обеспечивает прохождение туристического потока и возможность его доставки до рекреационных зон.

Обязательной формой подготовки специалистов в области туризма должны стать встречи-дискуссии с представителями туристической индустрии. Такие встречи обеспечат в первую очередь мотивацию студентов к занятию профессиональной деятельностью, а также обогащение теоретического материала практическими ситуациями и расширение кругозора.

В связи с этим необходимо обеспечить направленность деятельности объединений туристических организаций на формирование требований компетенций специалистов в области туризма (напомним опыт The American Society of Travel Agents – Американского общества турагентов)¹.

Следовательно, только качественная подготовка специалистов является залогом успешного развития отрасли.

Какие же проблемы препятствуют обеспечению качества подготовки кадров для сферы туризма и гостеприимства? Весь спектр возникающих проблем можно условно разделить на три части:

1. Проблемы обеспечения качества теоретических знаний.
2. Проблемы выработки необходимых умений и навыков на практике.
3. Проблемы трудоустройства, адаптации и послепрофессионального образования выпускников.

Если с общеобразовательными дисциплинами проблем практически не возникает, то найти высококвалифицированных преподавателей по общепрофессиональным и особенно специальным дисциплинам достаточно тяжело, особенно в регионах. Как правило, из этой ситуации вузы находят два выхода: либо приглашают практиков турбизнеса, либо предлагают освоить эти дисциплины преподавателям вуза. Однако первым часто не хватает знаний по педагогике и методике преподавания, а вторым – собственно по предмету. Здесь самой продуктивной является система дополнительного образования, которая могла бы помочь преподавателям пополнить

¹ Чернова Д. В. Указ. соч. С. 90.

недостающие знания, и система стажировок преподавателей на отраслевых предприятиях. Кроме того, необходимо наладить тесный контакт с работниками турбизнеса, с туристскими и гостиничными ассоциациями города, которые тоже занимаются вопросами повышения квалификации¹.

Одной из важнейших составляющих качества подготовки специалистов является познавательная активность самих студентов. Некоторые исследователи считают проблему учебной мотивации одной из самых важных. Например, многие студенты после заграничной стажировки приезжают с огромным желанием освоить иностранный язык, хотя до этого не проявляли к нему никакого интереса. Столкнувшись с необходимостью его применения на практике, они осваивают его гораздо быстрее. Любопытным является опыт, предложенный литовскими специалистами. Они создали сеть фирм практического обучения, которая объединила фирмы, занимающиеся отработкой практических навыков студентов на предприятиях в период первой практики. Далеко не все фирмы добровольно безвозмездно согласятся на такой шаг, поэтому с местными отделами туризма необходимо отработать систему поощрения таких фирм. Благоприятными площадками для студентов-практикантов на летний период могут стать многочисленные турбазы, санатории, пансионаты, курортные отели, которые заинтересованы в сезонном обслуживающем персонале. Однако у площадок для практик на выезде есть и свои недостатки. Это большая ответственность за жизнь и здоровье практикантов, особенно при выезде за рубеж. При организации практики на выезде обязательно должен быть более тщательным преподавательский контроль, который, как правило, затруднен из-за дополнительных финансовых расходов².

Очень важно итоги практик не только обобщить в отчетах, но и использовать их полностью или частично при написании курсовых и дипломных работ и проектов. Если студентам удастся собрать хороший статистический материал и представить проект, который можно воплотить в жизнь, то такой проект становится интересен работникам туристского и гостиничного бизнеса. Наиболее интересны курсовые и дипломные работы и проекты, выполненные по заказу работодателей.

¹ Булыгина И. И. Взаимодействие вузов и работодателей по усовершенствованию подготовки кадров для сферы туризма и гостеприимства // Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2012. С. 229.

² Там же. С. 231.

4.4. Требования к качеству образования специалиста в области профессионально-педагогического образования

Компетенции специалиста направления подготовки 051000.62 Профессиональное обучение (по отраслям) во многом совпадают с компетенциями специалиста в сфере туризма.

Студент должен овладеть общекультурными и профессиональными компетенциями:

1) готовностью к самопознанию, самостоятельности, освоению культурного богатства как фактора гармонизации личностных и межличностных отношений;

2) процессом творчества (поиском идей, рефлексией, моделированием);

3) системой эвристических (творческих) методов и приемов;

4) способностью организовывать учебно-исследовательскую работу обучающихся;

5) способностью к участию в исследованиях проблем, возникающих в процессе подготовки рабочих (специалистов);

6) готовностью к поиску, созданию, распространению, применению новшеств и творчества в образовательном процессе для решения профессионально-педагогических задач;

7) готовностью к проектированию, применению комплекса дидактических средств при подготовке рабочих.

В итоге обучения студент должен знать особенности научно-теоретического и практического познания социальной действительности; уметь самостоятельно формулировать социальные проблемы в своей профессиональной сфере, находить способы их решения, работать с различными источниками информации. В результате обучения студент должен овладеть навыками организации и проведения прикладных исследований в сфере своей профессиональной деятельности, грамотного представления их результатов, а также навыками использования теоретических знаний и методов исследования на практике, получения профессиональной информации из источников различных типов, включая Интернет и зарубежную литературу.

И все же основным критерием качества подготовки специалистов является востребованность их на рынке труда. Не случайно в качестве основного показателя деятельности образовательного учреждения берется со-

отношение количества окончивших вуз и нашедших в течение трех лет работу по специальности к общему числу молодых специалистов, окончивших данное учебное заведение в этом же году¹.

Критерии эффективности профессионально-педагогического образования могут быть количественными и качественными, системными и институциональными, социальными и индивидуально-личностными. В соответствии с первой диадой критериев мы должны говорить о том, насколько институт профессионально-педагогического образования удовлетворяет потребности общества, производства, различных отраслей профессионального образования по количеству подготавливаемых специалистов-педагогов. Но главное – это качественные критерии, суть которых может быть сведена к ответу на вопрос: в какой мере, насколько эффективно выпускники учебных заведений профессионально-педагогического образования выполняют свои функции в учебных заведениях среднего и высшего профессионального образования и удовлетворяют их потребности в специалистах соответствующей квалификации?

Говоря о системных критериях эффективности профессионально-педагогического образования, мы имеем в виду прежде всего установление внутренних связей между элементами системы – преемственными образовательными программами и государственными образовательными стандартами профессионально-педагогического образования, его образовательными организациями и органами управления. Для создания и совершенствования таких связей в рамках системы профессионально-педагогического образования существует Учебно-методическое объединение (УМО) по профессионально-педагогическому образованию с руководством и штаб-квартирой в РГППУ².

Внутрисистемные связи не ограничиваются, однако, лишь деятельностью УМО, хотя она крайне важна. Речь здесь идет не только об установлении тесных связей между учебными заведениями разных уровней профессионально-педагогического образования, но и о структурно-организационном взаимодействии вплоть до включения образовательных организаций среднего профессионально-педагогического образования (индустриально-педагогические колледжи, техникумы) на правах структурных подразделений в состав профессионально-педагогических вузов (факультетов).

¹ Булыгина И. И. Указ. соч. С. 232.

² Зборовский Г. Е. Образование от XX к XXI веку. С. 289–290.

Чем органичнее и многограннее осуществляется интеграция профессионально-педагогического образования на уровне стандартов, учебных планов и рабочих программ, учебных заведений и образовательных учреждений, тем интенсивнее и эффективнее происходит процесс создания и совершенствования системы этого вида образования¹.

В основе нормального функционирования профессионально-педагогического образования как института и системы лежит удовлетворение потребностей в профессиональном образовании, воспитании, социализации, имеющих как индивидуально-личностный, так и общественный характер и находящихся в створе главных интересов различных учебных заведений и их практической образовательной деятельности. Особенность потребности в профессионально-педагогическом образовании состоит в том, что она выступает как бы усиленной, удвоенной образовательной потребностью. Ведь речь идет о потребности в образовании не только для себя лично, но еще и для того, чтобы передать знания, обучить умениям и навыкам, воспитать другого человека. В этом смысле потребность в профессионально-педагогическом образовании более активна, созидательна по своему характеру, чем просто потребность в образовании. Реализации первой потребности способствует и содержание рассматриваемого нами вида образования, поскольку оно таково, что позволяет человеку, его приобретающему, в полной мере реализовать себя в многофункциональной материальной и духовной деятельности.

Однако в условиях падения ценности и престижа многих видов образования особенно важно, чтобы профессионально-педагогическое образование и потребность в нем (как индивидуальная, так и общественная) стали предметом социальной политики в нашей стране. В этой связи очевидно, что повышение ценности и престижа среднего и высшего профессионального образования во многом окажется в зависимости от педагогов, которые станут работать в их образовательных организациях и, следовательно, будут подготовлены в системе профессионально-педагогического образования².

Профессионально-педагогическое образование (и высшее, и среднее) нуждается в структурной реформе, основой которой должны стать трансформации вузовского профессионально-педагогического образования. Именно высшие учебные заведения обеспечивают весь комплекс образовательной деятельности, связанной с кадровым обеспечением профессионального образования.

¹ Зборовский Г. Е. Образование от XX к XXI веку. С. 290.

² Там же. С. 293.

Одной из основных задач, которые стоят сегодня перед системой ППО, безусловно, является ориентация на подготовку человека, способного самостоятельно принимать решения и точно, эффективно, разумно действовать в постоянно меняющемся мире. Такими способностями может обладать только сформировавшаяся личность.

Самостоятельность же как ответственное, инициативное, независимое поведение – это основной вектор взросления. Это означает, что направленность образовательного процесса, а, следовательно, и содержание среднего специального образования должны быть ориентированы прежде всего на формирование учебной самостоятельности обучающегося.

Образованный человек отличается от необразованного тем, что продолжает считать свое образование недостаточным.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте смысл понятия «качество образования». Каковы количественные и качественные оценки качества образования?
2. Перечислите составляющие критериев качества образования.
3. Каковы факторы, определяющие качество образования? Укажите основные методики оценки качества образования.
4. Раскройте содержание внешних оценок качества образования со стороны его основных субъектов (личность, общество, производство, сама система образования).
5. Охарактеризуйте систему внутренних оценок качества образования (самооценка обучающихся, мониторинг качества образования образовательным учреждением).
6. Каковы основные показатели качества образования для профессионального образования?
7. Охарактеризуйте международные критерии качества профессионального образования и опыт оценки качества образования за рубежом.

Глава 5. КАРЬЕРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Термин «карьера» сравнительно недавно в России можно было найти лишь в различных словарях и справочных пособиях. Слово «карьера» происходит от латинского слова *carrus* – повозка, телега и итальянского слова *carriera* – бег; жизненный путь. В русском языке это слово связывалось, во-первых, со сферой занятий, профессий и продвижением в этой сфере (продвижение вперед, успех по службе в общественной, научной, производственной и прочей деятельности); во-вторых, с достижением определенного положения на этом поприще в виде известности, славы, выгоды (жизненное поприще).

5.1. Понятие профессиональной карьеры и ее виды

Понятие служебной (профессиональной) карьеры существует в широком и узком смысле.

В широком понимании карьера – это профессиональное продвижение, профессиональный рост, этапы восхождения специалиста к профессионализму. Результатом карьеры является высокий профессионализм человека, достижение признанного профессионального статуса. В узком понимании карьера – сознательно выбранный и реализуемый человеком путь должностного продвижения, стремление к намеченному статусу (социальному, должностному, квалификационному), что обеспечивает профессиональное и социальное самоутверждение работника. Сущностной составляющей карьеры является движение вперед. Отсюда понимание карьеры как активного продвижения человека в освоении и совершенствовании способа жизнедеятельности, обеспечивающего его устойчивость в потоке социальной жизни. С этих позиций определяется подход к моделированию карьерного процесса и основы стратегического управления карьерой.

Карьера – это процесс движения по пути овладения ценностями, благами, признанными в обществе или организации. Таковыми являются:

- должностные ступени, уровни иерархии;
- ступени квалификационной лестницы и связанные с ней разряды, дифференцирующие навыки и знания людей по уровню мастерства;

- статусные ранги, отражающие величину вклада работника в развитие организации (выслуга лет, рационализаторские предложения и т. д.), его положение в коллективе;

- ступени власти как степени влияния в организации (участие при принятии важных решений, близость к руководству);

- уровни материального вознаграждения, дохода (уровень зарплаты и разнообразие социальных льгот).

Таким образом, *профессиональная карьера* – это процесс профессионального роста человека, роста его влияния, авторитета, статуса в среде, выраженный в его продвижении по ступеням иерархии, квалификационной лестницы, вознаграждения, престижа.

Многогранность и сложность явления карьеры отражается в разнообразии подходов к ее типологизации. Для классификации видов карьеры можно выделить множество различных оснований, признаков, критериев.

1. По признаку индивидуальной профессионализации можно выделить:

- профессиональную карьеру;
- должностную (внутриорганизационную) карьеру.

Для профессиональной карьеры характерны преобладание в трудовой деятельности человека профессиональной специализации, работа в одной предметной области, достижение им и признание профессиональным сообществом результатов его труда, авторитета в конкретном виде профессиональной деятельности.

Должностная карьера отражает изменение преимущественно должностного статуса государственного служащего, его социальной роли, степень и пространство должностного авторитета в организации. Это перемещение как по вертикали, так и по горизонтали должностной структуры в организации¹.

2. По направлениям движения работника в структуре организации различают следующие типы карьеры:

- *вертикальная карьера*, которая предполагает подъем на более высокую ступень структурной иерархии;

- *горизонтальная карьера* – перемещение работника в другую функциональную область деятельности либо выполнение им определенной служебной роли на ступени, не имеющей жесткого формального закрепления в организа-

¹ *Александрова М. В.* Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе. Великий Новгород, 2007. С. 110.

ционной структуре (выполнение роли руководителя временной целевой группы и др.). Горизонтальная карьера – это карьера специалиста. Совокупность должностей, соответствующих данному типу карьеры, называют параллельной карьерной лестницей и подчеркивают ее альтернативность служебной лестнице. Служащий приобретает статус высококлассного специалиста, выполняет все более ответственные поручения, пользуется доверием и уважением коллег и начальства, имеет более высокий уровень заработной платы;

- *центростремительная карьера* – движение к руководству организации.

3. По содержанию происходящих в процессе карьерного движения изменений можно дать следующую классификацию:

- *властная карьера*; связана либо с формальным ростом влияния в организации посредством движения вверх по иерархии управления, либо с ростом неформального авторитета работника в организации;

- *квалификационная карьера*; предполагает профессиональный рост, движение по тарифной сетке той или иной профессии;

- *статусная карьера* – увеличение статуса работника в организации, выражаемое присвоением либо очередного ранга за выслугу лет, либо почетного звания за выдающийся вклад в развитие фирмы;

- *монетарная карьера* – повышение уровня вознаграждения работника, а именно уровня оплаты труда, объема и качества предоставляемых социальных льгот.

4. По характеристикам протекания процесса карьерного развития выделяют такие типы процессов:

- *линейный тип* (развитие происходит равномерно и непрерывно);
- *нелинейный тип* (движение осуществляется скачками или прорывами);
- *спиральный тип*;
- *застой (стагнация)* – отсутствие существенных изменений в карьере.

5. По степени устойчивости, непрерывности оправдано деление карьеры на устойчивую и неустойчивую, прерывистую и непрерывную.

6. По возможности осуществления уместна следующая классификация:

- *потенциальная карьера* – лично выстраиваемый человеком трудовой и жизненный путь на основе его планов, потребностей, способностей, целей. Она может влиять на поступки, поведение человека, может быть реализована полностью, частично или вовсе не реализована;

- *реальная карьера* – то, что человеку удалось реализовать.

7. По времени осуществления рассматривают:

- *нормальную карьеру* – постепенное продвижение человека к вершинам должностной иерархии в соответствии с постоянно развивающимся его профессиональным опытом. Предел этого должностного развития обусловлен уровнем профессиональной некомпетентности работника. Продолжительность карьеры в среднем равна продолжительности активной трудовой деятельности человека (около 40 лет);

- *скоростную карьеру*, которая характеризует стремительное последовательное должностное продвижение по вертикали организационной структуры. По времени эта карьера в два-три раза меньше продолжительности нормальной карьеры. Это, как правило, карьеры одаренных, выдающихся личностей. Если для нормальной карьеры средняя продолжительность пребывания в должности составляет 3–5 лет, то для скоростной – 1–3 года;

- *«десантную» карьеру* – спонтанное замещение, как правило, руководящих должностей организационной структуры. Необходимость и длительность пребывания на замещаемой должности обусловлены разными причинами: потребностью оказания практической помощи и укрепления руководства организации, необходимостью обозначить прохождение должностной позиции для конкретной личности и др. Люди с такой карьерой всегда готовы занять любую должность и выполнить предписанные указания. Для них важен не сам процесс делания чего-либо, а факт замещения должности, так как они отличаются не профессионализмом, а лишь умением присутствовать при должности;

- *типичную карьеру* – последовательное изменение должностного статуса в организации¹.

8. По направленности происходящих изменений различают:

- *развитие карьеры по восходящей линии*. Каждая последующая стадия отличается от предыдущей более высоким уровнем способностей и возможностей жизнедеятельности;

- *регрессивный тип карьерного процесса*. Редкая карьера обходится без спадов. Характер спада отражается в форме нисходящего движения карьерного процесса. Такие спады происходят при несоответствии способностей и активности человека требованиям его статуса, структурных реорганизациях в сфере деятельности, при заболеваниях и пр.

¹ Александрова М. В. Указ. соч. С. 108–113.

Формы карьерных процессов зачастую претерпевают изменения. Причиной этого являются непрерывные влияния различного рода на человека и общество, в результате которых изменяются направления карьерных процессов, интенсивность их развития, внутренние и внешние соотношения и связи. На отдельных этапах любого карьерного движения могут развиваться все названные формы процессов.

Анализ исследований показал, что при всем многообразии вариантов карьерных стратегий выделяются четыре основных модели, лежащие в основании разнообразных модификаций:

1. *Карьера по типу «трамплин».* Этот тип карьеры типичен для специалистов и служащих, которые не ставили перед собой целей продвижения по службе, а двигались сами собой, с постепенным ростом своего потенциала, квалификации. На определенном этапе такой работник занимает высшую для него должность и старается удержаться в ней до пенсии. А затем – «прыжок» на пенсию.

2. *Карьера по типу «лестница».* Этот тип карьеры для работающих с полной отдачей. Каждая ступенька «лестницы» – это должность, которую работник занимает определенное время – в среднем около 5 лет. Затем идет дальше. Верхней ступеньки такой человек достигает в период максимального потенциала, затем становится ценным консультантом в фирме.

3. *Карьера по типу «змея».* Наибольшее распространение она получила в крупных фирмах Японии. Каждая должность занимает на 1–2 года. И какое-то время работник не движется вертикально вверх, а занимает подряд несколько должностей одного уровня, например, инженер-электрик с проектирования может быть направлен на производство или сборку. Поэтому если человек доходит до верха, он знает всю фирму вдоль и поперек.

4. *Карьера по типу «перепутье».* Эта модель предполагает по истечении определенного фиксированного срока работы прохождение специалистом аттестации, по результатам которой принимается решение о повышении, перемещении или понижении в должности. Это американская модель карьеры, ориентированная на индивидуализм человека.

Кроме того, *по характеру карьерной стратегии* карьера бывает:

1) *типичной* (последовательное изменение должностного статуса в организации по мере распределения профессионального опыта в одной профессиональной области);

2) *устойчивой* (на определенном этапе жизни человеку пришлось либо временно, либо навсегда сменить содержание профессиональной дея-

тельности, а также занимать должности, специализация которых не соответствовала профилю полученного образования. Но одновременно есть относительное постоянство в профессиональной деятельности и должностном продвижении);

3) *прерывной* (характеризуется неустойчивостью профессионального и должностного продвижения, неоднократной сменой профиля и формы деятельности, работой в многочисленных организациях и занятием должностей, которые не соответствовали приобретенному профессиональному опыту).

Понятие карьеры, часто употребляемое в качестве оценки профессиональной жизни и трудовой деятельности человека, его восхождения по ступеням организационной иерархии, широко используется в научной терминологии.

Карьерные процессы рассматриваются нами как совокупность последовательных действий, происходящих в карьерном пространстве руководителя, направленных на достижение определенных результатов. Как и любой другой процесс, карьерные изменения являются последовательной сменой явлений, состояний, изменений в развитии. Участники карьерных процессов – это лица, находящиеся в пределах своего карьерного пространства, которые, одновременно сотрудничая и конкурируя в своих претензиях на его использование, оказывают прямое или косвенное влияние на протекание карьерных процессов.

Становление профессиональной карьеры педагога предполагает, что для каждого его этапа характерны свои вершины профессионализма, достижение которых следует рассматривать как освоение определенного уровня профессионального мастерства¹.

Как один из компонентов профессионально-педагогической квалификации рассматривает педагогическое мастерство Г. Н. Сериков, причем он отмечает, что «под квалификацией работников образования имеет смысл подразумевать их интегрированную способность не в ущерб здоровью людей содействовать развитию их образованности, профессионально ориентировать их и направлять образовательные процессы (учение, самообразование, обучение и др.) так, чтобы удовлетворялись личные и социальные потребности в общем и профессиональном образовании граждан»².

¹ Александрова М. В. Указ. соч. С. 113–115.

² Цит по: Александрова М. В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе. С. 180.

Он вводит в ее состав следующие взаимосвязанные между собой компоненты, среди которых называет профессиональную компетентность, педагогическую нравственность, педагогическое мастерство. Компонентами педагогического мастерства многие авторы считают и педагогические умения. Их изучению посвящено много исследований. Проводятся и классификации педагогических умений, позволяющие сформировать представление об общем круге умений и навыков, необходимых педагогу в его профессиональной деятельности. С. Б. Елканов выявил следующую совокупность профессионально-педагогических умений и способностей: познавательные, конструктивные, коммуникабельные, организаторские. Распределение педагогических функций в современном образовании требует добавления к данному перечню управленческих умений (или замещения ими организаторских).

Как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессионально-педагогической деятельности, трактуется педагогическое мастерство педагогом И. А. Зязюном. В качестве основных его составляющих он выделяет следующие структурные элементы: гуманистическая направленность личности, профессиональные знания, педагогические способности, педагогическая техника¹.

По определению И. А. Колесниковой педагогическое мастерство предполагает умение реализовать определенные ценности и жизненные смыслы в профессиональной сфере индивидуально-уникальным путем с получением «неизменно превосходного результата», имеющего ценность не только для образовательной ситуации, но и для человеческой культуры в целом. Педагогическое мастерство предполагает социальную (человеческую) значимость получаемых результатов труда, оцененную окружающими, т. е. индивидуальный вклад в педагогическую культуру общества, который впоследствии становится достижением других людей и тем самым транслируется в будущее либо переносит «кусочек» будущего в настоящее, сдвигающая пространственно-временные границы педагогической реальности. Таким образом, понятие педагогического мастерства обозначает свободу в освоении пространства профессионального бытия, способность влиять на качество педагогической реальности через раздвижение конкретно-исторических цивилизационно-культурных границ.

¹ *Александрова М. В.* Указ. соч. С. 178–189.

Педагогическое мастерство может быть определено и как осознанный путь реализации смысла индивидуального бытия через профессиональную жизнедеятельность, и как осуществленность индивидуальности в педагогической профессии. Педагогическое мастерство выступает как критерий (мера) профессиональной силы, свободы и ответственности за бытие в педагогической реальности и ее преобразование, как своеобразный итог, выражающий достижение полноты профессионального качества, и одновременно – как творческое начало, преодоление нормативных пределов, выход в новое качество.

Все вышеизложенное позволяет определить педагогическое мастерство как осознанное воплощение в профессионально-педагогической деятельности своей индивидуальности и механизмов успешности своего педагогического труда. Данный вывод позволяет утверждать, что уровень профессионального мастерства педагога может служить критерием успешности становления его карьеры, которая характеризует его достижения в профессиональном развитии.

5.2. Профессионально значимые качества педагога профессионального образования

Современный мир (и Россия в том числе) вступил в эпоху, когда многократно увеличиваются значимость и стоимость интеллектуального труда, возрастает роль информации и информационных технологий, а экономика знаний становится важнейшей отраслью экономики в целом. Существенные перемены во всех сферах человеческой жизни, новые модели деятельности в связи с изменившимися социально-экономическими условиями требуют от специалистов соответствующего уровня подготовки, отвечающего запросам информационного общества. Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов.

Педагог профессионального образования должен быть готов к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, удовлетворению своих потребностей в получении качественного образования.

Ученые в личности педагога выделяют социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленности (Э. Ф. Зеер, В. А. Сластенин). Составляющими *социально-нравственной* направленности выступают социальные потребности, чувство общественного долга, моральные и ценностные ориентации, гражданская ответственность, идейная убежденность, профессиональная позиция, социальная активность, надежность¹.

К *социальным потребностям* (согласно типологии потребностей А. Маслоу) относят потребность в общении, взаимодействии. *Общение* в педагогической деятельности выступает основополагающим компонентом. В связи с этим коммуникативные умения характеризуют деятельность педагога.

В основе *социальной активности* педагога лежит убежденность, которая считается наиболее глубокой фундаментальной характеристикой личности педагога. Высокая *гражданская ответственность* является отличительной особенностью педагогической профессии. Ценностные ориентации выступают внутренним регулятором деятельности педагога, определяющим его отношение к окружающему миру и себе. В качестве преобладающих ценностей человека выступают жизненные ценности (любовь, свобода, совесть, вера, ответственность). Эти экзистенциальные ценности органически связаны с нравственными ценностями (добро, благородство, отзывчивость, бескорыстие). Важное место в системе ценностей занимают патриотические (патриотизм, национальное достоинство, гражданственность и др.) и эстетические ценности. Кроме того, в качестве ценностных ориентаций, могут выступать такие показатели, как смысл труда, заработная плата, квалификация, карьера. На разных стадиях профессионального становления составляющие направленности имеют различное содержание, обусловленное уровнем профессионального развития личности.

Составляющими *профессионально-педагогической* направленности личности преподавателя являются:

- социально-профессиональные ориентации;
- профессионально-педагогические интересы;
- мотивы профессиональной деятельности и самосовершенствование профессиональной позиции педагога;
- педагогический долг и ответственность;
- педагогическая справедливость;
- педагогическое призвание.

¹ Общая и профессиональная педагогика. С. 18.

В них отражаются отношение к профессионально-педагогической деятельности, интересы и склонности, желание совершенствовать свою подготовку. Основу профессиональной направленности составляет интерес к профессии преподавателя, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к студентам, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями. Педагогическое призвание, в отличие от педагогического интереса, который может быть созерцательным, означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу. Педагогическое призвание формируется в процессе накопления теоретических знаний и практического опыта будущим педагогом.

Профессиональная позиция педагога определяется его отношением к педагогической профессии, к характеру труда, установками, ожиданиями. Определяющей также является и готовность к профессиональному развитию и профессиональному самосовершенствованию, профессиональному росту.

К качествам, характеризующим профессионально-педагогическую направленность, относятся также педагогический долг и ответственность. Педагогический долг педагога заключается в бескорыстном исполнении своих профессиональных обязанностей, в оказании помощи студентам в пределах своих возможностей и компетенции. Высшим проявлением педагогического долга является самоотверженность.

Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило справедливости педагога, уровня его нравственности и воспитанности. На первом курсе среди профессионально важных качеств педагога студенты в первую очередь называют именно справедливость¹.

В последнее время, как мы уже отмечали, актуальным становится компетентностный подход к профессиональной деятельности в условиях непрерывного образования. Компетентностный подход позволяет, в частности, совершенно по-другому строить цели и содержание образования. Например, А. В. Баранников таким образом формулирует содержание так называемых ключевых компетенций:

- *учебные компетенции*: организовывать процесс учения и выбирать собственную траекторию образования, решать учебные и самообразовательные проблемы, извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта и т. д.;

¹ Общая и профессиональная педагогика. С. 19.

- *исследовательские компетенции*: находить и обрабатывать информацию, использовать различные источники данных, работать с документами и т. д.;
- *коммуникативные компетенции*: выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать, говорить, читать и писать на нескольких языках; выступать публично; литературно выражать свои мысли и т. д.

Свою структуру имеют *профессиональные компетенции*:

- анализ трудового и технологического процессов;
- создание профессионально значимой информации;
- прогнозирование развития технологических, производственных и других событий;
- способность принятия ответственности¹.

Основу *познавательной* направленности составляют духовные интересы и потребности. Одним из главных факторов познавательного интереса является любовь к преподаваемому предмету. Педагог должен хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, а главное – хорошо знать ту науку, которую преподает, знать ее возможности для решения социально-экономических, производственных и культурных задач. Он должен быть в курсе новых исследований, открытий и гипотез, видеть ближние и отдаленные перспективы преподаваемой науки.

Наиболее общей характеристикой познавательной направленности личности педагога выступает культура научно-педагогического исследования. Необходимым условием профессионального становления является непрерывность педагогического самообразования. У педагога должна постоянно присутствовать потребность в знаниях. Это неотъемлемый компонент педагогического труда.

Высшим компонентом личности является *профессиональная компетентность*. Под профессиональной компетентностью принято понимать интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений. Основными компонентами профессиональной компетентности являются:

- *социально-правовая компетентность* – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 85–87.

- *персональная компетентность* – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;

- *специальная компетентность* – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

- *аутокомпетентность* – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций;

- *экстремальная компетентность* – способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, нередко сопровождающих человеческие взаимоотношения.

Профессиональная компетентность оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений. С позиции основных операционных функций педагога профессиональной школы можно выделить следующие группы профессионально-педагогических умений:

- *гностические* умения – познавательные умения в области приобретения общепрофессиональных, производственных и психолого-педагогических знаний. Они предусматривают получение новой информации, выделение в ней главного, существенного, обобщение и систематизацию собственного педагогического опыта, инновационного опыта в педагогике и производстве;

- *дидактические* умения – общепедагогические умения определения конкретных целей обучения, выбора адекватных форм, методов и средств обучения, конструирования педагогических ситуаций, объяснения учебно-производственного материала, демонстрации приемов работы.

- *организационно-методические* умения – умения реализации учебно-воспитательного процесса, формирования мотивации учения, формирования коллектива, организации самоуправления; коммуникативно-режиссерские умения;

- *общепедагогические* умения включают в себя *перцептивные, экспрессивные, суггестивные*, ораторские умения, умения в сфере педагогической режиссуры;

- *прогностические* умения – общепедагогические умения прогнозирования успешности учебно-воспитательного процесса;

- *рефлексивные* умения – способность к самопознанию, самооценка профессиональной деятельности и профессионального поведения, самоактуализация;

- *организационно-педагогические* умения – общепедагогические умения планирования воспитательного процесса, выбора оптимальных средств педагогического воздействия и взаимодействия, организации самовоспитания и самоуправления, формирования профессиональной направленности личности обучающихся;

- *общепрофессиональные* умения – умения чтения и составления схем, диаграмм;

- *конструктивные* умения – интегративные умения разработки технологических процессов, включающие разработку учебной документации, составление технологических карт, направляющих тестов;

- *производственно-операционные* умения – общетрудовые умения по смежным профессиям.

Важным компонентом в структуре личности педагога выступают профессионально важные качества. В. Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения¹. К профессионально важным качествам он относит также и способности. От сформированности профессионально важных качеств личности педагога зависит и продуктивность педагогической деятельности.

В профессиограмму педагога профессионального обучения входят и такие качества, как педагогический артистизм, целеустремленность, гуманизм, чувство юмора, эрудиция.

Профессионально значимые качества личности педагога – это не только характеристики интеллектуальной и эмоционально-волевой сторон жизни, но и особенности *психофизиологической* сущности личности педагога, которые зависят от особенностей типа высшей нервной деятельности, темперамента, индивидуальных черт характера, способности к саморегуляции, от своеобразия процессов возбуждения и торможения. К таким свойствам, например, относятся экстраверсия и интроверсия.

Экстраверсия – обращенность сознания и внимания человека в основном на то, что происходит вокруг него. Высокая эмоциональность проявляется в ярко выраженной демонстрации эмоций, суждений, понимании

¹ Общая и профессиональная педагогика.

и проявляемом сочувствии к переживаниям обучающихся. Развитое образное ощущение мира дает педагогу возможность создавать образ ситуации, задачи, легко придумывать знаки и символы явлений, без труда соединять, казалось бы, несоединимые вещи. *Интроверсия* – обращенность сознания и внимания человека на внутренний мир, отрешенность от внешнего.

Нежелательным индивидуально-психологическим свойством является *ригидность*, проявляющаяся как привязанность к однотипным способам действия и восприятия или относительная неспособность изменить действие или отношение, когда этого требуют объективные условия.

Педагогически значимым является такое свойство, как *эмоциональная устойчивость*. Данное свойство характеризует степень противостояния личности стрессам, психическому напряжению, пессимистическому настроению, раздражительности. Постоянное психическое напряжение отрицательно сказывается на продуктивности педагогической деятельности. Большое значение имеет внимание. Умение контролировать внимание, переключать его по своей воле необходимо педагогу. Важно уметь не только концентрировать внимание на объектах, но и распределять внимание между двумя или несколькими плоскостями, держать в поле внимания всех обучающихся, реагировать на признаки утомления, непонимания, а также следить за своим поведением. С понятием *внимания* тесно связано понятие *наблюдательности*. Педагогическая наблюдательность – это прежде всего способность проникать во внутренний мир человека, стремление понять и эмоционально пережить происходящее, проявление интереса к окружающей действительности. Большую роль в педагогической деятельности играет *интуиция* – педагогическое чутье, которое с успехом заменяют опытному преподавателю логичные рассуждения, позволяя с ходу увидеть правильное решение. Интуиция помогает педагогу находить нужные приемы в самом процессе педагогической деятельности и ведет к способности прогнозировать результаты деятельности.

В педагогической действительности существуют многообразные и неповторимые ситуации. Разнообразные факторы, влияющие на результат, делают подчас точный расчет просто невозможным, и интуитивное предвосхищение результатов оказывается в этих условиях даже точнее логических выкладок. Педагогу нужно помнить, что интеллект оттачивается интеллектом, характер воспитывается характером, личность формируется личностью¹.

¹ Общая и профессиональная педагогика. С. 19–25.

Степень успешности студентов педагогического вуза напрямую зависит от профпригодности и наличия у них определенных способностей, называемых педагогическими. Педагогические способности – это совокупность индивидуально-психологических особенностей личности педагога, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким, который и дал им соответствующие общие определения.

Академические способности – способности к соответствующей области наук.

Перцептивные способности – способность проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности обучающегося и его временных психических состояний.

Речевые способности – способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики.

Организаторские способности – это, во-первых, способность организовать студенческий коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу.

Авторитарные способности – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на обучающихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

Коммуникативные способности – способность к общению со студентами, умение найти к ним правильный подход, установить правильные взаимоотношения; наличие педагогического такта.

Педагогическое воображение (или прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих педагогических действий в воспитательном и образовательном смыслах.

Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что педагогические способности – *это особенности личности*, а педагогические умения – *это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне*¹.

¹ Старцева О. Г. Формирование профессионально важных качеств будущего педагога профессионального обучения средствами информационных технологий. Уфа, 2011. С. 10–11.

Стремительные изменения, происходящие в системе образования в последние годы, требуют пересмотра и сложившихся методов оценивания эффективности деятельности педагогов. Если оценка деятельности проводится регулярно и объективно, то она превращается в действенное средство контроля, воспитания ответственности, развития личностного потенциала преподавателя.

Одним из подходов к оцениванию педагогической деятельности является профессиографический подход, принципы которого были сформулированы еще К. К. Платоновым. Его важнейшими принципами являются:

- принцип комплексности, целенаправленности;
- принцип личностного подхода;
- принцип надежности (требования к помехоустойчивости личности);
- принцип дифференциации, предусматривающий различные специальности, входящие в данную профессию;
- принцип типизации, требующий объединения профессий в определенные группы;
- принципы перспективности и реальности.

В соответствии с данными принципами для преподавательской деятельности были разработаны профессиограммы, включающие описания социально-экономических, производственно-технических, психологических и других особенностей профессии. Согласно модели В. А. Сластенина, структура педагогической деятельности включает в себя личностные и профессиональные педагогические качества, основные требования к психолого-педагогической подготовке¹.

В основе другого подхода к оценке педагогической деятельности лежит анализ ее соответствия имеющимся в науке схемам профессиональной деятельности. По Е. А. Климову, педагогическая профессия относится к профессиям типа «человек – человек», а значит, возможность решения профессиональных педагогических задач определяется следующими *личностными качествами профессионала*:

- устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми;
- потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека;

¹ Старцева О. Г. Указ. соч.

- эмпатией, связанной со способностью быстро понимать намерения, помыслы, настроения других людей; умением быстро разбираться во взаимоотношениях людей;

- способностью хорошо помнить, держать в уме знания о личных качествах многих людей и т. д.

Отметим, что личностные качества педагога, в сущности, во многом совпадают с качествами, необходимыми для специалиста в области туризма (поскольку это тоже профессия из сферы деятельности «человек – человек»). Специалист в этой области должен обладать высоким уровнем эрудиции и совокупностью личностных характеристик, обеспечивающих возможность решения проблем профессиональной деятельности. К ним можно отнести целеустремленность, любознательность, ответственность, аналитические способности, гибкость, доброжелательность, активность, открытость, креативность, динамизм, дружелюбие¹.

Рассматривая успешность деятельности в качестве ведущего критерия оценки труда профессионала-педагога, Н. А. Аминов выделяет два ее вида: индивидуальную и социальную успешность. *Индивидуальная* (ресурсная) успешность включает в себя достижения человека по отношению к самому себе во времени. *Социальная* успешность определяется достижениями одного человека по отношению к достижениям других людей (конкурентоспособность).

Н. А. Аминов под собственно способностями понимает именно те индивидуально-психологические особенности человека, которые не только обеспечивают ему успешность в какой-либо деятельности, но и повышают его конкурентоспособность, т. е. успешность в ситуации соперничества с другими на любом поприще. Психологические ресурсы (способы), с помощью которых человек достигает успеха в реализации себя (личностном росте) без конкуренции с другими, Аминов называет *инструментальными способностями*. По мнению Н. А. Аминова, для педагога важным качеством является сопротивление так называемому *синдрому эмоционального сгорания* или психологического истощения. Н. А. Аминов подчеркивает, что этот синдром сильнее у педагогов, проявляющих профессиональную непригодность.

¹ Чернова Д. В. Указ. соч. С. 91.

Индивидуальные психофизические и психологические особенности определяют качество сопротивляемости развитию этого субъективного синдрома, так как он развивается в процессе и в результате деятельности¹.

И. А. Зимняя выделяет *три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога.*

Первый план – предрасположенность или пригодность. Пригодность определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека. Пригодность к педагогической деятельности подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «человек – человек». Пригодность к педагогической деятельности предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатийность и положительный эмоциональный тон, а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план – готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает *отрефлексированную направленность на профессию типа «человек – человек», мировоззренческую зрелость, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную, дидактическую потребности.*

Третий план – включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение. Включаемость предполагает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за его реакцией.

Естественно, что только полное совпадение этих трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности обеспечивает наибольшую ее эффективность.

В значительной степени уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности, а также от степени развития профессионально-педагогического мышления. Педагогическое творчество эффективно там и тогда, когда оно опирается на высокую профессионально-педагогическую компетентность².

В процессе взаимодействия с обучающимися на основании принципа обратной связи преподаватель прежде всего сам принимает решение относительно достоинств и недостатков собственной деятельности, причин, их

¹ Дю С. В. К вопросу о критериях оценки профессиональной деятельности педагога // Вестн. Сев.-Кавк. гос. техн. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2004. № 2(12). URL: <http://www.ncstu.ru>.

² Там же.

вызвавших, самооценок, оценивает верность принятых стратегий. Потребность в самосовершенствовании у педагога в первую очередь зависит от его способности, одаренности, таланта, культуры и его личности в целом.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте понятие «профессиональная карьера педагога». Классифицируйте виды карьеры (по признаку индивидуальной профессионализации, по направлениям движения в структуре организации, по содержанию и направленности происходящих изменений, по характеристикам протекания процесса карьерного развития).

2. Опишите этапы профессионального становления педагога профессионального обучения: профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, профессионализация и профессиональное мастерство.

3. Опишите структуру личности и необходимые компетенции педагога профессионального образования, а также условия мотивации его профессиональной деятельности.

4. Какова роль непрерывного профессионального образования в жизни личности? Покажите взаимосвязь возможностей продолжения образования и профессиональной карьеры педагога.

5. Опишите методы самообразования педагога профессионального обучения.

Глава 6. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает в первую очередь отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, построения личной карьеры. А это меняет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы, методы, и роль педагога в образовательном процессе¹.

Развитием *коммуникаций* в новую эпоху продиктована необходимость выделить в качестве группы требований к новому образованию развитие методик обучения различным языкам, компьютерной грамотности и текстовой культуры (умение понимать текст, анализировать его, оформлять свои мысли в виде текста), чего нынешняя система образования не дает.

Итак, в новой эпохе отечественное образование должно стать иным, принципиально другим².

6.1. Переход к новым моделям организации производственных процессов и новые обучающие технологии

В новых экономических и социальных условиях человеку теперь надо быть готовым действовать в условиях высокой динамики рынка труда. Для этого надо уметь работать с информационными потоками, уметь анализировать происходящее вокруг, быть динамичным, легким на подъем, коммуникабельным и т. д. Высокая динамика процессов в экономике и высокая текучесть рынка труда породили такую форму организации производственного процесса, как *проектная деятельность*. *Проектом* называют завершённый цикл продуктивной деятельности отдельного человека, коллектива, организации, предприятия или совместной деятельности многих организаций и предприятий. *Программами* называются особо крупные проекты. Работники объединяются для реализации определенного проекта, пос-

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 67.

² Там же. С. 66.

ле его реализации трудовой коллектив распадается, а отдельные участники перетекают в другие проекты уже в рамках других трудовых коллективов. Такой тип организации труда требует умения работать в команде, зачастую разнородной, *коммуникабельности*, толерантности, навыков самоорганизации, умения самостоятельно ставить цели и достигать их. Эти качества не формировались в рамках традиционного образования¹.

Тем не менее, отметим, что еще в XIX в. наряду с теориями проявились такие формы интеллектуальной организованности, как проекты и программы, а к концу XX в. деятельность по их созданию и реализации стала массовой. Обеспечиваются они не только и не столько теоретическими знаниями, сколько аналитической работой. Сама же наука за счет своей теоретической мощи породила способы массового изготовления новых знаковых форм (моделей, алгоритмов, баз данных и т. п.), и это стало теперь материалом для новых технологий. Эти технологии наряду с проектами, программами стали ведущей формой организации деятельности².

Таким образом, новая модель организации производственных процессов требует новых обучающих образовательных технологий. Для инновационного типа обучения характерны процесс и результат такой образовательной деятельности, которая стремится вносить существенные изменения в культуру, социальную среду. Инновационные подходы к обучению делятся на два основных типа, которые соответствуют репродуктивной и проблемной ориентации образовательного процесса.

1. *Инновации-модернизации*, модернизирующие учебный процесс, направленные на достижение гарантированных результатов в рамках его репродуктивной ориентации.

2. *Инновации-трансформации*, преобразующие традиционный учебный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности³. К инновациям-трансформациям относят поисковую, дискуссионную, игровую технологии.

Оба вида инноваций по-разному воздействуют на личность обучающегося. Инновационные технологии, методики в обучении будут эффективны лишь в том случае, если они будут находиться в гармоничном взаимодействии с индивидуальными качествами личности.

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 64–65.

² Там же. С. 65–67.

³ См.: Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига, 1995. С. 8.

Рассмотрим структуру качеств личности, в которой сочетаются качества как наследственные, так и социальные, приобретенные. По их соотношению в структуре личности различаются четыре иерархических уровня подструктуры, носящих следующие условные названия (по К. К. Платонову)¹.

1. *Уровень темперамента*. Включает качества, наиболее обусловленные наследственностью, они связаны с индивидуальными особенностями нервной системы, национальными, возрастными особенностями.

2. *Уровень особенностей психических процессов* – характер индивидуальных ощущений, восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления, воли. Мыслительные логические операции – анализ, синтез, абстрагирование, ассоциации, сравнения и т. д. – играют большую роль в учебной деятельности и называются способами умственных действий.

3. *Уровень опыта личности*. Сюда входят знания, умения, навыки, привычки. Их делят на две группы: те качества, что формируются в процессе изучения дисциплин (знания, умения и навыки), и качества, приобретаемые в практической деятельности (сфера действенно-практическая).

4. *Уровень направленности личности* объединяет социальные по содержанию качества, определяющие ее отношение к миру: интересы, взгляды, социальные установки, ценностные ориентации. Направленность (вместе с потребностями и Я-концепцией) составляет основу самоуправляющего механизма личности. Морально-этические и эстетические взгляды вместе с определенным комплексом знаний, умений и навыков представляют сферу эстетических и нравственных качеств.

Уровень самоуправления – одна из главных характеристик личности. Основы самоуправляющих механизмов личности определяются ее потребностями, направленностями, Я-концепцией. Фундаментальными свойствами индивида являются его *потребности*, выражающие его нужду в чем-либо духовном, материальном, социальном, физиологическом и являющиеся источником его активности. *Направленность* представляет собой систему мотивов, ориентирующих в действиях и поступках личности. В нее входят интересы (познавательный и социальный), убеждения, взгляды (отношение к окружающей действительности), исходящие из принципов и идеалов. Также *направленность – мотивация личности* – включает в себя со-

¹ См.: Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: монография. М., 1998. С. 6–7.

циальные установки (готовность к определенным социально принятым способам поведения), ценностные ориентации, мировоззрение (упорядоченную систему взглядов личности).

Обобщенные новообразования личности человека, постоянно пополняющего объем своих знаний и умений, проявляются в его *Я-концепции* – устойчивой, в большей или меньшей степени осознаваемой системе представлений личности о себе, на основе которой строится личностное поведение. Я-концепция включает в себя самосознание, самооценку, сомнение, самоуважение, словом, все, что определяет «самость». Я-концепция оказывает большое влияние на процесс саморегуляции личности, поскольку характеризует уровень ее притязаний¹.

Важным элементом системы качеств личности является ее действенно-практическая сфера. В практической деятельности широко реализуются обобщенные умения, проявляются межличностные и межпредметные отношения. Уровень готовности к трудовой деятельности характеризует зрелость, выражающуюся в психосоциальных характеристиках. Для развития действенно-практической сферы личности необходима трудовая, учебная, общественная деятельность и другие виды деятельности, направленные на достижение значимого для общества результата.

Перед использованием любой инновационной технологии важно поставить вопрос «Какие условия необходимы для своевременного равномерного развития всех качеств личности?», а также найти критерии их эффективности.

Основным условием для саморазвития личности, для Я-концепции является ее самоопределение. Понятия, являющиеся составными элементами категории «самоопределение» – это самообучение, самосозидание, самоконтроль, саморегуляция, саморазвитие. Важными элементами также являются самооценка, самопознание, самопроектирование, самовоспитание, самосовершенствование, самореализация, самоорганизация, самоформирование, самодисциплина.

Философия «самости» – Я-концепция раскрыта в работах М. М. Бахтина, Н. А. Бердяева, А. Маслоу, К. Роджерса, П. А. Флоренского и других авторов. Небезынтересно, что еще Я. А. Коменский обратил внимание на то, что природное начало в человеке обладает *самостоятельной и самодвигающей силой*.

¹ Селевко Г. К. Указ. соч. С. 10–11.

В традиционной дидактике считается: чтобы обучить человека, необходимо правильно выбирать цели, содержание, методы, организационные формы обучения и т. д. Но традиционная дидактика опускает главное: *а будет ли востребовано это знание человеком, тем конкретным обучающимся, которого мы обучаем и развиваем? Следовательно, весь арсенал так тщательно выстраиваемых преподавателем дидактических средств часто работает как бы вхолостую, поскольку ни высокой мотивации учения, ни глубинного понимания того, что и как необходимо изменить в самом себе, обучающийся должным образом не осознает; потому эффективность всех этих дидактических усилий часто оказывается низкой.*

Современные дидактические теории ориентируют на учебно-творческую деятельность, направленную как бы «вовне». Действительно, учебное творчество нацелено на решение творческих задач и, несомненно, развивает творческий потенциал личности, но не всегда затрагивает глубинные процессы «самости», т. е. не всегда задействуются внутренние механизмы творческого саморазвития как творческого самосозидания личности¹.

Существующая парадигма образования во многом обнаруживает свою несостоятельность через несоответствие современным реалиям, которые требуют творческую личность. Это проявляется прежде всего в противоречии между целостностью культуры и технологией ее фрагментарного воспроизводства в обучении предметно-знаниевого типа, а также в противоречии между социокультурной и индивидуально-личностной обусловленностью процесса становления личности человека и реально существующими обезличенно-императивными методами обучения и воспитания; между непрерывным изменением содержания, нарастающим объемом знаний и неизменным характером образовательных технологий.

Названные противоречия, на наш взгляд, можно разрешать путем использования интерактивных технологий в обучении.

6.2. Классификация обучающих технологий

Составим классификацию обучающих технологий по основанию непосредственного или опосредованного общения с педагогом и/или учебными материалами.

Обычный, *традиционный* вариант – обучающийся непосредственно встречается с педагогом, у него есть перед глазами книги и другие средства обучения.

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 92–93.

Дистантное обучение – сравнительно новый и перспективный вариант опосредованного общения с педагогом и средствами обучения согласно современному принципу «доставки образовательных услуг на дом», что чрезвычайно важно сегодня в России ввиду ее огромной территории, слабой дорожно-транспортной сети и низкой территориальной мобильности населения. Руководство обучением осуществляется через установочные лекции и посредством инструктивных материалов, рассылаемых по почте или/и через современные средства коммуникации, а также в ходе периодических очных контактов обучающихся и обучающихся. Сюда же можно отнести *интернет-обучение*, в том числе самоучение, телевизионные образовательные программы и т. д.¹

Диалоговые формы обучения (*клубные* формы учебной работы, *мастерские*, *гостиные* и т. п.). В системе повышения квалификации специалистов широкое распространение получила такая диалоговая форма обучения, как *тренинги* – учебные занятия по формированию определенных профессиональных умений, а также навыков поведения. Применяются *тренинги делового общения*, *тренинги продаж*, *поведенческие тренинги* и др. Разновидностью тренингов являются *коучинги* – эксклюзивная работа специально подготовленных консультантов (*коучей*) в качестве «личного тренера» специалиста².

Формы обучения входят в обучающие системы, которые также называют методическими системами. Под *типом (методической системой) обучения* понимается *общая направленность обучения*³.

Элементы *имитационной (моделирующей) системы обучения* чаще всего называют «активными методами обучения». Но это название не отражает ее специфики, так как одно из требований к любому методу – требование активности. Специфика же имитационной системы состоит в *моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни*. Организация в процессе обучения деятельности обучающихся, адекватной реальной общественной жизни, превращает обучение из абстракции в процесс, ориентированный на практику, что обеспечивает студентам естественную социализацию, делает их субъектами собственной деятельности и всей своей жизни. Ориентация обучающихся в процессе

¹ Новиков А. М. Указ. соч.

² Там же. С. 138–139.

³ Там же. С. 146.

такого «жизненного» обучения в реалиях общественной, научной, культурной, других областей позволяет им видеть перспективы своего жизненного пути и, соответственно, планировать и осознанно осуществлять развитие своих способностей.

Строго говоря, методов в моделирующей системе два:

- *анализ конкретной ситуации*. Задается реальная ситуация, которая имела те или иные последствия (положительные или отрицательные). Обучающиеся должны вычленить проблему, сформулировать ее, определить, каковы были условия, какие выбирались средства решения проблемы, были ли они адекватны и почему и т. д. В данном случае анализируется уже совершившееся действие;

- *решение ситуаций*. Моделируется ситуация. Обучающиеся должны не только сформулировать проблему, но, разделившись на группы, разобрать варианты ее решения. Затем организуется «защита» решений, коллективное обсуждение.

Часто к активным методам относят игры: организационно-деятельностные, деловые и т. д. Но учебные игры – это формы организации учебного процесса. И эти игры (организационно-деятельностные, деловые) проводятся указанными выше методами: анализа конкретных ситуаций и решения ситуаций.

Преимуществами имитационной (моделирующей) системы обучения являются:

- деятельностный характер обучения (вместо вербального), организация коллективной учебной деятельности. В такой деятельности формируются общение, мышление, рефлексия;

- использование группы (коллектива) как средства развития индивидуальности на основе оперативной самооценки, самоконтроля каждого обучающегося, так как коллективная деятельность предоставляет возможность каждому участвовать в обсуждениях в той мере, в какой ему позволяет его развитие: это может быть позиция лидера, генератора идей, оппонента, слушателя и т. д.¹

С конца XX в., практически одновременно с развитием постиндустриального общества, стали развиваться *информационные обучающие системы*, в первую очередь компьютеры, применяемые в учебных целях.

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 156–157.

Информационные обучающие системы охватывают очень широкий класс средств:

- *интерактивные обучающие системы*, основанные на мультимедиа, использующие одновременно текст, графику, видео и звук, музыку в интерактивном режиме;

- *гипертекстовые системы*, обеспечивающие возможность переходов по так называемым гиперссылкам, которые представлены в виде специфического оформления текста и/или графического изображения. Одновременно на экране компьютера может быть несколько гиперссылок, и каждая из них определяет свой маршрут «путешествия». В гипертекстовой системе пользователь перемещается по сети узлов, содержимое которых отображается на экране компьютера;

- *информационные телекоммуникационные сети*. Глобальная сеть Интернет обеспечивает доступ к гигантским объемам информации, хранящимся в различных уголках планеты, предоставляет громадные возможности выбора источников информации: базовая информация на серверах сети; оперативная информация, пересылаемая по электронной почте; разнообразные базы данных ведущих библиотек, научных и учебных центров, музеев и т. д.¹

Вернемся к интерактивным технологиям. По В. В. Гузееву, интерактивные технологии – это вид информационного обмена обучающихся с окружающей информационной средой. Можно выделить три режима информационного обмена.

Экстраактивный режим: информационные потоки идут от субъекта (обучающей системы) к объекту обучения (обучаемому), но циркулируют в основном вокруг него, не проникая внутрь объекта. Личность находится в роли пассивно обучаемого. Для такого вида обучения характерны традиционные формы: лекции, семинары и т. д.

Интраактивный режим: информационные потоки идут на обучающегося или группу, вызывая их активность, замкнутую внутри них. Этот режим характерен для технологий, основанных на самостоятельной учебной деятельности.

Интерактивный режим: информационные потоки проникают в сознание, вызывают его активную деятельность, порождая обратный информационный поток. Таким образом, информационные потоки имеют двусторонний, встречный характер.

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 160–161.

Наиболее характерными чертами интерактивной технологии являются ведущие социогенные факторы развития личности. Это диалогические методы обучения (идет активизация внутреннего диалога личности), наличие двустороннего или многостороннего обмена информацией, практическое применение знаний¹.

6.3. Мышление как творчество

Дальнейшее рассмотрение дидактических основ интерактивных технологий неизбежно приводит к осознанию одной из основных целей предметного обучения, а именно обучения мышлению. В. С. Библер залогом творческого мышления считал наличие диалогичных, полилогичных форм в обучении. Традиционное же обучение, как правило, монологично, поэтому мало способствует развитию коммуникативных умений, мыследеятельных операций. Для того чтобы человек мыслил активно, творчески, он должен овладевать приемами внешнего диалога и полилога в общении с собеседниками (деятельность интерпсихическая), а затем – внутреннего диалога (деятельность интрапсихическая). При этом, как пишет В. С. Библер, «чтобы воспроизвести в мышлении “диалог логик”, необходимо, чтобы “ты” не стал во внутреннем диалоге моим двойником... Для того, чтобы этого не произошло, необходимо, чтобы мое “второе Я” – (“Ты”) воплощало и персонифицировало логику другого бытия, логику обоснования и критики моей дедукции и моих аксиом»².

Как известно, любое высшее учебное заведение изначально имеет дело с результатом обучающей деятельности средней школы или (реже) с результатом деятельности организации среднего профессионального обучения, т. е., как правило, с традиционным обучением. Однако причиной того, что традиционная школа не формирует творческое мышление, по мнению В. В. Давыдова, является то, что традиционное обучение опирается на формальную логику. Именно поэтому у обучающихся и формируется тип мышления, описанный формальной логикой, – эмпирический. Для него характерно житейское, прагматическое отношение к вещам, поэтому оно чуждо теоретическому пониманию действительности. Культивирование эмпирического мышления не способствует развитию других типов мышления, в ре-

¹ Селевко Г. К. Указ. соч. С. 239.

² Библер В. С. Мышление как творчество. М., 1975. С. 75.

зультате многие обучающиеся с трудом усваивают современные знания, если они передаются им действительно современными методами и испытывают затруднение при переходе к более сложным задачам в вузе.

Традиционная система обучения, основанная на формальной логике, при которой понятийный аппарат осваивается обучающимися вербальными средствами и житейские и научные понятия развиваются независимо друг от друга, по-прежнему относится к знаниям как к самоцели. Вера в незыблемость знаний, полученных в готовом виде из уст преподавателя или из учебника, приводит к отсутствию диалога Я и не-Я при решении проблем. Здесь и происходит потеря творческого потенциала¹.

Продуктивный способ обучения через категорию «незнание» предлагал Б. Г. Матюнин. Знание содержит в себе только настоящее и прошлое время, а «незнание» – еще и будущее знание. Суть познания и есть шаги по выделению незнания. Таким образом, если процесс познания представляется как тайнозакрытие, то непонимание – как тайнооткрытие². Незнание рассматривается в виде сочетания таких условий, которые в наибольшей мере способствуют развитию индивидуальности. Основными функциями незнания являются эвристическая (творческая), познавательная, гедонистическая (получение удовольствия от тайнооткрытия), художественно-эстетическая, развивающая, коммуникативная³. Их развитию больше соответствует не столько традиционное образование, сколько самообразование, активный поиск знаний. Это объясняется тем, что традиционное образование предусматривает прежде всего усвоение и воспроизводство знаний и умений, в то время как самообразование, кроме того, еще и самостоятельное производство новых знаний и умений. Вместе с тем самообразование связано с проблемным обучением и мышлением, что предполагает наличие умения самостоятельной учебной деятельности студентов.

6.4. Проблемы и перспективы внедрения инновационных, обучающих технологий в образовательный процесс

Будущее во многом определяется новыми технологиями, которые изменяют характер деятельности и позволяют создавать совершенно новые продукты. Новые образовательные технологии, новые форматы и средства

¹ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 5.

² Матюнин Б. Г. Нетрадиционная педагогика. М., 1994. С. 33–36.

³ Там же.

исследований, инновационной деятельности, обучения могут существенно изменить, обогатить, трансформировать действительность профессионального образования.

Новые технологии, которые могут использоваться в образовательной, исследовательской и инновационной деятельности, выделим по двум параметрам:

1) *перспективность* – важность для будущего, необходимость их ускоренной разработки и внедрения;

2) *разработанность*, готовность к применению в образовании (готовность связана с наличием технического, организационного и кадрового обеспечения).

В рамках специализированных экспертных интервью и экспертных семинаров были выделены следующие перспективные технологии и средства образовательной деятельности:

1. Гибкие, интенсивные, модульно выстроенные образовательные программы, обеспечивающие образовательную мобильность.

2. Активные и интерактивные технологии образования: имитационно-деятельностные игры, анализ кейсов, разработка проектов, дискуссии, обучение с помощью симуляторов, тренажеров.

3. Технологии образования через включение в исследования и разработки (именно образовательные технологии, дающие образовательные результаты, а не использование рабочей силы студентов в проектах преподавателей).

4. Технологии самоопределения, «личностного вызова» для «запуска» собственной образовательной активности человека.

5. Технологии «рестарта» для взрослых – дающие энергетику и личностные ресурсы для образования и повторного старта жизненного пути и карьеры.

6. Тренинговые технологии личностного развития (изменения идентичности, самосознания, мотивации, самоорганизации и др.).

7. Технологии образовательной навигации и тьюторского сопровождения обучающихся.

8. Технологии дистанционного образования с широким использованием Интернета.

9. Образовательные ресурсы (учебные тексты, видеолекции, виртуальные лаборатории, мультимедийные материалы) с дистанционным доступом через Интернет.

10. Экранные технологии, интерактивные доски, парты, планшеты с выходом в глобальные информационные сети.

11. Интерактивные технологии (молодежные клубы, «деловой клуб» в вузе с участием «предпринимателей», «управленцев», «экспертов»).

12. Организационные технологии и программы международного образования: межвузовские обмены студентами, обучение за рубежом в отдельных семестрах.

13. Технологии менеджмента качества образования.

14. Образовательные технологии, учитывающие психологические особенности взрослых людей.

15. Программы повышения квалификации, ориентированные на высший уровень профессионализма¹.

«Проблемы современного образования во многом заданы теми противоречиями, которые лежат в описаниях и интерпретациях современной ситуации общественного развития. Само понимание информационного общества, заложенное в теориях постсовременности, ориентирует на разные модели социального развития, которые находятся между собой в состоянии противоречивой взаимосвязанности. Это состояние оказывает свое ощутимое влияние на развитие определяющих стратегий образовательной политики. <...>

Рассмотрим некоторые модели, которые реализуются сегодня на базе сформированных идеологических подходов к пониманию природы информационного общества, и попробуем обозначить их антропологические основания.

Первую модель стратегического развития можно назвать *ресурсной моделью* (курсив наш. – Н. Т.). Она реализовывалась как базовая модель социального развития, утвердившаяся в эпоху Просвещения. Здесь приоритеты в выборе образовательных практик форм и ценностных оснований образовательной деятельности формировались на базе дефицита информации, веры в производительность интеллекта и его созидательной направленности.<...>

Если нарисовать “портрет человека”, который должен образоваться (в результате получения образования, т. е. получения определенного объема предметных знаний) внутри ресурсной информационной модели, то мы увидим серьезное противоречие. Информация... накапливается обществом и распределяется между людьми для того, чтобы скомпенсировать природную ущербность человека, имеющего физические ограничения памяти (способности к запоминанию и воспроизведению данных), времени как

¹ Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд... С. 66.

жизненного ресурса и освоения пространства. В то же время... интеллект человека рассматривается как проводник, раскрывающий возможности самой матушки-природы, и мыслится весьма абстрактно. Человек как индивид, как проводник знания в ресурсной модели занимает центральное место.

Вторая модель может с полным правом носить название *коммуникационной модели* (курсив наш. – Н. Т.). Она является надстройкой над формируемой информационной моделью и концентрирует в себе все значения, связанные с динамическими аспектами существования архивов социальной информации. Наиболее фундаментальным аспектом этой модели является изменение обменных механизмов мировой культурной среды на фоне смены ведущего типа коммуникации, его смещения в сферу электронного оборота данных, сведений, идей, образов и т. д. Для образовательной среды коммуникационный аспект всегда является базовым, и потому изменение культурных механизмов обмена информацией непосредственно сказывается на поиске новых решений в обучении человека и понимании его возможностей. Сегодня развитие образовательной деятельности тесно связано с освоением постоянно изменяющихся ситуативных логик, порожденных усложнением системы общественного взаимодействия. Нужно отметить, что вживание в ситуативную логику мышления и принятия решений – это исторические процессы, проявившие себя в полную силу лишь с развитием динамических практик информационного обеспечения и коммуникационного обмена. На первый план в такой модели выходит коллективный интеллект со сложной структурой обратных связей...

Третью модель реализации проектов информационного общества, оказывающую серьезное влияние на развитие современной образовательной среды, можно рассматривать как *мультимедийную модель* (курсив наш. – Н. Т.). <...> Эмоциональный интеллект становится основным, логический же оттесняется в сферу развития технологий автоматического управления реальностью. На практике это “выливается” в уход в “киношность” (электронные презентации, видеолекции, использование клипов к в качестве ремарок к научным конференциям и т. д.) при организации современной образовательной среды. Идет достраивание виртуальных барьеров в общении, ориентированных в большей степени на презентативные формы»¹.

¹ Нургалева Л. В. Ситуация медиального конфликта в современной образовательной среде // Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития: материалы 7-й Междунар. науч.-практ. конф.-выст. Томск, 2009. С. 157–159.

В нашей ситуации, когда идет спонтанный поиск новых образовательных стратегий, соответствующих разным моделям социального развития, становится принципиальным обсуждение вопроса о том, проводником каких тенденций является человек нового типа, получающий образование в условиях мультимедийных технологий современной культуры? В чем ее преимущества или недостатки? Каковы требования к организации образовательной среды для развития потенциала *человека воспринимающего* в отличие от обучающих программ для *человека мыслящего* или *человека коммуницирующего*?

«Нельзя не упомянуть о том, что теоретиками информационного общества была предложена еще одна модель современного развития – *модель реализованного личного интереса* (курсив наш – Н. Т.). Она сочетает в себе элементы всех вышеназванных моделей, но обладает... большим потенциалом в разработке современных образовательных стратегий»¹. Человек рассматривается в этой модели *как носитель и проводник* некоторых возможностей, здесь востребованы возможности образования личностно ориентированного. «Информационное обеспечение и открытость коммуникационных связей выступают необходимым условием реализации личного интереса. Исходя из такого подхода, и образование... становится средством, которое ориентировано на поиск и реализации потенциала личности, в котором заинтересовано все общество. Такие культурные модели, как хорошо известно, на практике реализованы в отдельных странах. <...>

Приведенная классификация моделей общественного развития скрывает под собой единую общечеловеческую проблему, которая оказывает свое влияние на изучение процессов становления современного общества и образования. Речь идет о проблеме определения подходов к пониманию человека как информационной среды»², человека как проводника знаний в едином информационном пространстве.

6.5. Инновационные технологии в обучении специалистов в сфере туризма

Мы знаем, что, поскольку каждый человек индивидуален и восприятие у обучающихся различно, в процессе учебы необходимо выстраивать индивидуальные траектории обучения студентов с учетом их личностных особенностей. Это предполагает вариативное построение образовательной программы.

¹ Нургалева Л. В. Указ. соч. С. 159.

² Там же.

Особую важность при этом приобретает междисциплинарный характер образования с многообразными межпредметными связями. Это связано с тем, что каждая дисциплина оказывает влияние на формирование нескольких компетенций. Каждая компетенция, в свою очередь, формируется под влиянием нескольких дисциплин¹.

Реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Для этого необходимы следующие условия:

- активные формы занятий должны составлять минимум 40 % от аудиторной нагрузки;
- в рамках учебных курсов желательно предусмотреть встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов;
- должна измениться роль преподавателя. Преподаватель в большей степени будет экспертом, консультантом, активным наставником в процессе формирования компетенций студента².

Учитывая практико-ориентированную специфику профессии, необходимо особый акцент делать на активные методы обучения, которые предполагают:

- формирование активности как личностного качества обучающихся;
- активизацию самого процесса обучения с целью повышения его эффективности и достижения значимых образовательных результатов.

Указанные методы обучения «направлены на стимулирование познавательной активности обучающихся (как групповой, так и индивидуальной). За последнее десятилетие в обучении студентов в сфере туристского и гостиничного сервиса все более часто используются “интерактивные методы обучения” (или “интерактивное обучение”).

Интерактивность (дословно: интеракция – взаимодействие, обмен действиями) предполагает включение обучающихся в общую групповую

¹ Пашковская И. Н. Компетентностный подход как теоретико-методологическая основа подготовки бакалавров в сфере туристской индустрии // Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2012. С. 114.

² Там же. С. 115.

деятельность, в процессе которой происходят расширение сознания, влияние на установки и ценности, переориентация внимания с собственного Я на другого человека.

В процессе интерактивного взаимодействия процессы формирования познавательной, эмоциональной и поведенческой сферы личности осуществляются более интенсивно – в отличие от «традиционного» (репродуктивного) обучения. Каждый обучающийся имеет возможность обогатить свой теоретический и практический опыт через сравнение с опытом других, взаимодействие и сотрудничество. И, соответственно, выработать более эффективные модели деятельности и поведения. Именно поэтому интерактивные методы обучения сегодня получают все большее признание в общемировой педагогической практике»¹.

Социально-психологический тренинг как метод интерактивного обучения – на сегодня один из самых эффективных методов интерактивного обучения в сфере туризма (имеется в виду как обучение студентов, так и «образование для взрослых»). Ему посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов. Исследователи из Великобритании дают следующее определение этому виду учебной деятельности: «Тренинг – это запланированный заранее процесс, цель которого – изменить отношение, знания или поведение участников с помощью обучающего опыта, и направленный на развитие навыков выполнения определенной деятельности. Цель тренинга состоит в том, чтобы развить способности личности и удовлетворить текущие и будущие способности организации»².

Тренинг соединяет в себе три образовательные стратегии: информирующую, проблемно-дискуссионную, игровую. Образовательные цели тренинга:

- стимулирование мотивации и интереса в области туризма;
- повышение уровня активности и самостоятельности студентов – бакалавров, магистров обучающихся по направлению «Туризм»;
- развитие навыков анализа, критичности мышления, взаимодействия, коммуникации;
- изменение установок (на сотрудничество, эмпатию) и развитие социальных ценностей;
- развитие и саморазвитие благодаря активизации мыслительной деятельности и диалогическому взаимодействию с другими участниками образовательного процесса.

¹ Пашковская И. Н. Указ. соч. С. 116.

² Цит. по: Пашковская И. Н. Компетентностный подход... С. 116.

В основе тренинга лежит исследование моделей социального взаимодействия. Содержанием тренинга могут быть такие проблемы, как формирование лидерского ресурса, преодоление барьеров общения, овладение умениями социального влияния, разрешение конфликтов и т. д.¹

Самая «поверхностная» цель тренинга как метода обучения (в образовании и в бизнесе (профессиональной деятельности) – овладение эффективными технологиями деятельности, позволяющими успешно решать профессиональные задачи. Но есть и глубинная цель: обнаружение участниками своих когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий, несознаваемых ранее стереотипов и ошибок во взаимодействии с деловыми и личными партнерами, возможность увидеть себя со стороны, глазами других людей. Именно это – самый ценный опыт, выносимый из тренинга².

Рассмотрев различные модели инновационных обучающих технологий, направленных на получение *Человека образованного*, мы видим, что конечной их целью является личность активная, обладающая способностью самостоятельно *общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить*.

Данные характеристики формируются в процессе применения инновационных форм обучения, таких как тренинги, деловые игры, решение кейсов, ролевые и деловые игры, моделирующие ситуации, лекции-экскурсии, создание сайтов. Также немаловажную роль в подготовке специалистов в области туризма играют воспитываемые способности сопоставлять различные точки зрения, разрешать конфликты. Таким образом, инновационные методы обучения способствуют развитию личности, учат самостоятельности в познании и принятии решений³.

Итак, проблема конфликта способов обучения в современной образовательной среде формируется на стыке противоречивых представлений об истинной природе человека и адекватных ей методах человекообразования. Эта же проблема обнаруживает себя и в построении моделей информационного общества. Ее решение является важным элементом в теоретических и практических вопросах разработки стратегий развития современной образовательной среды и перспектив общественного мироустройства.

¹ Пашковская И. Н. Указ. соч. С. 117.

² Там же. С. 118.

³ Чернова Д. В. Указ. соч. С. 91–92.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте значение и роль педагогических технологий по реализации образовательно-профессиональных программ в профессионально-педагогическом образовании.

2. Приведите классификацию инновационных технологий в образовательном процессе.

3. Какова роль инновационных и личностно ориентированных образовательных технологий в развитии творческого потенциала студентов?

4. Покажите роль различных видов информационных технологий в современном профессиональном образовании.

Глава 7. КУЛЬТУРА И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

7.1. Понятие «культура образовательной деятельности»

Латинское слово «культура» означает «возделывание; воспитание, образование; исторически определенный уровень развития общества». Культура выступает средоточием духовности, энергии созидания, высшим критерием достижений в различных областях жизнедеятельности. В мировой системе образования широко распространено положение о том, что к началу XXI столетия со всей очевидностью проявится зависимость будущего состояния и развития цивилизации от того, какими качествами и способностями будут обладать люди, получающие знание в наше время.

Ориентации образования на формирование «человека культуры» обуславливают необходимость принципиально иного подхода к формированию целей и содержания образования. Необходимо раскрывать их не в понятиях «знание» и «умение», а в понятиях культуры: «интеллектуальная культура», «нравственная культура», «эстетическая культура», «информационная культура», «гуманитарная культура», «техническая культура», «профессиональная культура» и т. д. При таком подходе цели и содержание образования теряют технократический, отчужденный по отношению к человеческой сущности характер и переводятся в личностный план¹.

Начало третьего тысячелетия для России – эпоха перемен, которой востребовано конструктивное творчество профессионалов во всех областях жизни общества и сфере образования в особенности. Важным направлением совершенствования качества подготовки специалистов в различных профессиональных сферах является формирование *культуры образовательной, учебной деятельности* студентов как исходный этап становления культуры учебного труда, как фактор непрерывного образования и саморазвития личности. Для того, чтобы полнее представить процесс становления культуры учебной деятельности студентов, следует остановиться на содержании понятий «культура», «культура учебной деятельности студентов» и «формирование культуры учебной деятельности студентов».

Ученый-педагог С. И. Гессен придерживается мнения, что понятие «культура» обозначает совокупность трех слоев жизни современного человека: образованности, гражданственности, цивилизации.

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 90.

В социологическом словаре под редакцией Г. В. Осипова культура понимается, во-первых, как уровень овладения той или иной областью знаний или деятельности, во-вторых, как формы социального поведения человека, обусловленные уровнем его воспитания и образования¹.

Личность студента характеризуется комплексом социально значимых черт, важнейшим компонентом которого выступает общая культура. Наличие в общей культуре студентов такой составляющей, как культура учебной деятельности дает основание утверждать, что культура – явление целостное и реализует она себя соответствующим образом. Своими элементами она представлена в обучении, в общении и отдыхе, в самообразовании и самосовершенствовании и т. п. Культурой индивид овладевает в процессе формального или неформального обучения, а значит, большую роль в социализации личности будет играть *культура образовательного труда*.

Согласно мнению Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневич, под культурологическим подходом к формированию учебной деятельности понимается видение учебного процесса сквозь призму культуры, т. е. его восприятие как культурного процесса. При этом основными положениями, определяющими культурологический подход к учебной деятельности студентов, выступают следующие:

- студент воспринимается преподавателем как субъект жизни, способный к культурному саморазвитию и самоизменению;
- преподаватель является посредником между студентом и культурой, он вводит студента в мир культуры и оказывает поддержку личности студента в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;
- учебная деятельность рассматривается как культурный процесс, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития;
- учебное учреждение представляет собой целостное культурно-образовательное пространство, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры².

¹ Энциклопедический социологический словарь / общ. ред. Г. В. Осипова; Ин-т соц.-полит. исслед. Рос. акад. наук. М., 1995.

² *Алеева Ю. В.* Организационно-педагогические условия становления культуры учебной деятельности студентов // Форум «Педагогика в современном мире» / М-во образования и науки РФ. URL: <http://kafedra-forum.narod2.ru>.

Общую культуру образовательного труда будущего специалиста можно определить как выражение зрелости и развитости всей системы социально значимых личностных качеств, продуктивно реализуемой в индивидуальной деятельности. Система знаний и интересов личности – кругозор, который складывается из информационного знания. Кругозор, эрудиция личности развиваются в процессе познавательной, образовательной деятельности. Система умений и развитых на их основе способностей – уровень практической деятельности, который появляется в результате социальных потребностей и установок в процессе накопления и развития опыта. Показатель умений и способностей – продуктивность деятельности личности.

7.2. Структура и методика учебной деятельности

Основу культуры учебной деятельности обучающихся составляет процесс усвоения знаний, структурно включающий следующие *компоненты*: постановка учебной задачи, восприятие учебного материала, его осознание и осмысление, запоминание, обобщение и систематизация, применение. Все они тесно взаимосвязаны, тесно переплетаются и взаимопроникают в реальном учебном процессе: отправная точка учебного процесса – постановка учебной задачи; восприятие с запоминанием; запоминание с применением; применение знаний с систематизацией и уточнением ранее воспринятого. Однако на отдельных этапах этого целостного процесса преобладают определенные компоненты. Учитывая это, рассмотрим сущность учебной деятельности по освоению знаний применительно к основным ее звеньям.

Итак, минимальной «единицей» учебного процесса является *учебная задача*. Что же она собой представляет? Если задаться вопросом, что является «клеточкой» содержания обучения, подлежащей усвоению, то можно предложить следующий их набор (в нынешнем варианте построения содержания образования):

- *понятие* (в том числе категория). Посредством понятий формулируются *факты* (в первую очередь научные), утверждения (положения) – аксиомы, теоремы, положения государственных законов и т. п. На основе понятий, фактов и утверждений строятся их отношения (взаимосвязи): теории, законы, идеи и т. п.;

- *образ*, в том числе литературный образ, художественный образ и т. д. и, соответственно, отношения (взаимосвязи) образов;

- *операция* – мыслительная, технологическая и т. д. Из операций складываются *действия*.

Очевидно, это и составляет полный набор элементарных компонентов содержания обучения, из этих «атомов» и состоит все современное содержание обучения¹.

Успешное осуществление учебной задачи возможно только при условии правильного и творческого *восприятия, осознания и осмысления, запоминания, обобщения и систематизации* и, наконец, *применения знаний*.

Восприятие. Освоение учебного материала начинается с его восприятия. Качество восприятия – обязательное условие эффективного усвоения. Воспринять – значит *разобраться в сущности изучаемого*, связать его с тем, что уже известно, познать его проявления, свойства, способы применения и т. д. Успешное восприятие создает прочный фундамент учебной и учебно-производственной деятельности обучающихся. Эффективность восприятия определяется и характеризуется рядом психолого-педагогических факторов и условий – внутренних и внешних.

Важнейшим условием успешного восприятия является *внутренняя мотивация* обучающегося на восприятие, на усвоение учебного материала в целом. Мотивация определяет сроки, прочность и характер усвоения. Учение с внутренним мотивом «до ответа» сохраняет знания лишь до очередного опроса; мотив «до экзамена» – до выхода из кабинета, где экзамен проводился. Учение с мотивом на приблизительное усвоение дает приблизительные знания и умения. Отсюда, задача обучающегося – постоянно поддерживать такие мотивы, которые были бы направлены на глубокое, прочное и осознанное восприятие и усвоение знаний и способов деятельности.

Важным условием успешного восприятия, как и усвоения в целом, является интерес обучающихся к изучаемому материалу. Опираясь на этот важнейший мотив учения, можно достичь больших успехов и результатов, чем предписаниями, жесткими требованиями.

Другое условие (фактор) успешного восприятия можно сформулировать так: то, что необходимо узнать и сознательно воспринять, должно быть выделено обучающимися из всех остальных воспринимаемых сторон изучаемого. Мало смотреть – надо *видеть*, мало слушать – нужно *слышать*. Выделение усваиваемых предметов, событий, явлений, свойств выражается в устойчивом внимании обучающихся на аудиторных занятиях, при самостоятельном изучении учебного материала. Успешность восприятия в значительной степени зависит от наличия у обучающихся ориенти-

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 101–102.

рочной основы деятельности. Необходимо четкое представление о том, что, как, для чего воспринимать, какие для этого следует применять приемы, способы, средства, как ими пользоваться, какие требования предъявляются к качеству восприятия, как будет производиться контроль восприятия, по каким ориентирам производить самоконтроль.

Качество восприятия в решающей степени определяется пониманием обучающимися изучаемого материала. Если обучающиеся его не поняли, то восприятия фактически не произойдет. Понимание всегда означает включение нового материала в систему уже сложившихся представлений и понятий, связывание незнакомого материала с уже знакомым. В процессе восприятия обучающиеся активно работают: припоминают, анализируют, сравнивают, сопоставляют, делают выводы. Объекты восприятия имеют различные свойства, проявления, по-разному воздействуют на органы чувств (анализаторы), с помощью которых осуществляется их познание. Основные условия четкого, осознанного, прочного восприятия:

- большое количество анализаторов, привлекающихся к восприятию (слух, зрение, осязание, обоняние);
- разнообразие методов при предъявлении учебного материала (словесные, наглядные, практические);
- разнообразие форм организации восприятия (коллективные, индивидуальные);
- тесное сочетание деятельности обучающихся по непосредственному восприятию учебного материала с работой по его осознанию и осмыслению (повторение, решение задач, работа с карточками-заданиями, составление таблиц, конспектирование и т. п.).

Самое трудное в восприятии и понимании материала – это теоретические обобщение и выведение причинно-следственных зависимостей. Трудность восприятия нового учебного материала при прочих равных условиях зависит от его связи с имеющимся у обучающихся опытом, знаниями, умениями.

На качество восприятия учебного материала влияет и его объем. Он характеризуется количеством новых понятий или действий, которые требуется усвоить, а также числом связей, суждений, которые он содержит¹.

Осознание и осмысление новоприобретенного знания означает творческое его восприятие, способность перестраивать, переосмысливать, применять его к решению разнообразных задач.

¹ Профессиональная педагогика. С. 112.

Запоминание. Важнейшим компонентом успешного усвоения знаний как результата деятельности по овладению знаниями является запоминание изученного, сохранение его в памяти, готовность в любое время воспроизвести, применить его для решения учебных и практических задач. Запоминание может быть произвольным, когда оно совершается без заранее поставленной цели запомнить, протекает без волевых усилий, как бы само собой, и произвольным, требующим особых волевых усилий и специально организованной деятельности. Произвольное запоминание может осуществляться механически и осмысленно. В учебной деятельности основу составляет осмысленное запоминание. Однако далеко не все, что предстоит запомнить, требует осмысленного запоминания; в учебной деятельности осмысленное запоминание полезно сочетать с механическим.

Наиболее полно и прочно запоминаются те факты, события, явления, действия, способы, которые имеют для обучающегося, для его деятельности особо важное значение. Чем активнее обучающийся работает с материалом, тем он лучше его запоминает.

Лучше запоминается материал, тесно связанный с основной целью деятельности. Легкий материал запоминается хуже, чем материал средней сложности. Быстрее забываются формулировки, определения, описательный материал. Более продолжительное время сохраняются знания, основанные на понимании закономерностей и причинно-следственных связей. Чем меньше объем информации, тем легче ее запомнить. Продуктивность запоминания и памяти в целом во многом зависит от волевых качеств обучающегося. Обучающиеся слабовольные, ленивые и неспособные к длительным волевым усилиям запоминают всегда поверхностно и плохо.

Обобщение и систематизация. Процесс обобщения – это мысленное выделение и объединение существенных черт изучаемых предметов, фактов, процессов, явлений реальной действительности. Под *систематизацией* понимают мыслительную деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выбранного принципа, основания.

Эти процессы происходят наиболее успешно тогда, когда новые понятия опираются на предшествующие и выступают в определенной логической взаимосвязи, когда новые понятия органически вклиниваются в определенную систему понятий. Эти закономерности определяют содержание, организацию и методику формирования понятий. Таким образом, в ос-

нове обобщения и формирования понятий лежит логический прием *абстракции* – мысленного выделения общих и существенных свойств и признаков предметов или явлений при одновременном отвлечении от несущественных признаков и свойств¹.

Применение знаний. Известно, что применение знаний в деятельности, на практике (учебной, трудовой) определяет их истинность, является критерием их усвоения. Только по проявлению знаний, по включению их в определенную деятельность можно судить об их наличии. Применение знаний, полученных в процессе теоретического обучения, следует рассматривать с двух сторон. Во-первых, это применение теоретических знаний в процессе практического (производственного) обучения, производительного труда обучающихся и в дальнейшем – в процессе трудовой, профессиональной деятельности. Сформированные теоретические знания в дальнейшем могут оказаться малополезными или вовсе бесполезными, если не будет сформирована способность применять их в практической деятельности. Способность выполнять деятельность на базе знаний характеризует *умения* человека. Умение всегда связано с действием, применением знаний на практике, с формированием навыков.

Навыки определяются как сформировавшиеся при многократных повторениях (упражнениях) автоматизированные (т. е. осуществляемые без непосредственного участия сознания) компоненты деятельности. Навыки и умения соотносятся как часть и целое: навыки – это специфические (автоматизированные) компоненты умения. Различают навыки сенсорные, двигательные и умственные.

Упражнение (т. е. многократное выполнение студентами операций, действий, подлежащих усвоению) – это основной метод формирования навыка. Количество упражнений зависит от скорости формирования ориентировочной основы действия. Чем быстрее формируется ориентировочная основа действия, тем меньше требуется упражнений. Наличие у обучающегося ориентировочной основы действия определяется по следующим признакам:

- ясное осознание цели действия и наличие четкого мотива для его выполнения;
- наличие системы необходимых и достаточных информационных признаков, на которые ориентируется обучающийся при выполнении действий;

¹ Профессиональная педагогика. С. 123.

- наличие системы обратной связи и сформированный на ее основе внутренний самоконтроль выполнения действия;
- «запуск» системы саморегуляции действий, направленной на устранение недостатков и исправление ошибок;
- систематическое улучшение показателей качества работы и увеличение темпа деятельности.

Для эффективного формирования профессиональных навыков применяются активные методы обучения, сопровождающие упражнения. К ним относятся расчлененный показ изучаемых операций, действий; детальный инструктаж; специальные инструкционные карты, тренажеры и т. д. Продуктивными оказываются следующие приемы: проговаривание вслух обучающимся задания, приемов его исполнения; устный самоинструктаж в ходе выполнения действий; словесный анализ ошибок, их причин и способов исправления; громкий самоотчет о выполняемых действиях, выбираемых ориентирах и решениях; устное и письменное обоснование избранных способов действия и т. п. Для этих целей могут быть использованы и такие средства, как схемы, структуры действий, карты ориентиров, графики траекторий движений и последовательностей операций, наглядные таблицы эталонов контроля за приемами действия и его результатами. В процессе обучения у обучающихся формируются умения (компетенции).

Умения (компетенции) – освоенные человеком способности выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умения определяются как сложные структурные психические образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности. Умение – высшее человеческое качество, формирование которого является конечной целью учебного процесса, его завершением. Умения формируются на основе систем знаний и навыков, освоенных в предшествующем опыте обучающегося. На первых порах, при формировании умений, обучающийся шаг за шагом обосновывает свои действия, осознает все приемы, операции и теоретические положения, на которых они строятся, что проявляется в развернутости рассуждений. Совершенствование умений приводит к тому, что на высшем уровне выпадают отдельные звенья рассуждений, умения приобретают свернутость, не все операции осознаются. При этом надо различать свернутость за счет

высокого уровня развития умений и свернутость за счет неумения теоретически обосновать свои действия. Это всегда педагог может проверить, попросив развернуть рассуждение – рассказать о последовательности своих действий. Показателем того, что умение сформировано на высшем уровне, является его сознательный перенос на решение новых задач. Чем шире перенос, тем более высокий уровень умений проявляет учащийся, студент.

Умения могут классифицироваться следующим образом:

- *по направленности* – учебные, трудовые, профессиональные и т. д.;
- *по уровням организации деятельности*:
 - операционные – умения выполнять отдельные технологические (в широком смысле) операции;
 - тактические – умения организации и выполнения полного технологического процесса (в широком смысле, например, педагогического, бухгалтерского, строительного и т. п.);
 - стратегические – умения самостоятельного проектирования и достижения главных, перспективных целей собственной деятельности, свободное владение и варьирование различными технологиями;
 - *по уровням овладения*:
 - первоначальное умение – осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенный опыт. Ярко выражен характер проб и ошибок;
 - частично умелая деятельность – овладение умениями в выполнении отдельных приемов, операций. Уточнение необходимой системы знаний, сформированность специфических для данных действий навыков. Появление творческих элементов деятельности;
 - умелая деятельность – творческое использование знаний и навыков с осознанием не только цели, но и мотивов выбора способов и средств ее достижения. Овладение умениями на уровне тактики трудовой деятельности;
 - мастерство – овладение умениями на уровне стратегии трудовой деятельности, творческое развитие способности самостоятельного определения цели, творческое использование различных технологий¹.

В целом овладение всеми указанными компетенциями зависит от общей культуры обучающегося, воспитанной в семье и школе.

¹ Профессиональная педагогика. С. 126–128.

7.3. Компетентностный подход к образовательному процессу

В последнее время в теории и практике образования вообще и профессионального образования в частности широко распространился так называемый *компетентностный подход*. Этот подход основан на концепции компетенций как основе формирования у обучающихся способностей решать важные практические задачи и воспитания личности в целом. Предполагается, что компетентность – *самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, ценностях и склонностях*.

Фактически *компетенции* являются синонимами *умений*. Компетентностный подход позволяет, в частности, совершенно по-другому определять цели и выстраивать содержание образования. Так, например, выделяется содержание так называемых ключевых компетенций:

- *учебные компетенции*: организовывать процесс учения и выбирать собственную траекторию образования; решать учебные и самообразовательные проблемы; извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта и т. д.;
- *исследовательские компетенции*: находить и обрабатывать информацию, использовать различные источники данных; работать с документами и т. д.;
- *коммуникативные компетенции*: выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать, говорить, читать и писать на нескольких языках; выступать публично; литературно выражать свои мысли и т. д.

Точно так же могут выстраиваться профессиональные компетенции:

- *анализ трудового и технологического процессов*;
- *создание профессионально значимой информации*;
- *прогнозирование развития технологических, производственных, кадровых и других событий*;
- *способность принятия ответственных решений*.

Еще одно направление реализации компетентностного подхода – это обучение так называемым базисным квалификациям. Между общим и профессиональным образованием начинает вырастать все более мощный слой образовательных компонентов, которые нельзя отнести ни к общему, ни к собственно профессиональному образованию. Эти компоненты необходимы сегодня в любой трудовой деятельности. Они получили условное название «базисных квалификаций». Это владение «сквозными» умениями:

работа на компьютере, умения переноса технологий из одних областей в другие, навыки маркетинга, умения защиты интеллектуальной собственности, умения презентации технологий и продукции и т. д. Современное общество, основанное на знаниях, все более заинтересовано в способности специалистов самостоятельно принимать решения в профессиональной сфере деятельности, гибко адаптироваться к ее изменяющимся условиям¹.

7.4. Классификация систем обучения

Лекционно-семинарская система обучения (ее еще называют *курсовой*) начиная с XIII–XIV вв., когда в Европе возникли первые университеты, – основная в высших учебных заведениях, несмотря на непрекращающуюся критику, споры о назначении и месте лекционно-семинарской системы, особенно лекций в системе вузовского обучения.

Лекционно-семинарская система рассчитана на более высокий уровень интеллектуального развития обучающихся – студентов и отличается большей степенью их самостоятельности. В то же время у лекционно-семинарской системы есть много сходных черт с классно-урочной:

- в учебные группы постоянного состава входят студенты, примерно одинаковые по возрасту и уровню подготовленности (для лекций однородные группы объединяются в потоки);
- основными формами занятий являются лекции, семинары, практические занятия и лабораторные работы одинаковой продолжительности 1,5 ч (или пара – 2 раза по 45 мин). Занятия представляют собой относительно законченные по содержанию и построению единицы учебного процесса;
- все содержание обучения делится на отдельные дисциплины;
- весь период обучения делится на учебные годы (курсы), семестры (полугодия), учебные дни, каникулы; а занятия ведутся по единому плану и расписанию;
- контроль осуществляется, в основном, в конце каждого семестра в виде зачетных мероприятий².

Методическая система проектов (XIX–XX вв., США) – система обучения, при которой обучающиеся приобретают новый опыт (знания, умения и т. д.) в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся заданий практически-жизненной направленности – проектов. Назва-

¹ Профессиональная педагогика. С. 129.

² Новиков А. М. Указ. соч. С. 129–130.

ние «проект» появилось в связи с тем, что первоначально эта система в первой половине XIX в. применялась в инженерном образовании. Метод проектов в 20–30-е гг. XX в. получил сравнительно широкое распространение в советской школе. В. Каверин в своем романе «Два капитана» описывает применение такого проектного (комплексного) подхода в школе. Школьники изучают «комплексно» утку: на уроке географии утка рассматривается как обитатель планеты, исследуется ареал ее распространения, на естествознании изучается анатомическое строение птицы, на уроке русского языка школьники проводят фонетический разбор слова. Попутно учительница сообщает, как произносится и пишется слово «утка» по-немецки и по-французски. В общем, как отмечает автор, обучение происходило «мимоходом». В дальнейшем метод проектов в таком понимании в образовании не прижился, поскольку знания и умения, получаемые обучающимися, были отрывочны, не систематизированы. Тем не менее, этот опыт интересен тем, что это была, очевидно, одна из первых попыток построить учебный процесс в иной логике, чем предметное обучение¹.

Другой современной разновидностью комплексной системы обучения стало так называемое *модульное обучение*, или, иначе, *метод учебных единиц*, согласно которому учебные материалы состоят из отдельных законченных учебных модулей, имеющих практическую, в том числе профессиональную, направленность на освоение определенных практических действий. Модульное обучение в настоящее время получило довольно широкое распространение в Англии, США, многих других странах².

Модульная система обучения оказалась весьма перспективной и эффективной в современных условиях для повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов и рабочих в системе дополнительного профессионального образования, при внутрифирменном обучении персонала, в переподготовке безработных и других категорий неза занятого населения, т. е. там, где на фундаменте систематического базового образования человеку необходимо освоить новый объект деятельности или новые действия с каким-либо объектом³.

Сегодня, когда Интернет прочно вошел в жизнь человечества, без него трудно представить образовательный процесс. Идея «образования через всю жизнь» привела к необходимости введения новых перспективных

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 131.

² Там же. С. 134–135.

³ Там же. С. 216.

образовательных технологий, а также реформирования образовательной системы, которая не может пока отвечать предъявляемым требованиям. Одним из перспективных путей повышения эффективности профессионального непрерывного образования является дистанционное обучение (ДО), которое способствует успешной профессиональной подготовке и переподготовке специалистов, а также повышению квалификации по определенным специальностям. В настоящее время все более значимой становится роль *дистанционного обучения* в системе непрерывного профессионального образования. Дистанционное образование требует определенной культуры учения, несколько отличающейся от традиционной.

Использование дистанционной формы обучения открывает новые возможности для непрерывного образования специалистов, получения второго образования, делает образовательный процесс более доступным и подразумевает наличие особой культуры образовательного труда. В то же время необходимость получения образования в течение всей жизни или переквалификации развивают потенциал дистанционного обучения. С развитием и распространением интернет-технологий у дистанционного обучения открылись новые возможности. Появилось огромное количество курсов дистанционного обучения, а также университеты дистанционного обучения. Данный вид непрерывного профессионального образования направлен на повышение самостоятельности в познавательной деятельности, в активном поиске, обработке и осмыслении информации, необходимой в профессиональной сфере деятельности. ДО имеет своей целью систематическое обучение (подготовка, повышение квалификации, переподготовка специалистов), в то время как традиционные виды образования обеспечивают повышение общеобразовательного и культурного уровня обучающихся, популяризацию научных знаний. ДО является перспективной системой, позволяющей осуществлять принципиально новый подход к обучению специалистов в системе непрерывного профессионального образования, современной задачей которого является формирование профессионально компетентной творческой личности.

Несомненным преимуществом ДО является то, что обучающимся может быть как студент, так и специалист с высшим образованием, желающий получить второе высшее образование или дополнительное к высшему образованию; а также пожилой человек, решивший заняться самообразованием.

Таким образом, к преимуществам ДО можно отнести следующие:

- возможность пройти обучение «без отрыва от производства»;
- возможность заниматься в удобное для себя время в удобном месте;

- нежестко ограниченные сроки обучения;
- возможность получать консультации преподавателей и обсуждать все интересующие вопросы обучения на форуме;
- предоставление материалов для обучения в удобном электронном виде;
- обеспечение персонифицированного обучения и контроль знаний для каждого обучаемого;
- получение государственного документа об образовании.

Современные специалисты имеют возможность учиться практически всю жизнь, поскольку обучение стало открытым и доступным (в данном случае можно обучаться не покидая свой дом либо рабочее место, совмещая обучение с основной профессиональной деятельностью). ДО является одной из составляющих системы непрерывного профессионального образования, которое, в свою очередь, является составляющим культуры, в связи с чем можно рассматривать ДО с точки зрения развития культуры и социума. Использование ДО в системе профессионального непрерывного образования может служить своеобразным показателем развития как культуры обучения специалистов, так и культуры сферы образования.

Однако отметим, что в любом случае успешность обучения зависит от мотивации обучающегося, а также от уровня его активности в процессе обучения¹.

7.5. Уровни учебной активности студента

В данном контексте чрезвычайно важно, чтобы у обучающегося существовала потребность в обучении, именно от этого и зависят уровни его активности:

- *ситуативная активность*. Она ежедневно вызывается к жизни для решения отдельных частных задач, но погашается по мере их решения. Следующий этап требует новой активности, новых решений;
- *надситуативная активность* – способность личности подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения текущей задачи;
- *творческая активность* – самостоятельная постановка проблем и их решение.

¹ Шайтанова Н. А. Дистанционное обучение как показатель развития культуры непрерывного профессионального образования. URL: www.kazguki.ru/kcontent/main.

Эти уровни активности можно выразить и по-другому, как три уровня деятельности:

- *операционный*, когда человек решает лишь частные задачи, выполняет лишь отдельные операции – уровень ситуативной активности;

- *тактический*, когда человек успешно использует всю совокупность наличных средств и способов деятельности для решения текущих задач в изменяющихся условиях. *Тактический* уровень наряду с овладением операционными умениями требует ряда других компонентов – способности к быстрой ориентировке в изменяющихся ситуациях, владение общими алгоритмами рационального построения действий и их последовательности, умения планирования, пользования справочной литературой, умения распределения ролей при коллективной организации деятельности и т. д. Таким образом, *тактический* уровень деятельности соответствует *надситуативной* активности;

- *стратегический*, когда человек свободно ориентируется в изменяющихся жизненных ситуациях, в экономических, технологических и общественных отношениях, самостоятельно определяет место и цели собственной деятельности в соответствии с общими целями коллектива. *Стратегический* уровень деятельности наряду с овладением операционными и тактическими компонентами требует высокоразвитых познавательных умений, творческой активности, умения самоанализа процесса и результатов деятельности, широкого кругозора, коммуникативности и т. д. *Стратегический* уровень деятельности соответствует творческой активности личности.

Условно можно сказать так: операционный уровень – это человек-исполнитель, тактический – активный деятель, стратегический – человек-творец¹.

Невольно напрашивается в организации учебного процесса совершенно иной подход, построенный на *трех параллельных, в значительной степени независимых друг от друга линиях*.

Первая – это решение традиционных учебных задач – все равно остается необходимым звеном учебного процесса, соответствующим *ситуативной активности*.

Вторая – это решение учебных задач второго уровня, *соответствующих надситуативной активности*, где обучающиеся уже могли бы сами ставить цели своей деятельности, активно применять свои знания по

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 114.

различным дисциплинам на практике, общаться друг с другом и т. д. Учебный процесс будет в этом случае усилен ценностно-ориентировочными, преобразовательными, коммуникативными, эстетическими компонентами за счет включения в него подготовки устных и письменных докладов и сообщений учащихся и студентов; введения лабораторно-исследовательских практикумов вместо наборов примитивных лабораторных работ по готовым образцам; применения деловых игр, игрового моделирования и других игровых форм учебных занятий; выполнения междисциплинарных исследовательских работ и т. д.

Третья – это решение учебных задач третьего, творческого уровня, соответствующего творческой активности личности – крупных учебных проектов. Такие проекты, скорее всего, могут быть реализованы в практическом обучении и учебном проектировании (которые в принципе должны были бы составлять нечто целое – ведь проектировать что-то, не реализуя проектируемое, бессмысленно) – организацией деятельности обучающихся в осуществлении интегративной трудовой (для школьников) и профессиональной (для студентов) деятельности. Для этого учащиеся, студенты должны быть включены в выбираемые ими самостоятельно (что более предпочтительно) или предлагаемые учителями, преподавателями проекты, которые отвечают следующим требованиям:

- имеют общественно полезную значимость, рыночную стоимость и определенных потребителей;
- сильны для обучающегося, но отличаются высоким уровнем трудности; получаемый продукт (материальный или духовный) должен быть высокого качества, степени совершенства;
- сформулированы в самом общем виде: требуют от обучающихся активного применения теоретических знаний, а также дополнительного привлечения научной, справочной и другой литературы; экономических расчетов, самостоятельной разработки проекта продукта, технологии его получения, плана действий по его реализации с учетом наличных возможностей;
- предусматривают возможности коллективной производственной деятельности учащихся, студентов, а также включения их в производственные или научные коллективы¹.

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 114.

7.6. Роль педагогов профессионального обучения в формировании культуры обучения

Большая роль в формировании культуры обучения у студентов принадлежит профессорско-преподавательскому составу. Можно определить следующие педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов:

- направленность занятий по предметам психолого-педагогического цикла на развитие самосознания и субъектной позиции у студентов, усвоение знаний и умений как инструмента саморазвития;
- организация специального обучения студентов основам научной организации умственного труда;
- методическое обеспечение деятельности преподавателей специальных дисциплин по формированию культуры учения;
- разработка системы диагностических методик, направленных на определение уровня сформированности культуры учебной деятельности первокурсников;
- создание учебно-методических пособий по проблеме для студентов и преподавателей;
- организация внеаудиторных форм работы по формированию у студентов высокого уровня культуры учения (консультации, групповые и индивидуальные беседы, проведение конкурсов на лучший конспект, аннотацию, рецензию, реферат и т. д.);
- конструирование единой программы формирования культуры учения на весь период обучения студентов с указанием цели, задач и конкретного вклада каждой дисциплины в их решение.

Реализация этих условий обеспечивает стимулирование познавательной активности и самостоятельности студентов и, соответственно, формирование умений самоорганизации деятельности.

Способность студентов к постановке учебной задачи определяется пониманием смысла сформулированной преподавателем учебной задачи, умением самостоятельно организовывать деятельность по поиску правильных вариантов ее решения, готовностью самостоятельно конструировать учебные задачи в новых, нестандартных ситуациях.

Сформированность учебных действий студентов выражается в безошибочном и последовательном их выполнении в ходе решения учебной задачи. Также она выражается в отсутствии напряженности и быстрой утом-

ляемости, во внимательном восприятии учебного материала, устранении внешних и внутренних неблагоприятных причин, рациональном осуществлении подготовки к занятиям и планировании действий в учебной работе в целом.

В качестве внутренних условий развития самоорганизации учебной деятельности выступают:

- направленность студентов на будущую профессию;
- осознание ими значимости самоорганизации и саморегуляции для успешности учебной и профессиональной деятельности;
- устойчивая мотивация получения соответствующих знаний и освоения необходимых способов действия;
- сознательная активность обучающихся в ходе формирующей деятельности; направленность на тренинг необходимых умений в условиях учебной, учебно-профессиональной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности¹.

Таким образом, становление культуры учебной деятельности студентов будет успешным при условии, если оно будет осуществляться в рамках культурологического подхода, будет правильно мотивировано и направлено на перманентное развитие личности обучающегося.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте понятие «культура образовательного труда».
2. Опишите элементы структуры культуры образовательного труда (постановка учебной задачи, восприятие учебного материала, его осознание и осмысление, запоминание, обобщение, систематизация).
3. Какова роль речевой культуры в процессе обучения?
4. Покажите роль эстетических факторов образовательного процесса.
5. Перечислите принципы методики самостоятельной работы студента.

¹ Алеева Ю. В. Указ. соч.

Заключение

В настоящее время мир переживает процесс, напоминающий переход от традиционного общества к индустриальному, когда потребность социума в новой системе образования реализовалась в массовом образовании, методология которого воплотилась в «Великой дидактике» Я. А. Коменского.

Перед современным постиндустриальным обществом, которое находится на первом этапе своего развития, вновь стоит задача создания системы образования, адаптированной к требованиям времени. Пока в мире делаются лишь первые шаги в направлении создания новой системы как общего, так и профессионального образования. Для успешного решения этой задачи необходимо осознать не только причины и специфику кризиса образования в мировом масштабе, но и особенности новых форм социальной и экономической жизни, основные тенденции в их развитии.

Таким образом, мы видим, что развитие постиндустриального социума тесно взаимосвязано с проблемой системного перехода к новым формам обучения, а значит, со строительством новой образовательной системы.

Библиографический список

Алеева Ю. В. Организационно-педагогические условия становления культуры учебной деятельности студентов [Электронный ресурс] / Ю. В. Алеева // Форум «Педагогика в современном мире» / М-во образования и науки РФ. Режим доступа: <http://kafedra-forum.narod2.ru>.

Александрова М. В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе / М. В. Александрова. Великий Новгород: Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2007. 238 с.

Бай Т. В. Инновационные технологии в реализации образовательных программ туристского профиля в Южно-Уральском государственном университете / Т. В. Бай, Т. Н. Третьякова // Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2012. С. 65–72.

Библер В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. Москва: Политиздат, 1975. 399 с.

Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд // Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад / под ред. В. С. Ефимова. Красноярск: Изд-во Сиб. федер. ун-та, 2012. 182 с.

Булыгина И. И. Взаимодействие вузов и работодателей по усовершенствованию подготовки кадров для сферы туризма и гостеприимства / И. И. Булыгина // Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг: материалы Международной научно-практической конференции. Москва: Ростуризм, 2012. С. 227–233.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. Москва: Интор, 1996. 544 с.

Дусенко С. В. О современных практико-ориентированных подходах в организации переподготовки и повышении квалификации кадров в профильном туристском вузе / С. В. Дусенко // Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2012. С. 34–46.

Дусенко С. В. Туристское образование в условиях профессионально-отраслевой динамики / В. С. Дусенко // Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2012. С. 121–131.

Дю С. В. К вопросу о критериях оценки профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс] / С. А. Дю // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». 2004. № 2(12). Режим доступа: <http://www.ncstu.ru>.

Зборовский Г. Е. Образование от XX к XI веку / Г. Е. Зборовский. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 301 с.

Зборовский Г. Е. Социология образования: учебное пособие / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. Москва: Гардарики, 2005. 383 с.

Ибрагимов Г. И. Качество среднего профессионального образования в современных условиях [Электронный ресурс] / Г. И. Ибрагимов. Режим доступа: <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus>.

История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Сфера, 2001. 512 с.

Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. Рига: Эксперимент, 1995. 176 с.

Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные сочинения: в 2 томах. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1. 500 с.

Кривошеев В. Ф. Проблемы роста качества среднего профессионального образования в условиях модернизации образовательного процесса [Электронный ресурс] / В. Ф. Кривошеев. Режим доступа: www.edu.meks-info.ru.

Матюнин Б. Г. Нетрадиционная педагогика / Б. Г. Матюнин. Москва: Школа-Пресс, 1994. 95 с.

Новиков А. М. Постиндустриальное образование: публицистическая полемическая монография / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2008. 216 с.

Нургалева Л. В. Ситуация медиального конфликта в современной образовательной среде / Л. В. Нургалева // Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития: материалы 7-й Международной научно-практической конференции-выставки. Томск: Графика-Пресс, 2009. С. 157–159.

Об основах туристской деятельности в РФ: Федеральный закон (в ред. Федеральных законов от 10.01.2003 г. № 15-ФЗ, от 22.08.2004 г. № 122-ФЗ, от 05.02.2007 г. № 12-ФЗ) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Федерального агентства по туризму Минспорттуризма России. Режим доступа: <http://www.russiatourism.ru>.

Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»: распоряжение Правительства РФ от 30.12.2012 № 2620-р [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_LAW_172045/.

Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2 книгах / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брян. гос. ун-та, 2003. Кн. 1. 174 с.

Пашковская И. Н. Компетентностный подход как теоретико-методологическая основа подготовки бакалавров в сфере туристской индустрии / И. Н. Пашковская // Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2012. С. 112–121.

Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. Москва: Эгвес, 2009. 456 с.

Профессиональный стандарт педагогической деятельности: проект [Электронный ресурс] / под ред. Я. И. Кузьмина, В. Л. Матросова, В. Д. Шадрикова // Вестник образования. 2007. № 7 (20 апр.). Режим доступа: http://www.hse.ru/data/704/060/1237/20070321_sem1.doc.

Романцев Г. М. Проблемы развития профессионально-педагогического образования России и пути их решения / Г. М. Романцев // Педагогический журнал Башкортостана. 2008. № 1(14). С. 14–30.

Рузаев Е. Н. Система менеджмента вуза [Электронный ресурс] / Е. Н. Рузаев. Режим доступа: <http://www.jmk.kz/publication>.

Сахарчук Е. С. Профессиональное туристское образование в Германии. Опыт функциональной гармонизации / Е. С. Сахарчук // Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2012. С. 291–297.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: монография / Г. К. Селевко. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

Старцева О. Г. Формирование профессионально важных качеств будущего педагога профессионального обучения средствами информационных технологий: монография / О. Г. Старцева. Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. 124 с.

Тенчурина Л. З. Профессионально-педагогическое образование: становление и развитие [Электронный ресурс] / Л. З. Тенчурина // Журналы та збірники наукових праць. 2009. Режим доступа: 24–25/09tlztfdf.PDF.

Федотов В. А. Введение в профессионально-педагогическую специальность (экономика и управление): учебное пособие / В. А. Федотов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 196 с.

Ханин Г. Е. Высшее образование и российское общество [Электронный ресурс] / Г. Е. Ханин // ЭКО: Всероссийский экономический журнал. 2008. № 8–9. Режим доступа: <http://econom.nsc.ru/eco/arhiv/ReadStatiy>.

Чернова Д. В. Требования к содержанию и формам освоения основной общеобразовательной программы в сфере туризма в условиях глобализации общества / Д. В. Чернова // Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2012. С. 88–92.

Шайтанова Н. А. Дистанционное обучение как показатель развития культуры непрерывного профессионального образования [Электронный ресурс] / Н. А. Шайтанова. Режим доступа: www.kazguki.ru/kcontent/main.

Глоссарий

Аутокомпетентность (от др.-гр. αὐτός – сам + лат. *competere* – соответствовать, подходить) – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций.

Аутсорсинг (от англ. *outsourcing (outer-source-using)* – использование внешнего источника/ресурса) – передача организацией на основании договора определенных бизнес-процессов или производственных функций на обслуживание другой компании, специализирующейся в соответствующей области.

Гедонистический (др.-гр. ἡδονή – наслаждение, удовольствие) – этическое учение, согласно которому удовольствие является высшим благом и целью жизни. Например, получение удовольствия от процесса обучения.

Гностические умения (от др.-гр. γνῶστικός – познающий) – познавательные умения в области приобретения общепрофессиональных, производственных и психолого-педагогических знаний. Предусматривают получение новой информации, выделение в ней главного, существенного, обобщение и систематизацию собственного педагогического опыта, инновационного опыта в педагогике и производстве.

Дидактические умения (от гр. *didaktikos* – поучающий и *didasko* – изучающий) – общепедагогические умения определения конкретных целей обучения, выбора адекватных форм, методов и средств обучения, конструирования педагогических ситуаций, объяснения учебно-производственного материала, демонстрации приемов работы.

Догоняющая модернизация – результат взаимодействия цивилизаций, по которому можно выделить «передовые», или «прогрессивные», общества, и те, кто им подражает, сохраняя при этом национальную специфику. Обычно догоняющая модернизация создает острова современной жизни, например крупные города, подобные Москве и Санкт-Петербургу, которые существенно отличаются от провинции и образом жизни, и состоянием сознания. Такая модернизация, нарушая традицию, ставит общество перед отсутствием духовной перспективы. Она создает очевидное неравенство, обещая равные шансы (чего не делало традиционное общество), но поскольку реально осуществляются эти шансы не для всех, растет социальное недовольство, которое стимулирует привязанность широких провинциальных масс к альтернативной идеологии, чаще всего радикальной.

Инклюзивное образование (фр. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех обучающихся, что обеспечивает доступ к образованию для студентов с особыми потребностями.

Интерпсихическая деятельность (лат. *inter* – между, посреди + гр. *psyche* – душа) – межличностная коммуникация, деятельность.

Интрапсихическая деятельность (лат. *intra* – внутри + гр. *psyche* – душа) – внутриспсихическая деятельность.

Интроверсия (от лат. *intra* – внутренний + *versare* – обращать) – направленность жизненной энергии человека на внутренний мир. Интроверт предпочитает погружение в мир воображения и размышлений, он направлен на накопление, движение энергии во внутренний мир.

Интуиция (позднелат. *intuitio* – созерцание) – непосредственное постижение истины без логического анализа, основанное на воображении, и предшествующем опыте, «чутье», пронизательность.

Квалификация (от лат. *qualis* – какой): 1) уровень подготовленности, степень годности к какому-нибудь виду труда; 2) профессия, специальность.

Когнитивное общество (от англ. *cognitive* – познавательный) – интеллектуальное, информационное общество.

Коммуникабельность (от новолат. *communis* – соединимый, сообщающийся) – способность к общению, к установке связей, контактов.

Компенсаторная функция (лат. *compensare* – уравнивать, возмещать) – в социально-педагогическом плане – возмещение недостаточной доступности образования, выражающееся в существовании сети самых разнообразных форм обучения, которые позволяют получить общее или специальное образование помимо институциональной системы.

Компетенция (от лат. *competere* – соответствовать, подходить) – способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области.

Корпоративный университет (от новолат. *corporatio* – объединение) – система внутреннего обучения, выстроенная в рамках корпоративной идеологии на основе единой концепции и методологии, охватывающая все уровни руководителей и специалистов. Основными целями корпоративного университета являются гармонизация корпоративных целей и прин-

ципов с жизненными целями и ценностями отдельных людей, внедрение в компании механизмов непрерывного совершенствования, повышения отдачи от проектов по трансформации, развитию и поддержанию корпоративности.

Коучинг (англ. *coaching* – обучение, тренировки) – эксклюзивная работа специально подготовленных консультантов (коучей) в качестве «личного тренера» специалиста. От классического тренинга отличается тем, что коуч не дает советов и жестких рекомендаций, а ищет решения совместно с клиентом.

Метауниверситет (от др.-гр. *μετα* – среди, между) – глобальный университет.

Мимика (от гр. *μιμησις* – подражатель) – выразительные движения мышц лица, являющиеся одной из форм проявления тех или иных чувств человека.

Модерн (от фр. *moderne* – современный) – философия, соответствующая эпохе индустриальной современности.

Мониторинг (от лат. *monitor* – тот, кто напоминает, предупреждает) – непрерывный процесс наблюдения и регистрации параметров объекта в сравнении с заданными критериями, комплексная система наблюдений, оценки и прогноза изменений объекта.

Нейротизм (от гр. *neuron* – жила, нерв) – черта личности, характеризующаяся эмоциональной неустойчивостью, тревогой, низким самоуважением, иногда вегетативными расстройствами.

Пантомимика (от гр. *παντομιμος* – пантомим, актер, играющий с помощью одних телодвижений) – совокупность выразительных движений лица, головы, конечностей и туловища, сопровождающих речь и эмоции.

Парадигма (от гр. *παράδειγμα* – пример, модель, образец) – совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов, принимаемая и разделяемая научным сообществом и объединяющая большинство его членов. Обеспечивает преемственность развития науки и научного творчества.

Перцептивные умения (от лат. *perceptio* – восприятие) – умение автоматически воспринимать чувственные отражения свойств и характеристик хорошо знакомых, неоднократно воспринимавшихся прежде предметов.

Постмодерн (от фр. *modern* – современный + *post* – после) – социологическая, историко-философская концепция восприятия мира в эпоху постиндустриализма.

Прогностические умения (от гр. πρόβωσις – предвидение, предсказание) – умения предвидеть учебные и педагогические явления и процессы с помощью научных методов.

Профессиональная карьера (итал. *carriera* – бег, жизненный путь, поприще, от лат. *carrus* – телега, повозка) – процесс профессионального роста человека, роста его влияния, авторитета, статуса в среде, выраженный в его продвижении по ступеням иерархии, квалификационной лестницы, вознаграждения, престижа.

Рефлексивные умения (от позднелат. *reflexio* – обращение назад) – умения обращать внимание субъекта на самого себя, на свое сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также на их переосмысление.

Рефлексия (от позднелат. *reflexio* – обращение назад) – обращение внимания субъекта на самого себя и на свое сознание, в частности на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление.

Ригидность (от лат. *rigidus* – жесткий, твердый) – неготовность к изменениям программы действия в соответствии с новыми ситуационными требованиями.

Суггестивные умения (от лат. *suggestio* – суггестия) – умения психологически воздействовать на сознание человека.

Толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение, выносливость) – социологический термин, обозначающий терпимость к иным мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям, вероисповеданию, национальности.

Тьютор (от англ. *tutor* – наставник) – исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в учреждениях систем дополнительного и непрерывного образования.

Фактор (нем. *faktor* от лат. *factor* – делающий, производящий) – причина, движущая сила какого-либо процесса, определяющая его характер или отдельные его черты.

Франчайзинг (англ. *franchise* – лицензия, привилегия) – система договорных отношений между участниками рыночного процесса, при котором одна из фирм (франчайзер) предоставляет другим фирмам (франчайзи) право пользования своей торговой маркой.

Эвристический (от др.-гр. εὐρίσκω (*heuristiko*) – отыскиваю, открываю) – отрасль знания, изучающая творческое мышление человека.

Экспрессивные умения (от лат. *expressio* – выражение) – умения ярко, эмоционально проявлять чувства, настроения, мысли.

Экстраверсия (от лат. *exter* – наружный + *versare* – обращать) – направленность жизненной энергии человека на внешний мир. Экстраверт предпочитает социальные и практические аспекты жизни, операции с реальными внешними объектами, он направлен на растрачивание собственной энергии, движение ее по направлению к окружающим объектам.

Эмпатия (гр. ἐν – в + гр. πάθος – страсть, страдание) – осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания.

Эмпирический (от др.-гр. ἐμπειρία – опыт) – направление в теории познания, признающее чувственный опыт источником знания.

Я-концепция – устойчивая, в большей или меньшей степени осознаваемая система представлений личности о себе, на основе которой строится личностное поведение.

Учебное издание

Титова Наталия Борисовна

ТЕОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ВВОДНЫЙ КУРС

Учебное пособие

Редактор Т. А. Кузьминых

Компьютерная верстка А. В. Кебель

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 19.06.15. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 10,7. Тираж 100 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
