

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ СПО К ОСВОЕНИЮ НОВЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕОРИЕНТАЦИИ

И. И. Хасанова¹, С. С. Котова²

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия.*

E-mail: ¹irina.hasanova@rsvpu.ru; ²89193885388@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В связи с кардинальными переменами, которые происходят в последнее десятилетие в мире профессий, переходом от монопрофессионализма к полипрофессионализму современному человеку нужно обладать способностью свободно ориентироваться на рынке труда, умением оперативно диверсифицировать содержание и качество своей профессиональной деятельности, а при необходимости радикально менять род занятий. Становятся иными и требования к педагогам профессиональной подготовки, призванным обеспечить качественное обучение и переобучение граждан в течение всей жизни.

Цель исследования, изложенного в данной статье, – выявление психологической готовности педагогов профессиональной школы к освоению новых видов деятельности в условиях профессиональной реориентации.

Методология и методики. Методологическую основу работы составили концептуальные положения личностно-ориентированного, субъектного, компетентностного и системного подходов к профессиональному обучению, а также теорий психологии способностей и организации непрерывного профессионального образования взрослых. В процессе изыскания применялись общенаучные методы – анализ, синтез, конкретизация и обобщение. На констатирующем этапе исследования в качестве ведущих методик использовались психолого-педагогическое наблюдение и анкетный опрос.

Результаты и научная новизна. Уточнены понятия «профессионализация», «профессиональное самоопределение» «транспрофессиональные компетенции» и «психолого-педагогическое содействие». Констатируется усиливающаяся на фоне непрестанно усложняющейся социокультурной и профессиональной среды потребность в педагогических кадрах, способных осуществлять непрерывную подготовку и переобучение рабочих и специалистов среднего звена для реального сектора экономики и социальной сферы в соответствии с мировыми стандартами и передовыми технологиями. С опорой на содержание научных источников составлен перечень системообразующих

транспрофессиональных компетенций, обеспечивающих психологическую готовность педагогов профессиональной школы к новым видам деятельности. Описаны результаты диагностического анкетирования, участниками которого были не имеющие базового педагогического образования преподаватели и работники методических отделений профориентации различных колледжей Екатеринбургa и Новоуральска. На основе обработки полученных данных установлено, что педагоги, с одной стороны, понимают суть и задачи своей работы, с другой – не могут самостоятельно рефлексировать личные потребности в пересмотре собственной профессиональной позиции, чем, очевидно, объясняется использование ими устаревших и стереотипных способов и методов обучения. Сделаны выводы о том, что у большинства опрошенных преподавателей отсутствует способность к осуществлению сверхнормативной профессиональной деятельности, позволяющая выдерживать активную учебную нагрузку; значительная часть из них нуждается в приобретении дополнительных педагогических и транспрофессиональных компетенций.

Для исправления ситуации предлагается разработать комбинаторную технологию психолого-педагогического сопровождения педагогов профессиональной школы. Обозначены функционал данной технологии, ее задачи, структурные компоненты, возможные методы и предполагаемые эффекты от внедрения в практику системы СПО (среднего профессионального образования).

Практическая значимость. Материалы публикации могут быть полезны руководителям, психологам и методистам организаций и подразделений системы СПО, занимающимся вопросами повышения педагогической квалификации.

Ключевые слова: профессиональная реориентация, профессионализация, полипрофессионализм, транспрофессиональные компетенции, психологическая готовность субъекта к непрерывному образованию, психолого-педагогическое содействие, технология психолого-педагогического содействия.

Для цитирования: Хасанова И. И., Котова С. С. Психологическая готовность педагогов СПО к освоению новых видов деятельности в условиях профессиональной реориентации // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 147–167. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-147-167

PSYCHOLOGICAL READINESS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS FOR MASTERING NEW ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL REORIENTATION

I. I. Khasanova¹, S. S. Kotova²

*Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.
E-mail: ¹irina.hasanova@rsupu.ru; ²89193885388@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* In the context of fundamental changes which have occurred in the last decades in the world of professions and transition from mono-professionalism to poly-professionalism, a modern man needs to have an ability to freely navigate the modern labour market, to quickly diversify contents and quality of the professional activity, and, if thought appropriate, to change an occupation without difficulty. Nowadays, the requirements for the teachers of vocational training are designed in a completely different way to provide high-quality lifelong learning.

The aim of the research is to reveal the psychological readiness of teachers of vocational school for the development of new types of learning activities in the conditions of a professional reorientation.

Methodology and research methods. The methodological framework of the present research is based on conceptual provisions of the personal-focused, subject, competency-based and system approaches to vocational education, as well as theories of the psychology of abilities and organization of continuing the professional education of adults. General scientific methods such as analysis, synthesis, specification and generalization were applied. Techniques of psychological and pedagogical observation and questionnaire were used at the diagnostic phase of the study as the leading ones.

Results and scientific novelty. The concepts of “professionalization”, “professional self-determination”, “transprofessional competencies” and “psycho-pedagogical assistance” are clarified. It is stated that under the increasingly complex socio-cultural and professional environment there is the need for pedagogical personnel capable to carry out continuing training and retraining of mid-level professionals for the real sector of the economy and the social sphere in compliance with the international standards and advanced technologies. Based on the content of scientific sources, a list of systematically important transprofessional competencies to provide psychological readiness of teachers of vocational school for new kinds of activities is drawn up. Results of a diagnostic questioning are described; the respondents were teachers and employees of methodical offices of vocational-oriented education of various colleges of Yekaterinburg and Novouralsk who do not have a basic pedagogical education. Using the processing of the obtained data, it is established that teachers, on the one hand, understand the essence and objectives of their work; on the other, they can not independently respond to their personal needs to reevaluate own professional position due to the use of outdated methods and stereotypic ways of training. Conclusions are drawn that most of the interviewed teachers have no ability to conduct overtime professional activity that enables to carry a standard teaching load; a considerable part of teachers need acquisition of additional pedagogical and transprofessional competencies.

The authors outlined the proposal to develop a combinatory technology of psycho-pedagogical support for teachers of vocational schools to improve the current situation. The functionality of this technology, its tasks, structural compo-

nents, possible methods and estimated effects of its implementation in practice of the SPE (Secondary Professional Education) system are noted.

Practical significance. The materials of the present paper can be useful for managerial staff, psychologists and training specialists of the SPE system who are engaged in the issues of teacher professional development.

Keywords: professional reorientation, psychological and pedagogical assistance, professionalization, poly-professionalism, transprofessional competencies, the psychological readiness of the subject to lifelong education, psycho-pedagogical assistance, the technology of psycho-pedagogical assistance.

For citation: Khasanova I. I., Kotova S. S. Psychological readiness of secondary vocational education teachers for mastering new activities in the context of professional reorientation. *The Education and Science Journal*. 2018; 7 (20): 147–167. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-147-167

Введение

Стремительные изменения в мире профессий и социальной жизни в целом актуализировали умение людей прогнозировать свою трудовую траекторию и управлять собственной профессиональной жизнью, пересматривая ее виды, формы и область приложения своих сил. Перманентно усложняющийся процесс взаимодействия человека с миром профессий требует наличия у него таких компетенций, которые позволяли бы ему на протяжении всей жизни быстро и свободно ориентироваться на рынке труда, менять род занятий, содержание и качество своего труда. В научном плане эти обстоятельства придали импульс развитию прикладных направлений психологии: профориентологии, психологии профессий, психологии профессионального образования, психологии карьеры. На государственном уровне в условиях профессиональной реориентации (поиска новых ориентиров, перепроектирования) предпринимаются попытки создания если не системы, то, по крайней мере, ее предпосылок для сохранения социально-экономических и юридических гарантий и соблюдения конституционного права гражданина на труд, включая его профессиональное самоопределение и профессионализацию.

Если традиционно профессионализация и совершенствование трудового функционала работника до недавнего времени рассматривались как целенаправленное развитие значимых для выполнения трудовых обязанностей знаний, умений, навыков и способностей личности монопрофессионала, то в соответствии с концепцией непрерывного обучения современная система профессионального образования должна оказывать работнику содействие не только в повышении уже имеющейся квалифика-

ции, но и в частичной или полной переквалификации на базе приобретенной ранее специальности (специальностей), а при необходимости и в освоении совершенно новых видов профессиональной деятельности.

Фундаментальность решения данной задачи обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами.

Во-первых, социально-экономическая модернизация в России (как, впрочем, и в других государствах) находится в прямой зависимости от уровня квалификации и профессионализма кадров различных производств и сфер деятельности и, в первую очередь, педагогов высшего и среднего профессионального образования, занимающихся воспроизводством этих кадров.

Во-вторых, в условиях неуклонного усложнения социокультурной и профессиональной среды, связанного с динамичным развитием науки и технологий, усиливается потребность в профессиональных педагогических кадрах, способных поддерживать и обеспечивать непрерывное профессиональное обучение.

В-третьих, эффективная подготовка высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена для реального сектора экономики и социальной сферы в соответствии с мировыми стандартами и передовыми технологиями требует качественного изменения квалификации педагогических кадров профессиональных образовательных организаций.

В России сложилась практика пополнения педагогическими и руководящими кадрами системы среднего профессионального образования (СПО) за счет привлечения на преподавательские и административные должности опытных специалистов с предприятий. Однако у подавляющего большинства таких специалистов-производственников при наличии высокой отраслевой квалификации нет психолого-педагогической подготовки. По экспертным оценкам, среди педагогов профессионального обучения СПО, мастеров производственного обучения и наставников таковых насчитывается более 70%; среди руководителей образовательных организаций, бывших сотрудников предприятий-партнеров, – 75%¹ [1]. Такое положение дел противоречит новым требованиям ФГОС СПО, усиливает общую стагнацию системы профессионального образования и, несмотря на участие в нем практиков, увеличивает отставание профподготовки выпускников от нужд производства и ожиданий работодателей.

¹ Научно-методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования / под ред. С. А. Днепров, А. В. Пивоварова. Екатеринбург, 2017. 154 с.

Следует также отметить существующий дисбаланс в научно-теоретическом и научно-методическом обеспечении СПО и высшей школы:

- при большом количестве и разнообразии исследований аспектов профессиональной подготовки квалифицированных рабочих и специалистов по отдельным определенным профессиям недостаточно изучены остаются способы и возможности формирования полипрофессионализма и транспрофессионализма у студентов;

- достаточно активно анализируются и обсуждаются вопросы профессионального становления педагогов СПО и ВПО (см., например, работы А. С. Гаязова, А. П. Черняева и Е. Н. Лыкова, Ф. Г. Ялалова [1–3] и др.) и практически нет исследований, посвященных проблемам развития у них полипрофессиональных и транспрофессиональных компетенций, позволяющих преподавателям выходить за рамки их прежнего трудового опыта и осваивать совершенно иные виды и направления деятельности [2].

В связи с указанными пробелами в теории сопровождения роста компетентности специалиста и повышения его квалификационного уровня в условиях непрерывного обучения и профессиональной реориентации, а также закономерным вследствие этого несоответствием практики профессиональной подготовки вызовам времени, актуальным становятся комплексное изучение факторов успешной профессионализации как обучающихся, так и педагогов. Подобного рода исследования помогут найти варианты научно-обоснованных, теоретико-методологических и прикладных решений кадровых проблем системы профессионального образования и наладить ее оптимальное функционирование, отвечающее запросам социума и рынка труда.

Основная цель нашей работы – выявление психологической готовности к освоению новых видов деятельности педагогов профессионального обучения, с тем чтобы, опираясь на полученные конкретные диагностические данные, продолжить поиск путей мобилизации и эффективного использования ресурсов субъектов труда для дальнейшего приумножения потенциала развития отдельно взятой личности и экономики страны в целом.

Обзор литературы

Методологические основы профессионального становления в отечественной психологии были заложены Б. Г. Ананьевым, А. Г. Асмоловым и С. Л. Рубинштейном, которые показали роль и место труда в жизнедеятельности человека, его влияние на развитие личности и определили специфику личностного, деятельностного и системного подходов к изучению соответствующей проблематики [4–6].

Анализ развития человека в профессии, произведенный с методологических позиций, содержится в трудах Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой [7–9] и др.

Э. Ф. Зеер и Е. А. Климов выделили и описали основные стадии становления профессионала: оптацию, профессиональную ориентацию, профадаптацию и самостоятельную профессиональную деятельность. Учеными разобраны отдельные качества профессионала, а также обозначены закономерности реализации познавательных функций в процессе профессиональной деятельности.

Большое внимание в отечественной психологии уделялось и уделяется специфике становления личности в конкретных профессиях, таких как научный работник¹, учитель², психолог³, врач⁴ и др.

В зарубежной психологической науке концепции профессионализации, базирующиеся на дифференциально-диагностическом, психодинамическом, типологическом подходах, теориях решений и содержания профессионального развития, представлены большей частью в рамках психологии карьеры [10].

В работах как отечественных, так и зарубежных психологов, изучающих вопросы профессионализации, в качестве одного из основополагающих понятий выдвигается «самоопределение» личности. Так, в концепции профессионального развития, предложенной в свое время А. Маслоу, самоопределение занимает центральное место и трактуется как стремление человека совершенствоваться, выражать и проявлять себя в лично значимом деле [11]. В качестве близких к этому термину понятий А. Маслоу называет самоактуализацию, самореализацию, самоосуществление.

П. Г. Щедровицкий, в свою очередь, рассматривал самоопределение как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность⁵.

Существенный вклад в разработку проблем профессионального самоопределения в отечественной психологии внес Е. А. Климов, определив

¹ Климов Е. А. Профессии научных работников. Москва: Академия, 2005. 256 с.

² Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение, 1993; Пряжников Е. Ю. Факторы профессионального самоопределения преподавателей педагогических вузов // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 64–73.

³ Пряжников Е. Ю. Введение в учебную и профессиональную деятельность психолога. Москва: Континент, 2001. 170 с.

⁴ Васюк А. Г. Психологические особенности профессионального становления личности врача: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1993.

⁵ Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. Москва: Эксперимент, 1993. 105 с.

сущность данного феномена «как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов». Один из выводов исследователя состоит в том, что выбор профессии как акт самоопределения, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самом деле осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь», т. е. фактически основан на апперцепции [8].

Осознанное профессиональное самоопределение, с одной стороны, действительно основано на личном опыте и знаниях человека; с другой стороны – «это событие, в корне меняющее дальнейшее течение жизни и влияющее отнюдь не только на ее профессиональную составляющую. Оно существенно влияет и на брачносемейные перспективы, и на материальное благосостояние, и на психологическую гармонию, самооценку и взаимоотношения с самим собой, и на местожительство, поездки и переезды, и на многое другое – трудно назвать хоть один аспект образа жизни, на который не влиял бы, причем самым существенным образом, на выбор профессии» [12].

Профессиональное самоопределение наиболее последовательно представлено в работах Н. С. Пряжникова, предложившего его процессуально-содержательную модель, включающую в себя такие компоненты, как осознание личностью ценностей общественно полезного труда и необходимости профессиональной подготовки; ориентирование в социально-экономической ситуации; определение профессиональной цели-мечты; выделение ближайших профессиональных целей как этапов для достижения дальнейших целей; представление о личностных качествах, необходимых для реализации намеченных планов и о возможных трудностях в достижении целей; наличие резервных вариантов профессионального выбора на случай неудачи при основном варианте самоопределения; практическая реализация личной перспективы и корректировка планов [13].

Как уже говорилось ранее, современные социально-экономические реалии таковы, что человек нередко вынужден не только проходить переподготовку в рамках ранее выбранной, однако сильно изменившейся профессии, но и радикально менять сферу деятельности. Причем трудно предсказать, в каком возрасте предстоит это сделать. Д. Е. Белова, рассуждая о профессиональном самоопределении студентов-психологов, отмечает: «Профессиональная деятельность выступает как одна из ведущих сфер приложения сил и возможностей человека, при этом она характеризуется высокой динамичностью в связи с развитием технологий, социокультурными и экономическими факторами и поэтому требует от человека постоянной работы по самооп-

ределению, разработке творческой модели профессионального пути в течение всей жизни. В этой связи профессиональное самоопределение как проявление субъектности представляет собой не единичный факт выбора, а длительный многоступенчатый динамичный процесс осознания и конструирования личностью индивидуальных ценностей и смыслов будущей или уже выполняемой деятельности»¹.

Кардинальные изменения социокультурной и технологической среды профессиональной деятельности побуждают ученых-профессиологов к поиску принципиально новой методологии трансфессионального образования, так как все более востребованными становятся работники, владеющие несколькими профессиями, иногда прямо противоположными, – т. е. монопрофессионализм постепенно замещается полипрофессионализмом и транспрофессионализмом, который П. Малиновский определяет как «коллективно-распределенную способность рефлексивно связывать и организовывать представителей различных профессий для решения комплексных проблем» [14].

С точки зрения Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк, сущность транспрофессионализма проявляется в полипрофессионализме, применении конвергентных технологий, освоении и выполнении не только родственных, но и весьма далеких друг от друга профессий, способности выходить за рамки сформировавшегося опыта. Только тогда специалист будет готов к встрече с социально-профессиональными инновациями будущего [15].

Исследователи обращают внимание на то, что транспрофессионализм не отрицает значимости начальной, базовой профессии, а обогащает ее новыми знаниями, компетенциями и технологиями из других профессиональных видов деятельности и тем самым способствует выходу за ее пределы (см., например, [16]). Это позволяет трактовать транспрофессионализм как интегральное качество специалиста, характеризующее его способность осваивать и выполнять деятельность из различных видов и групп профессий.

В свете сказанного в условиях профессиональной реориентации педагоги профессиональной школы, для того чтобы быть эффективными в своей деятельности, должны не только обладать широкими знаниями и компетенциями в различных областях занятости, но и стать транспрофессионалами, т. е. владеть ключевыми транспрофессиональными компетенциями [7, 10].

¹ Белова Д. Е. Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. Екатеринбург, 2004.

В настоящее время существует разное понимание сущности транс-профессиональных компетенций. Например, Э. М. Габитова полагает, что это «профессиональные способности специалиста, включающие технологические, информационные, нормативно-правовые, коммуникативно-межпрофессиональные компоненты, отвечающие требованиям ФГОС СПО, профессиональных стандартов и производственного кластера»¹.

П. Малиновский под данными компетенциями подразумевает «способность и готовность специалистов осуществлять профессиональную деятельность в различных профессиональных средах» [14].

И. Н. Лазарева считает, что транспрофессиональные компетенции – это «наличие знаний, умений и личностных качеств, необходимых для выполнения профессиональных задач в любой сфере деятельности», и представляет их как комплекс определенных структур личности, который декомпозируется на четыре группы: когнитивные параметры; межличностно-коммуникативные умения; интраперсональные параметры личности и системные компетенции (качества) [17].

Э. Ф. Зеер (в рамках его логико-смысловой модели для субъектов социоэкономической сферы) в качестве инструментальных компонентов транспрофессионализма выделяет регулятивную, профессионально-образовательную, информационно-коммуникативную и гуманитарно-технологическую компоненты. Каждая из перечисленных составляющих представлена определенной совокупностью транспрофессиональных компетенций [8].

Содержательный анализ научных источников позволил нам составить перечень системообразующих транспрофессиональных компетенций, лежащих в основе психологической готовности педагогов профессиональной школы к освоению новых видов деятельности в условиях профессиональной реориентации. К таким компетенциям относятся:

- а) способность учиться и работать самостоятельно;
- б) навыки самоорганизации своей профессиональной деятельности;
- в) адаптивные способности;
- г) социально-коммуникативная мобильность;
- д) рефлексивность;
- е) мотивация к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

На наш взгляд, именно эти характеристики обеспечивают успешность педагогической деятельности в условиях профессиональной реориентации

¹ Габитова Э. М. Педагогические условия формирования транспрофессиональных компетенций будущих специалистов среднего звена: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2015.

и непрерывного обучения в течение всей жизни, которое А. Г. Асмолов [6], П. Н. Новиков¹, А. Д. Урсула² и др. рассматривают как образование взрослых, удовлетворяющее в совокупности интересы личности, общества и производства.

Материалы и методы

Теоретико-методологическую базу нашей работы составили личностно-деятельностный подход, разработанный С. Л. Рубинштейном и Б. Г. Ананьевым, и теория психологии способностей. Проблемы профессионализации педагогов профессионального обучения анализировались с позиций субъектного, компетентностного и системного подходов.

Изложенные в настоящей публикации материалы дополняют данные, полученные в ходе выполнения кафедрой профессиональной педагогики Института психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) в 2016 г. государственного задания Министерства образования и науки РФ (№ 2.76.2016/н.м). Результаты осуществленного в рамках этого задания исследования по теме «Научно-методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования» показали неготовность педагогов профессионального обучения СПО к решению задач по подготовке специалистов, квалификация которых соответствует потребностям экономики. Так, было выявлено, что преподаватели фактически не владеют методологией и методами опережающего профессионального образования; современными технологиями модульного, проектного, проблемного обучения и кейс-технологиями. Менее 50% педагогов занимаются организацией и развитием творческой и научной деятельности обучающихся; более 60% не разрабатывают и не используют новые методические средства обучения и контроля; только 27% из числа опрошенных реализуют новационные практико-ориентированные модели обучения, и лишь 25% обладают информационно-коммуникационными компетенциями³.

¹ Новиков П. Н. Теоретические основы опережающего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1997.

² Урсул А. Д. Модель опережающего образования и переход России к устойчивому развитию // Проблемы окружающей среды и природных ресурсов / ВИНТИ. 1996. № 8. С. 1–51.

³ Научно-методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования / под ред. С. А. Днепров, А. В. Пивоварова. Екатеринбург, 2017. 154 с.

Кроме прочего, исследование подтвердило отсутствие системности повышения квалификации и переподготовки педагогических работников профессиональной школы, институт которой в настоящее время не ориентирован на конкретные результаты и не несет ответственности за их достижение. Иными словами, работа по развитию профессионально-педагогических компетенций специалистов, пришедших в систему СПО с производственных предприятий, должным образом не проводится, а если и осуществляется, то носит формальный, поверхностный характер.

Для проведения описанного далее очередного этапа исследования Институтом психолого-педагогического образования РГППУ была разработана диагностическая анкета «Психологическая готовность к освоению новых видов деятельности», состоящая из 10 вопросов открытого, смешанного и закрытого типов.

Объектом исследования по-прежнему были преподаватели СПО, а также работники методических отделений профориентации колледжей г. Екатеринбурга. В ходе анкетирования было опрошено 136 респондентов (25% мужчин, 75% женщин) из Новоуральского технологического колледжа, Екатеринбургского машиностроительного колледжа и Екатеринбургского экономико-технического колледжа. Специфика выборки заключалась в том, что 67% опрошенных респондентов вообще не имели базового педагогического образования, а 33% подтвердили свою психолого-педагогическую подготовку только удостоверением, полученным в структурных подразделениях системы повышения квалификации.

Результаты исследования

В процессе диагностического анкетирования выяснялись показатели следующих параметров:

- мотивы освоения педагогами профессионального обучения новых видов деятельности;
- способность преподавателей к самоорганизации собственной деятельности;
- умение преодолевать психологические барьеры, мешающие овладеть новыми видами деятельности в условиях профессиональной реориентации;
- навыки проектирования индивидуальной траектории профессионального пути и установления эффективных коммуникативных взаимодействий;
- актуальное состояние готовности к освоению новых видов профессиональной деятельности и др.

При обработке полученных материалов обнаружилось, что большинство опрошенных (80%) испытывало потребность в новых видах деятельности. При этом 73% респондентов отметили важность и необходимость психолого-педагогических знаний, умений, навыков и психолого-педагогических компетенций в своей работе. Но только 22% участников опроса признали их достаточный уровень у себя. Эти данные свидетельствуют о том, что педагоги профессионального обучения, с одной стороны, понимают суть и задачи своей работы, а с другой – не способны самостоятельно анализировать собственные потребности в пересмотре личной профессиональной позиции, чем, очевидно, и объясняется использование ими устаревших и стереотипных способов, технологий и методов обучения.

На вопрос: «Какие мотивы побуждают Вас осваивать новые виды профессиональной деятельности?» – ответы распределились следующим образом:

- для 40% респондентов причиной является осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить на основе самоорганизации своей учебно-профессиональной деятельности;
- 35% указали на «желание и стремление создать эффективный образовательный процесс для обучающихся»;
- 9% в качестве мотивирующего фактора обозначили «ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе»;
- 5% назвали в качестве мотивирующего фактора их деятельности «высокий уровень профессиональных притязаний, сильную потребность в достижении высоких результатов».

Анализ анкетных ответов позволил выделить барьеры, способные препятствовать освоению новых видов профессиональной деятельности:

- 40% педагогов заявили, что им мешает большая учебная нагрузка;
- 32% отметили низкий уровень самоорганизации учебно-профессиональной деятельности;
- 15% указали на отсутствие какой-либо помощи и содействия в освоении новых видов деятельности;
- 13% вообще убеждены в том, что эффективно обучать оптантов (потенциальных субъектов труда) можно и «по-старому».

На основе выявленных показателей можно сделать выводы:

- у большинства опрошенных педагогических работников профессиональной школы не сформирована способность к осуществлению сверхнормативной профессиональной деятельности, позволяющая выдерживать активную учебную нагрузку;

- значительная часть преподавателей СПО нуждается в приобретении компетенций самоорганизации и развитии адаптивных способностей для эффективного освоения новых видов психолого-педагогической деятельности в условиях профессиональной реориентации.

Результаты анкетирования демонстрируют актуальность для педагогов СПО личной психологической готовности к новациям. Многие из них осознают необходимость расширения поля своей профессиональной деятельности и связывают это прежде всего с совершенствованием организации образовательного процесса (33,8% опрошенных). Однако только 15,2% респондентов в действительности занимаются профессиональным самообразованием и саморазвитием; всего 5,4% пытаются проектировать траекторию собственного профессионального развития и лишь 7,2% периодически обращаются за помощью и содействием к научным консультантам и экспертам.

Приведенные данные говорят о том, что у подавляющей части педагогов профессиональной школы отсутствует требуемый и достаточный уровень сформированности ключевых транспрофессиональных компетенций, лежащих в основе психологической готовности к освоению новых видов деятельности. Следовательно, нужна организация специальной работы по психолого-педагогическому сопровождению формирования таких компетенций у преподавателей и сотрудников методических отделений профориентации СПО.

Подобное сопровождение исследователи понимают неодинаково:

- как комплексную поддержку становления, развития и коррекции профессиональных характеристик личности;
- помощь в выборе ориентиров профессионального развития, ответственность за результаты которого несет сам объект сопровождения;
- создание социально-психологических условий для успешного профессионального обучения и развития посредством взаимодействия субъектов образования (сопровождающего и сопровождаемого);
- способствование максимальной реализации профессионально-личностного потенциала человека и удовлетворение потребностей субъекта профессиональной деятельности [18–22].

В любом случае психолого-педагогическое содействие профессионализации, в том числе вторичной, предполагает деятельностную позицию индивида, которому оно оказывается, высокий уровень его самоорганизации, саморазвития и самоактуализации. Это содействие призвано выполнять следующие функции:

- 1) информационно-аналитическую – информационное сопровождение и систематический мониторинг процесса формирования ключевых

транспрофессиональных компетенций педагога профессиональной школы, а также отдельных этапов профессионального становления личности;

2) проектировочную – фасилитацию проектирования и самопроектирования индивидуальной профессиональной траектории педагогов, разработки сценариев отдельных стадий их профессионализации;

3) организационную – упорядочение и координацию процесса освоения педагогами новых видов деятельности, особенно при смене социально-профессиональной среды;

4) коррекционную – внесение корректив в социально-профессиональный и психологический профиль личности педагога СПО по мере формирования его рефлексивного мышления, социально-коммуникативной мобильности и компетенций самоорганизации;

5) реабилитационную – профилактику развития профессиональных деформаций, деструкций, предупреждение профессиональных кризисов и стагнации и оказание помощи в их преодолении; психологическое восстановление работоспособности личности после длительного перерыва в профессиональной деятельности; обеспечение социально-профессионального самосохранения [19].

Нам представляется, что данное содействие можно рассматривать как технологию комбинаторного типа [23], которая ориентирована на обогащение индивидуального опыта личности сопровождаемого и включает:

- диагностику исходного уровня и последующей динамики профессионального развития специалиста: степень сформированности ключевых транспрофессиональных компетенций, профессиональных установок, мотивов, ожиданий, намерений, интересов, предпочтений и ценностей;

- психологическое содействие в актуализации и развитии профессионально-личностного потенциала, адаптивности, рефлексивного мышления, компетенций самоорганизации и самообучения;

- поддержку в преодолении психологических барьеров освоения новых видов деятельности в условиях профессиональной реориентации, трудностей самостоятельного проектирования траектории своего профессионального пути и поведения;

- поощрение самостоятельного управления процессом собственного обучения, проявлений инициативы при идентификации своих потребностей и намерений;

- психологическое курирование процесса развития академических навыков, компетенций и помощь педагогам профессиональной школы в их использовании на рабочем месте.

Педагогический аспект технологии составляют:

- создание инновационного образовательного пространства с использованием дистанционного онлайн-обучения, вебинаров, коллективного обсуждения проектов, компетентностно-ориентированого тестирования в режиме реального времени с обратной связью и др.;
- активное применение форм обучения и методов, стимулирующих когнитивные способности: тренингов развития, профессиональных сетей, деловых игр, проектирования профессионального настоящего и будущего, мультипрофессионального проектирования, конкурсов профессионального мастерства и др. [10];
- формирование многомерных качеств профессиональной и личностной мобильности, дивергентного нелинейного и инновационного мышления, многовекторного распределительного внимания посредством кейс-стади, специальных тренингов, форсайт-проектов и др.;
- методическое обеспечение инновационного учебно-профессионального процесса по освоению новых видов деятельности педагогами профессиональной школы путем разработки майноров, магистерских основных и дополнительных образовательных программ, программ переподготовки и переквалификации.

Эффектами психолого-педагогического сопровождения формирования базовых транспрофессиональных компетенций у педагогов профессиональной школы должны стать их успешная профессионализация, удовлетворенность собственным трудом, значительное повышение продуктивности профессиональной деятельности, приведение ее содержания и результатов в соответствие с современными социально-экономическими требованиями.

Заключение

Под профессионализацией в целом и под вторичной профессионализацией в частности часто традиционно подразумевают постепенное повышение квалификации в ранее выбранной профессии, в то время как в постиндустриальном обществе человеку, чтобы сохранить конкурентоспособность на рынке труда, следует быть готовым и способным осваивать и выполнять виды деятельности, характерные для различных, иногда весьма далеких друг от друга секторов занятости. Так, например, пришедшие с производства в сферу профобучения преподаватели и руководители нуждаются в освоении практически незнакомых им ранее психолого-педагогических видов деятельности и транспрофессиональных компетенций, которые необходимы как для успешного выполнения новых

трудовых функций, так и для личного профессионально-педагогического развития, проектирования своего профессионально-образовательного пространства и реализации себя в нем.

Для чтобы подготовить специалиста к коррекции и изменениям траектории профессионализации, требуется психолого-педагогическое сопровождение. Это должна быть комплексная, системная деятельность по оказанию реальной превентивной и оперативной помощи в овладении новыми видами профессиональной деятельности. Комплексность и системность предполагают разработку специальной технологии психолого-педагогического содействия, которая включает личностно-ориентированные методы и методики профессионализации: развивающую диагностику; мониторинг социально-профессионального роста и консультирование по препятствующим ему проблемам; методы формирования психологической аутокомпетентности, ретроспекции профессиональной жизни (метод психобиографии) и создания ее альтернативных сценариев; тренинги повышения социально-профессиональной и психолого-педагогической компетентности, личностного и профессионального развития, саморазвития, самоуправления и саморегуляции эмоционально-волевой сферы личности.

Функционал технологии психолого-педагогического содействия профессиональной реориентации руководителей, преподавателей, мастеров и наставников СПО должен быть направлен на субъективизацию позиции сопровождаемых, поэтому при разработке и внедрении в практику данной технологии нужно задействовать активные стратегии поведения индивида, средства самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и рефлексивное педагогическое мышление как механизмы преодоления противоречий, связанных с неравновесным состоянием сложившейся системы взаимодействия личности с социально-профессиональной средой.

Проектирование подобной технологии должно стать полем междисциплинарных исследований, научно и методически обеспечивающих эффективное профессиональное развитие, самоопределение и профессионализацию педагогов в условиях профессиональной реориентации.

Список использованных источников

1. Черняев А. П., Лыкова Е. Н. Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития. Москва: Экон-Информ, 2018. 230 с.
2. Гаязов А. С. Теория подготовки полифункционального специалиста нового типа / А. С. Гаязов и др. Уфа: БГПУ, 2011. 124 с.
3. Ялалов Ф. Г. Профессиональная многомерность: монография. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 180 с.
4. Ананьев Б. Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии // Избранные труды по психологии.

Т. 2. Развитие и воспитание личности. С.-Петербург: Санкт-Петербургский университет, 2007. 180 с.

5. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва: МПСИ, 2009. 312 с.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. С.-Петербург: Питер, 2000. 712 с.

7. Зеер Э. Ф. Психолого-педагогическая платформа формирования транс-профессионализма педагога профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. 2017 № 6. С. 5–10.

8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. Москва: Академия, 2005. 226 с.

9. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 2000. 226 с.

10. Tomlinson P. Psychological theory and pedagogical effectiveness: The learning promotion potential framework // British Journal of Educational Psychology. 2008. № 78 (4). P. 507–526.

11. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. Москва: Евразия, 2007. 224 с.

12. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–65.

13. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва: Институт практической психологии, 2006. 296 с.

14. Малиновский В. П. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий // Российское экспертное обозрение. 2007. № 3 (21). С. 21–24.

15. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы» // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 387–399.

16. Кислов А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию // Образование и наука. 2018. № 1 (20). С. 54–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-54-74

17. Лазарева И. Н. Транспрофессиональные компетенции в иноязычном образовании: от идеи к технологии // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12/3. С. 517–520.

18. Хасанова И. И., Котова С. С. Возможности интерактивной психологической службы в профессиональном самоопределении личности // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 3 (7). С. 18–20.

19. Хасанова И. И., Котова С. С. Научно-методическое обеспечение сетевых ресурсных центров профориентационной работы: компетентностный аспект // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2012. № 1 (46). С. 207–213.

20. Kotova S. S., Khasanova I. I., Dorozhkin E. M., Kondyurina I. M., Falaleeva S. S., Ryzhkova A. S. & Samoilova T. I. Formation of competences of students' self-organization educational and professional activity in the context of im-

plementation FSES of He 3+ // *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2017. № 7 (9.2). P. 153–168. Available from: http://www.mjltm.org/files/cd_papers/r_1000396_171019162925.pdf (дата обращения: 21.05.2018)

21. Saitbaeva E. R. A phenomenon of self-determination of the pedagogue-professional and his educational support // *Middle East Journal of Scientific Research*. 2013. № 17 (3). P. 287–291.

22. Patillon T.-V., Lhotellier L., Pelayo F., Loarer E., Bernaud J.-L. Meaning of life, fulfillment at work, and career counseling: An innovative approach in guiding adults // *Orientation Scolaire et Professionnelle*. 2015. № 44 (4). P. 1–17.

23. Жураковская В. М. Проектирование педагогических технологий комбинаторного типа // *Педагогическое образование и наука*. 2011. № 11. С. 89–92.

References

1. Chernyaev A. P., Lykova E. N. Professional'noe i vysshee obrazovanie: vyzovy i perspektivy razvitiya = Professional and higher education: Challenges and prospects of development. Moscow: Publishing House Ekon-Inform; 2018. 230 p. (In Russ.)

2. Gayazov A. S. Teorija podgotovki polifunktional'nogo specialista novogo tipa = Theory of training of a multifunctional specialist of a new type. Ufa: M. Aknulla Bashkir State Pedagogical University; 2011. 124 p. (In Russ.)

3. Yalalov F. G. Professional'naja mnogomernost' = Professional multidimensional character. Kazan: Center for Innovative Technology; 2013. 180 p. (In Russ.)

4. Ananiev B. G. Structure of individual development as a problem of modern pedagogical anthropology. *Izbrannyye trudy po psikhologii. T. 2. Razvitie i vospi-tanie lichnosti* = *Selected Works on Psychology. Vol. 2. Development and education of the individual*. St.-Petersburg: St.-Petersburg University; 2007. 180 p. (In Russ.)

5. Asmolov A. G. Kul'turno-istoricheskaja psihologija i konstruirovaniye mirov = Cultural-historical psychology and construction of universes. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; 2009. 312 p. (In Russ.)

6. Rubinstein S. L. Osnovy obshhej psihologii = Fundamentals of general psychology. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2000. 712 p. (In Russ.)

7. Zeer E. F. psychology and pedagogical platform transprofessional formation of the teacher professional education. *Professional'noe obrazovanie. Stolica = Professional Education. Capital*. 2017; 6: 5–10. (In Russ.)

8. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija = Psychology of professional self-determination. Moscow: Publishing House Akademija; 2005. 226 p. (In Russ.)

9. Markova A. K. Psihologija professionalizma = Psychology of professionalism. Moscow: International Humanitarian Fund "Znanie"; 2000. 226 p. (In Russ.)

10. Tomlinson P. Psychological theory and pedagogical effectiveness: The learning promotion potential framework. *British Journal of Educational Psychology*. 2008; 78 (4): 507–526.

11. Maslow A. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki = Distant limits of human mentality. Moscow: Publishing House Eurasia; 2007. 224 p. (In Russ.)
12. Leontiev D. A., Shelobanova E. V. Professional self-determination as building of images of possible future. *Voprosy psihologii = Questions of Psychology*. 2001; 1: 57–65. (In Russ.)
13. Pryazhnikov N. S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie = Professional and personal self-determination. Moscow: Institute of Practical Psychology; 2006. 296 p. (In Russ.)
14. Malinovsky V. P. Challenges of the global professional revolution at the turn of the Millennium. *Rossijskoe jekspertnoe obozrenie = Russian Expert Review*. 2007; 3 (21): 21–24. (In Russ.)
15. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Foresight project “Psycho-pedagogical educational platform for teachers of vocational school”. *Nauchnyj dialog = Scientific Dialogue*. 2016; 11 (59): 387–399. (In Russ.)
16. Kislov A. G. From advance to transprofessional education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 20 (1): 54–74. DOI: 10.17853/1994–5639–2018–1-54–74 (In Russ.)
17. Lazareva I. N. Transprofessional competences in foreign language education: From idea to technology. *Sovremennye naukoemkie tehnologii = Modern High Technologies*. 2015; 12/3: 517–520. (In Russ.)
18. Khasanova I. I., Kotova S. S. Interactive professionalism service in professional self-determination of personality. *Professional'noe obrazovanie i ryok truda = Professional Education and Labour Market*. 2014; 3 (7): 18–20. (In Russ.)
19. Khasanova I. I., Kotova S. S. Scientific and methodological support of the network of resource centers of career guidance: competence aspect. *Vestnik uchebno-metodicheskogo ob'edinenija po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniju = Bulletin of the Academic Methodological Association for Vocational Teacher Education*. 2012; 1 (46): 207–213. (In Russ.)
20. Kotova S. S., Khasanova I. I., Dorozhkin E. M., Kondyurina I. M., Falaleeva S. S., Ryzhkova A. S., et al. Formation of competences of students' self-organization educational and professional activity in the context of implementation FSES of HE 3+. *Modern Journal of Language Teaching Methods* [Internet]. 2017 [cited 2018 May 21]; 7 (9.2): 153–168. Available from: http://www.mjltm.org/files/cd_papers/r_1000396_171019162925.pdf
21. Saitbaeva E. R. A phenomenon of self-determination of the pedagogue-professional and his educational support. *Middle East Journal of Scientific Research*. 2013; 17 (3): 287–291.
22. Patillon T.-V., Lhotellier L., Pelayo F., Loarer E., Bernaud J.-L. Meaning of life, fulfillment at work, and career counseling: An innovative approach in guiding adults. *Orientation Scolaire et Professionnelle*. 2015; 44 (4): 1–17.
23. Zhurakovskaja V. M. Design of pedagogical technologies of combinatory type. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka = Pedagogical Education and Science*. 2011; 11: 89–92. (In Russ.)

Информация об авторах:

Хасанова Ирина Ивановна – кандидат педагогических наук, директор Института психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: irina.hasanova@rsvpu.ru

Котова Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, заместитель директора Института психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: 89193885388@mail.ru

Статья поступила в редакцию 25.03.2018; принята в печать 15.08.2018. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Irina I. Khasanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: irina.hasanova@rsvpu.ru

Svetlana S. Kotova – Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: 89193885388@mail.ru

Received 25.03.2018; accepted for publication 15.08.2018. The authors have read and approved the final manuscript.