

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет»

ФОРМИРОВАНИЕ ТРАНСФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Выпускная квалификационная работа

программа магистратуры	Управление процессами и документационно-правовое обеспечение системы профессионального образования
по направлению подготовки	44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
Идентификационный код ВКР	963

Екатеринбург 2019

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет»
Институт гуманитарного и социально-экономического образования
Кафедра документоведения, истории и правового обеспечения

К ЗАЩИТЕ ДОПУСКАЮ:
Заведующий кафедрой ДПО

_____ М.Б. Ларионова
«__» _____ 2019 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ФОРМИРОВАНИЕ ТРАНСФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Исполнитель:

магистрант группы мЗДПОу-302

М.В. Мащенко

Руководитель:

д. псих. н., профессор, профессор
кафедры ППР

Э.Ф. Зеер

Нормоконтролер:

ассистент кафедры ДПО

А.Е. Новосёлова

Екатеринбург 2019

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Институт гуманитарного и социально-экономического образования
Кафедра документоведения, истории и правового обеспечения
Направление 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
подготовки код наименование
Программа Управление процессами и документационно-правовое обеспечение системы
магистратуры профессионального образования

УТВЕРЖДАЮ
И.о. заведующего кафедрой

И. В. Осипова

подпись

фамилия и.о.

10 апреля 2019 г.

ЗАДАНИЕ

на выпускную квалификационную работу (ВКР)

магистранта 3 курса группы МЗДПОз-302у

Мащенко Майя Владимировна

фамилия, имя, отчество полностью

1. Тема ВКР Формирование трансфессионализма учителя в процессе профессиональной
(форма ВКР) подготовки
магистерская диссертация

Утверждена распоряжением по институту от 10 апреля 2019 г. № 12-00-06-112/1

2. Руководитель Зеер Эвальд Фридрихович

фамилия, имя, отчество полностью

д.псих.н.

профессор

профессор кафедра

РГППУ

ученая степень

ученое звание

ППР

должность

место работы

3. Место преддипломной практики Филиал РГППУ в г. Нижнем Тагиле

4. Исходные данные к работе и основная литература

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы (Утв. постановлением Правительства РФ от 23.05.2015 № 497). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/71044750/#ixzz5PhhLXzL5>

2. Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки РФ по формированию и введению национальной системы учительского роста: Приказ Министерства образования и науки РФ от 26.07.2017 № 703. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/456087004>.

3. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. Том 19, № 8. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 8. 2017.

4. Степанова, И. Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки: Монография. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. – 399с.

5. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Инновационная составляющая многоуровневой системы подготовки педагогических кадров (с разным опытом работы) к профессиональной деятельности с использованием виртуальной образовательной среды // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 171–178. 0.6 п.л.

5.

Содержание ВКР (перечень подлежащих разработке вопросов)

1. Перспективы развития педагогической профессии в современном обществе

2. Проблемы и тенденции развития современного профессионального педагогического образования

3. Концептуальные основы формирования трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки
4. Построение структурно-функциональной модели формирования трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки
5. Организационно-педагогические условия и технологии реализации структурно-функциональной модели
6. Результаты опытно-поисковой работы по реализации модели формирования трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки
6. Перечень демонстрационных материалов (чертежей, плакатов, слайдов и т.п.)
1. Слайд-презентация
2. Раздаточные материалы
7. Календарный план выполнения ВКР

№ п/п	Наименование этапов подготовки ВКР	Срок выполнения этапа	Процент выполнения ВКР	Отметка руководителя о выполнении ВКР
1	Выполнение ВКР во время преддипломной практики	16.09.2019	20	
2	Выполнение работ по разрабатываемым вопросам и изложение их в тексте ВКР:	30.09.2019		
	1. Написание теоретической главы	Апрель 2018 – Сентябрь 2019	20	
	2. Проектная часть работы	Январь 2019 – Октябрь 2019	20	
	3. Оценка результатов реализации проекта	Май 2019 – Октябрь 2019	15	
3	Оформление текста ВКР	05.11.2019	10	
4	Выполнение чертежей, оформление демонстрационных материалов	01.11.2019	5	
5	Нормоконтроль	05.11.2019	5	
6	Подготовка доклада к защите в ГЭК	01.11.2019	5	
7	Допуск к защите	26.10.2019		

8. Консультанты по разделам ВКР

Наименование раздела	Консультант	Задание выдал		Задание принял		
		подпись	дата	оценка	подпись	дата

Руководитель _____ дата _____

Магистрант

_____ задание _____ дата _____

получил

_____ задание _____

выполнил

9. Все материалы выпускной квалификационной работы проанализированы
Считаю возможным допустить _____ к защите
_____ фамилия и.о. магистранта

ВКР в государственной экзаменационной комиссии

Руководитель _____ дата _____

10. Допустить _____ к защите выпускной квалификационной
работы _____

_____ фамилия и.о. магистранта

в государственной экзаменационной комиссии (протокол заседания комиссии по допуску к защите ВКР
От «__» _____ 20__ г. № ____)

Заведующий
кафедрой _____

подпись

АННОТАЦИЯ

Выпускная квалификационная работа выполнена на 84 страницах, содержит 6 рисунков, 8 таблиц, 61 наименование источников и литературы, а также 2 приложения на 6 страницах.

Ключевые слова:

ПРОФЕССИЯ, ТРАНСФЕССИЯ, ТРАНСФЕССИОНАЛИЗМ, ТРАНСФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ, СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ, ИНДИКАТОРЫ ТРАНСФЕССИОНАЛИЗМА.

В первой главе «Теоретические аспекты формирования трансфессионализма в процессе профессиональной подготовки учителя» раскрываются вопросы теоретического характера: проанализирована эволюция профессии учителя и современные требования к ней, проведено исследование особенностей профессиональной подготовки современного учителя, выявлены ее тенденции и недостатки. Рассмотрено понятие трансфессии педагога как многомерной профессиональной характеристики, выделена категория трансфессионализм и трансфессиональная компетенция, как его показатель.

Вторая глава «Формирование трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки на базе филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле» посвящается теоретическому обоснованию реализации представленных структурной и структурно-функциональной моделей формирования трансфессионализма в процессе профессиональной подготовки учителя. Кроме того, во второй главе обозначены условия формирования трансфессионализма педагога в процессе профессиональной подготовки главным из которых является разработка открытого саморазвивающегося социально-профессионального пространства с электронной мобильной образовательной платформой, позволяющей выстраивать индивидуальные профессиональные программы обучения. На примере подготовки учителя информатика проведена апробация платформы.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный этап социально-экономического развития России в связи с интенсивной информатизацией всех сфер жизнедеятельности характеризуется формированием новой цифровой экономики (трансформация вся система производства и оказания услуг), что отражается в потребности модернизации системы образования в том числе.

Модернизация системы образования в динамически развивающемся информационном обществе обуславливает не просто усложнение педагогической деятельности, но и позволяет констатировать факт появления ее нового вида в изменившихся организационных условиях, с новым техническим и технологическим обеспечением.

Соответственно инновационные процессы в образовании актуализировали решение проблемы подготовки педагога к осуществлению профессиональной деятельности в условиях новой цифровой экономики.

Необходимо отметить, что до сих пор остаются мало изученными вопросы организации и содержания подготовки учителей к отражению в преподаваемых дисциплинах межпредметных связей, в том числе и из новых сфер научной деятельности; к решению постоянно усложняющихся комплексных функциональных задач на рабочем месте; к выполнению динамично расширяющихся профессиональных функций в условиях интенсивно нарастающих потоков информации; к готовности смены профиля деятельности в случае производственной необходимости. Само понятие «профессия учителя» постепенно утрачивает свое первоначальное значение. Сейчас в отношении педагогической деятельности скорее можно сказать – профессиональная занятость – деятельность, связанная с удовлетворением личностных и общественно полезных потребностей, которая не имеет конкретной полезной профессиональной направленности, предполагает

готовность к выполнению широкого спектра видов труда, что соответствует новому термину «трансфессия»¹.

Теоретической основой трансфессий выступает многомерность, предполагающая трансдисциплинарный синтез знаний из разных наук: естественных, технических, социально-гуманитарных и философских. Прикладной аспект трансфессий выражается в интеграции хард-, софт- и диджитал-скиллз компетенций. Следовательно, трансфессии имеют многомерную сетевую структуру, обладают универсальной квалификационной характеристикой благодаря использованию конвергентных технологий из разных областей профессиональной деятельности. Тематическим ядром трансфессий является трансфессионализм. Развитие трансфессионализма (*способности развивать свой профессиональный потенциал (эффективно находить и обрабатывать знания из разных научных сфер, обозначать межпредметные связи, быть готовым к смене профиля преподаваемых дисциплин, расширению трудовых функций) и управлять этим процессом в условиях цифровизации всего общества*) у будущих педагогов может стать эффективным решением в профессиональной подготовке учителей, требующей вновь модернизации.

Таким образом, проводимая в нашем государстве политика модернизации педагогического образования и профессиональной подготовки учителей актуализирует проблему исследования изменений, установления характера их протекания, направленности, степени продуктивности с целью приведения ее в соответствие с современными «вызовами».

Степень разработанности проблемы. Научными предпосылками для теоретического осмысления проблемы изменений профессиональной подготовки учителей являются исследования изменений в образовании постиндустриального общества, что включает изменения в высшем образовании

¹ Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. № 8. С. 9-28.

в целом и педагогическом образовании в частности (А.Г. Асмолов, П.Н. Сорокин В.С. Степин, А.И. Субетто, Ю.И. Турчанинова, Г.И. Ханин). Исследователи отмечают социокультурную обусловленность современного образования, характерными чертами которого становятся открытость, нелинейность, вероятность, т.п.

Развитие педагогической профессии в современном обществе анализируют Э.В. Балакирева, В.Н. Введенский, М. Оссовская; диверсификацию профессиональных функций, ролей и позиций современного педагога рассматривают О.Б. Даутова, Б.П. Дьяконов, Б.М. Игошев, Е.В. Пискунова.

Развитие новых подходов к пониманию и организации пространства профессиональной подготовки в педагогическом вузе, которое становится многомерным и интегрированным присутствует в работах П. Бурдые, Е.В. Василевской, В.С. Вахштайна, Д.Ю. Куракина, Я.М. Рощиной. Это приводит к расширению круга субъектов профессиональной педагогической подготовки, появлению сетевых и кластерных моделей обучения.

Значительный интерес для нашего исследования представляют работы ученых, посвященные преобразованию профессий в трансфессии, формированию транспрофессионализма и трансфессии (Э.В. Галажинский, Э.М. Габитова, Э.Ф. Зеер, П.В. Малиновский, Н.А. Ткачева, Э.Э. Сыманюк).

Анализ научных источников в сопоставлении с исследованием современной образовательной практики, а также обобщение собственного опыта работы в системе высшего образования по подготовке и переподготовке педагогических кадров к профессиональной деятельности в современных условиях цифрового общества позволили выявить существенные **противоречия** между:

– социально-экономической потребностью системы образования в педагогических кадрах, осуществляющих профессиональную деятельность в образовательных организациях, готовых к использованию современных

цифровых технологий в профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью теории и практики системы подготовки таких кадров;

– необходимостью разработки теоретических основ формирования трансфессионализма учителей в процессе профессиональной подготовки и отсутствием соответствующих моделей, выделенных условий;

– имеющимся потенциалом формирования трансфессионализма педагога, заключающимся в новых возможностях педагогов и недостаточной разработанностью методического обоснования технологий, форм, методов и приёмов формирования трансфессионализма в процессе профессиональной подготовки.

Выявленные противоречия, практическая востребованность педагогов нового формата определили тему исследования: «Формирование трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки». Проблема исследования: каковы принципы, организационно-педагогические условия, технологии формирования трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки? Решение данной проблемы составило цель исследования.

Объект исследования – профессиональная педагогическая деятельность в условиях цифрового обучения.

Предмет исследования – условия и возможности формирования трансфессионализма учителей в процессе профессиональной подготовки.

Цель работы – теоретическое обоснование, разработка и апробация структурно-функциональной модели формирования трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки.

Гипотеза исследования основана на предположении, что процесс формирования трансфессионализма учителей в процессе профессиональной подготовки будет результативным при совокупности следующих положений:

– выявлены, теоретически обоснованы и реализованы педагогические условия, способствующие формированию трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки;

– реализована разработанная структурно-функциональная модель формирования трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки.

В соответствии с целью и гипотезой исследования определены следующие **задачи:**

– выявить основные тенденции в развитии профессии учителя и проблемы в современном педагогическом образовании;

– на основе анализа литературы раскрыть понятие «трансфессионализм», выявить его сущностные характеристики, определить как результат трансфессиональную компетенцию;

– обосновать необходимость и организационно-педагогические условия формирования трансфессионализма педагога;

– построить структурно-функциональную модель формирования трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки;

– апробировать предложенную структурно-функциональную модель.

Научная новизна. Разработанная структурно-функциональная модель является теоретической основой формирования трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Практическая значимость. Разработана и частично апробирована целевая программа формирования трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе (на примере профессионально переподготовки), которая может послужить моделью для других педагогических вузов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили следующие научно-исследовательские подходы: Концепции транспрофессионализма (Л.В. Вахидова, Э.М. Габитова, М.А. Дремина, Э.Ф. Зеер, Е.А. Максимова, П.В. Малиновский, Э.Э. Сыманюк, Ф.Г. Ялалов), компетентностный подход (Н. А. Гришанова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В. А. Исаев, Г.Б. Морозова).

В исследовательской работе применялись следующие **методы**, составившие комплексную методику:

– *теоретические* (изучение и анализ педагогической, психологической, социологической, юридической, специальной литературы, периодических изданий по теме исследования; систематизация, синтез, обобщение и сравнение);

– *эмпирические* (анкетирование, беседа, педагогическое наблюдение, работа с документами, моделирование, статистические методы обработки данных). Заявленные методы позволяют решить поставленные задачи помогут сфокусировать внимание на цели и предмете исследования.

В процессе исследования были использованы нормативные правовые акты в области профессиональной подготовки учителя: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в работе использованы определения основных педагогических терминов из закона.

В исследовательской работе взяты положения из выше указанных программ, которые характеризуют и обосновывают осуществление деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию в образовательных организациях.

Временные границы исследования соответствуют сроку реализации разработанной целевой программы – с 2017 по 2019 год. К результатам исследовательской работы относятся значения целевых показателей программы – измеряются педагогическим мониторингом в каждом периоде реализации программы.

По структуре работа состоит из введения, двух глав, в каждой главе три параграфа, список использованных источников и литературы, приложения.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСФЕССИОНАЛИЗМА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

1.1. Перспективы развития педагогической профессии в современном обществе

В результате современных перемен в обществе, связанных с переходом к постиндустриальному укладу, информационной и коммуникационной революциями, усложнением структуры труда, потребности в социальной мобильности работника, трансформируются понятия профессии, профессионализма и профессиональной деятельности человека. Трансформация начинается от понимания профессии как конкретной деятельности внутри производства (К. Маркс) к представлению профессий как социального института (Г. Спенсер), затем как профессиональной группы (Г. Зиммель, Э. Дюркгейм)¹, и далее как трансфессии – способности менять основную профессию под новые задачи, действовать поверх профессии, менять себя, действовать в ситуации неопределенности².

Термин «трансфессия» – в оппозицию «профессии» – был предложен О.И. Генисаретским. С его точки зрения профессия ориентирована на опыт и приобретение конкретных профессиональных умений, а трансфессия – на непрерывное развитие и преобразование личности с учетом возникающих задач и результатов прогнозирования. А.Н. Уайтхайден описывает трансфессию, как открытую сетевую структуру, в которой у индивида формируются способности действовать поверх профессиональных границ и изменять профессию вместе с собой³.

¹Александрова Т.Л. Методологические проблемы социологии профессий // Социологические исследования. 2000. № 8. С. 11-17.

²Галажинский Э.В. Трансфессия будущего: интервью // Бизнес-offline: материалы конкурса «Достойное лицо российского бизнеса в 2013-2014 гг.». С. 6-9.

³Уайтхед А.Н. Наука и современный мир // Избранные работы по философии. Москва, 2000. С. 56-71.

Э.Ф. Зеер раскрывает термин «трансфессия» как вид трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям¹. С его точки зрения трансфессия – сверхнормативная активность реализации широкого радиуса различных трудовых функций, интегрированных в социально значимом результате. Трансфессии всегда имеют сетевую структуру, обладают универсальной квалификационной характеристикой за счет использования конвергентных технологий из разных областей профессиональной деятельности и возможности их интеграции. Методологической основой трансфессий выступает многомерность, предполагающая трансдисциплинарный синтез знаний из разных наук: естественных, технических, социально-гуманитарных и философских.

Вслед за Э.Ф. Зеером под трансфессией будем понимать способность менять и расширять основную трудовую функцию для решения новых задач, действовать поверх профессии в ситуации неопределенности. В этом смысле трансфессия всегда будет связана с многомерностью включенных в профессиональную деятельность областей, что предполагает трансдисциплинарный синтез знаний из разных наук и трансдисциплинарную структуру.

Появление трансфессий напрямую связано с тем, что изначально процессы дифференциации и специализации трудовой деятельности на видовом и внутривидовом уровне привели к появлению большого количества узких специальностей, а потом процессы глобализации – к чрезмерной подвижности границ между специальностями внутри профессий и даже самими профессиями. В результате сначала появились так называемые профессиональные поля (группы родственных профессий, близких по квалификационным требованиям и обладающие сетевой структурой), а затем трансфессии (открытые сетевые

¹Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. № 8. С. 9-28.

структуры, обладающие уже универсальной квалификационной характеристикой). Проследим генезис профессии учителя и перспективы ее дальнейшего развития.

Необходимо отметить, что профессия учителя является одной древнейших. Современный прогресс, развитие промышленности, экономики, информационного сектора постепенно превратили ее в массовую и востребованную.

По классификации Е.А. Климова профессия учителя принадлежит одновременно как к классу реорганизуемых, так и управляющих и относится к типу «человек-человек». Цель педагогической деятельности заключается в становлении и преобразовании личности, а призвание учителя – в управлении процессом эмоционального, интеллектуального и физического развития личности, а также формирования ее духовного мира¹. Педагоги заняты образованием и воспитанием будущего поколения, они воспитывают тех, кто завтра придет на смену настоящему поколению. Профессия учителя требует разносторонних знаний и умений, инновационного, творческого мышления, безграничной душевной щедрости, любви и мудрости².

При этом педагогическая профессия характеризуется как область приложения сил, деятельность и область проявления личности педагога, исторически развивающаяся система, творчески формируемая реальность.

¹ Введенский В.Н. Развитие профессионально-педагогического образования через педагогические сообщества // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. №11. С. 21-27.

² Слабая О.С., Белялова М.А. Роль педагогических способностей в профессиональной деятельности преподавателя // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11-4. С. 788-791. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10689>.

Согласно современному профессиональному стандарту педагога основными обобщенными трудовыми функциями учителя являются¹:

- педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях начального общего, основного общего, среднего общего образования;
- педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ.

В соответствие с описанными выше обобщенными трудовыми функциями учитель на рабочем месте выполняет следующие трудовые действия²:

- разработку, оформление и реализацию программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы, в том числе и с использованием современных информационно-коммуникационных технологий;
- участие в создании безопасной и комфортной образовательной среды, а также разработке и реализации программы развития образовательной организации;
- планирование, проведение и анализ эффективности учебных занятий в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего, среднего общего образования;
- организацию, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися;

¹ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России № 544н от 18 окт. 2013 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#!/document/70535556/paragraph/1/highlight/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%20%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8F:1>.

² Там же.

– формирование мотивации к обучению, универсальных учебных действий, а также навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ);

– объективную оценку знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей.

Таким образом, в настоящее время профессия учителя направлена на проектирование и реализацию образовательного процесса, позволяющего развивать и воспитывать подрастающее поколение для передачи необходимого опыта. Чтобы лучше понять структуру профессии учителя, возможные направления ее развития и преобразований, проанализируем существующие подходы к пониманию данного понятия на основе отечественной и зарубежной литературы (таблица 1).

Таблица 1 – Подходы к пониманию развития понятия «профессия»

<i>Наименование подхода</i>	<i>Последователи подхода</i>	<i>Сущностные характеристики профессии</i>	<i>Сущностные характеристики педагогической профессии</i>
<i>Функциональный подход</i>	О. А. Абдуллина, Э. Дюркгейм, Е. В. Пискунова, Г. Спенсер, С. Г. Струмилин, А. И. Щербаков др.	В основе профессии лежит ее функциональное содержание (трудовые функции).	Система функций (информационная, развивающая, конструктивная, организаторская, мобилизационная, коммуникативная, исследовательская и др.), позволяющих успешно выполнять педагогическую деятельность
<i>Квалификационный подход</i>	Э. В. Балакирева, Г. Беккер, А. П. Беляева, В. Г. Подмарков, В. А. Слостенин, В. Н. Шубкин, Т. Шульц и др.	Профессия понимается как характеристика подготовленности (квалификация), работника к выполнению заданных трудовых функций («усвоенный самой личностью способ ее	Уровень профессиональной подготовки учителя и его готовность к труду в сфере образования, позволяющая ему выполнять трудовые функции заданного уровня сложности в соответствии с должностными обязанностями

<i>Наименование подхода</i>	<i>Последователи подхода</i>	<i>Сущностные характеристики профессии</i>	<i>Сущностные характеристики педагогической профессии</i>
		включения в трудовой процесс» ¹).	
<i>Компетентностный подход</i>	Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Н. Ф. Родионова, А. П. Тряпицына и др.	Профессия понимается как совокупность способностей, специальных качеств и практического опыта человека к решению комплексных профессиональных задач для достижения определенных результатов в профессиональной деятельности.	Уникальные способности, качества и опыт педагога решать возникающие профессиональные задачи по проектированию, организации и реализации образовательного процесса в определенной предметной области на основе полученной квалификации с учетом имеющихся ресурсов.
<i>Аксиологический подход</i>	А. В. Кирьякова, Л. В. Мосиенко, Т. А. Ольхова, В. Д. Повзун, Дж. Равен и др.	Профессия связывается с рефлексивным содержанием деятельности (удовлетворенностью работой, профессиональным самочувствием, профессиональными ценностями и т.п.).	Профессиональная компетентность учителя, связанная не только с профессиональной деятельностью, но и с системой ценностей, которые лежат в основе выбора стратегий поведения педагога в различных педагогических ситуациях.
<i>Акмеологический подход</i>	Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина	Профессия связывается с индивидуальными характеристиками личности, в том числе и профессиональными ценностями, стремлением к профессиональному росту для получения устойчивого успешного результата решения на высоком уровне профессиональных задач в той или иной области.	Владение педагогом оптимальной для растущего человека системой образовательных средств, «чтобы обязательно состоялся переход от вершины развития, достигнутой в одной возрастной фазе, до вершины развития, характерной для следующей фазы онтогенеза» ² .
<i>Голографический подход</i>	А. С. Белкин, Б. Г. Матюнин,	Профессия понимается как многомерное	Многомерное проявление активности субъекта

¹ Александрова Т.Л. Методологические проблемы социологии профессий // Социологические исследования. 2000. № 8. С. 11-17.

² Педагогическая акмеология: коллективная: монография. Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2012. 251 с. (С.9.).

<i>Наименование подхода</i>	<i>Последователи подхода</i>	<i>Сущностные характеристики профессии</i>	<i>Сущностные характеристики педагогической профессии</i>
	А. Менегетти, Н. Н. Моисеев	явление, соединяющее в себе различные подходы, не противоречащие друг другу (возможность перехода от профессии к трансфессии).	педагогической деятельности по реализации широкого радиуса профессиональных функций, интегрированных в социально значимом результате – образовании подрастающего поколения, позволяющие решать новые профессиональные задачи в условиях неопределенности

Сравнительный анализ существующих подходов к определению сущностных характеристик профессии (таблица 1), показывает, что все они являются востребованными в настоящее время, причем каждый из них усложняет и дополняет предыдущий. При этом в настоящее время к определению сущности профессии все более актуальным наряду с компетентностным становится голографический подход, который будет использоваться в данной работе для отражения необходимых изменений в профессии учителя в условиях постоянно увеличивающихся трудовых действий и расширяющихся должностных обязанностей.

Анализ тенденций модернизации профессии учителя будем проводить на основе атласа профессий будущего в сфере образования с учетом существующих сегодня барьеров, оказывающих негативное влияние на деятельность педагога.

С учетом анализа литературы¹, проведенных исследований², можно выделить следующие факторы, препятствующие профессиональному росту педагога и развитию профессии учителя:

- невысокая познавательная мотивация значительной части педагогов и предпочтение работать по готовым методическим схемам, по образцу;
- недостаточный уровень стремления многих учителей к профессиональному росту и самореализации;
- инертность и консервативность многих педагогов, а также администрации образовательных организаций;
- недостаточная фундаментальная и прикладная предметная, а также психолого-педагогическая подготовка учителей;
- недостаточный уровень проявления системного мышления при описании и представлении собственного профессионального опыта;
- узкий взгляд, часто преимущественно с позиции преподавания своего предмета, на вопросы образования и развитие человека, соответственно недостаточное соединение содержания обучения с вопросами жизни человека и общества;
- низкая мобильность и стрессоустойчивость;
- отсутствие знаний и навыков практической конфликтологии;
- низкий уровень ИКТ-компетентности, неумение использовать современные возможности цифрового образования;
- нерегулируемый процесс профессионального «выгорания» педагога;

¹ Полетаева Н.М. Мотивация личностно-профессионального развития педагога // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. Педагогика. 2014. №4. С. 30-40. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-lichnostno-professionalnogo-razvitiya-pedagoga>.

² Красношлыкова О.Г., Приходько Е.В. Мотивация профессионального роста педагогов в современных условиях // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. №2 (22). С. 47-55. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.prof-obr42.ru/Archives/2\(22\)2016.pdf](http://www.prof-obr42.ru/Archives/2(22)2016.pdf).

– недостаточный уровень развития коммуникативной компетенции в сфере сетевого взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса, особенно родителями и работодателями.

Таким образом, для дальнейшего развития профессии учителя в соответствии с действующим профессиональным стандартом и устранения выявленных барьеров профессионального роста педагога (внутренних и внешних факторов) необходимо развивать умения системного анализа, саморазвития и самообразования, в том числе и познавательной мотивации; креативные, коммуникативные, организаторские способности и эмоциональность речи, системное мышление, адекватную самооценку, инициативность, ответственность, объективность, профессиональную мобильность, стрессоустойчивость, регулятивные функции, ИКТ-компетентность, проектную и исследовательскую компетенции.

Обращаясь, к анализу «Атласа новых профессий Сколково»¹ в сфере образования можно выделить следующие профессии (таблица 2).

Таблица 2 – Новые профессии в сфере образования

<i>Новая профессия</i>	<i>Краткое описание</i>	<i>Требуемые качества, умения и навыки</i>
<i>Координатор образовательной онлайн-платформы</i>	Специалист, который сопровождает подготовку онлайн-курсов по конкретным предметам, организует и продвигает конкретные курсы или типовые образовательные траектории, модерирует общение преподавателей и обучающихся в рамках курсов или платформ, задает требования к доработке функционала платформы.	Креативные, коммуникативные и организаторские способности, умения системного анализа, критическое мышление, ответственность, мобильность, ИКТ-компетентность, проектная компетенция.
<i>Модератор</i>	Специалист по организации группового обсуждения проблемы или коллективной творческой работы с целью обеспечить усвоение учащимися нового материала в ходе практической деятельности.	Креативные, коммуникативные, организаторские способности, эмоциональность и убедительность речи, умения системного анализа, познавательной мотивации,

¹ Атлас новых профессий / Агентство стратегических инициатив. Сколково. Москва, 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://atlas100.ru>.

<i>Новая профессия</i>	<i>Краткое описание</i>	<i>Требуемые качества, умения и навыки</i>
		критическое мышление, исследовательская компетенция.
<i>Ментор стартапов</i>	Специалист с опытом реализации стартап-проектов, мотивирующий и курирующий команды новых стартапов, обучающий их на практике собственных проектов ведению предпринимательской деятельности.	Креативные, коммуникативные, организаторские способности, умения системного анализа, критическое мышление, проектная компетенция, стрессоустойчивость, ответственность.
<i>Игромастер</i>	Специалист по разработке и организации различных обучающих игр, сопровождению игр с использованием симуляторов.	Креативные, коммуникативные, организаторские способности, умения системного анализа, познавательной мотивации, ИКТ-компетентность, проектная компетенция, клиентоориентированность, доброжелательность, стрессоустойчивость
<i>Тьютер</i>	Специалист, сопровождающий индивидуальное развитие обучающихся в рамках дисциплин, формирующих образовательную программу, прорабатывающий индивидуальные задания, рекомендующий траекторию карьерного развития.	Креативные, коммуникативные и организаторские способности, умения системного анализа, познавательной мотивации, ответственность, критическое мышление, мобильность, ИКТ-компетентность, толерантность, клиентоориентированность, проектная компетенция.
<i>Организатор проектного обучения</i>	Специалист по формированию и организации образовательных программ, в центре которых стоит подготовка и реализация проектов из реального сектора экономики или социальной сферы, а изучение теоретического материала является необходимой поддерживающей деятельностью.	Креативные, коммуникативные и организаторские способности, умения системного анализа, познавательной мотивации, ответственность, критическое мышление, мобильность, ИКТ-компетентность, клиентоориентированность, проектная, исследовательская компетенции.
<i>Тренер по майнд-фитнесу</i>	Специалист, который разрабатывает программы развития индивидуальных когнитивных способностей (внимания, памяти, скорости реакции) и навыков (скорость чтения, устный счет, выделение	Креативные, коммуникативные и организаторские способности, эмоциональность речи, умения системного анализа, познавательной мотивации, критическое мышление,

<i>Новая профессия</i>	<i>Краткое описание</i>	<i>Требуемые качества, умения и навыки</i>
	главного, поиск разных решений и др.) с помощью специальных программ и устройств с учетом особенностей психотипа и задач потребителя.	мобильность, ИКТ-компетентность, клиентоориентированность, проектная, исследовательская компетенции.
<i>Разработчик инструментов обучения состояниям сознания</i>	Специалист, который создает программы и оборудование для обучения пользователей продуктивным состояниям сознания (высокая концентрация, расслабление, повышенные творческие способности и др.).	Креативные и организаторские способности, умения системного анализа, познавательной мотивации, критическое мышление, мобильность, ИКТ-компетентность, клиентоориентированность, проектная, исследовательская компетенции.

Проведенный анализ содержания деятельности новых профессий в сфере образования (таблица 2) показывает, что в ближайшем будущем профессия учителя значительно преобразуется, и педагог на этапе общего среднего образования будет совмещать функции модератора, тьютера, игромастера, организатора проектного обучения и тренера по майнд-фитнесу. Требуемые качества и умения у педагога будущего также должны расширяться, кроме описанных выше, например должны будут сформированы такие качества как клиентоориентированность, толерантность, мультикультурность и др. При этом учителю будущего кроме предметных знаний потребуются надпредметные, связанные с формированием экологического сознания обучающихся, ИКТ-компетентностью и др. Это означает, что можно говорить о трансформации профессии учителя в трансфессию в сфере образования. Рассмотрим, как в этой связи, должно меняться педагогическое образование, направленное на подготовку востребованного конкурентоспособного специалиста.

1.2. Проблемы и тенденции развития современного профессионального педагогического образования

Основываясь на тенденциях развития нового постиндустриального общества, изменениях роли науки и техники в процессах производства информации, можно заключить, что современное образование требует поиска новых подходов для обеспечения качества. Эпоха строящегося информационного общества отличается от предшествующего этапа развития открытостью, развитостью сети коммуникаций, информационной насыщенностью, готовностью человека к деятельности в условиях неопределенности, конкуренции, а также потребностями развития способностей к творчеству и самореализации. Соответственно современное российское образование согласно Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы должно обеспечивать условия для эффективного развития и «формирования конкурентоспособного человеческого потенциала»¹ на протяжении всей жизни.

Реализация государственной политики, обеспечивающей развитие образования в новом постиндустриальном обществе, потребовала существенно изменить отечественную систему образования на всех уровнях. В частности, инновационные процессы в образовании актуализировали модернизацию подготовки педагогических кадров в условиях интенсивно развивающегося информационного общества. Современное педагогическое образование не может быть, как раньше лишь способом усвоения готовых и общепризнанных профессиональных знаний, оно должно превратиться в способ информационного обмена с партнерами по непрерывному образовательному процессу, с коллегами по профессиональной педагогической деятельности, с окружающими людьми,

¹ Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы: Распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р // Собрание законодательства Российской Федерации. 2014. № 17. Ст. 2058.

такого обмена, в ходе которого осуществляется собственное профессиональное становление, профессиональное развитие.

Профессиональная подготовка педагога должна обеспечить человека таким уровнем профессионализма и социальнокультурного статуса, который бы оптимально соответствовал как его собственным интересам, так и кадровым потребностям рынка труда¹.

Существуют различные виды профессиональной подготовки педагога (обучение в колледже, вузе, переподготовка, повышение квалификации). При этом профессиональная подготовка педагога в вузе занимает ключевое место в его профессиональном образовании, в становлении профессиональной позиции, осмыслении спектра его профессиональных возможностей и перспектив в последующей профессиональной деятельности. Среда педагогического вуза в большей степени способствует профессиональному развитию будущих учителей.

Вместе с тем профессиональная подготовка педагога выполняет ряд функций по отношению к личности и общества, среди которых можно выделить²:

– реляционную, которая направлена на освоение студентами определенных социальных ролей, приобретаемых в процессе социализации и профессионализации, вхождения в мир будущей профессии;

– регулятивную, которая обеспечивает выработку стандартов поведения будущего специалиста в соответствии с требованиями педагогической деятельности, осуществление социального контроля над его деятельностью и поведением;

¹ Дроботенко Ю.Б. Аспектный анализ понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе // СИСП. 2015. №12 (56). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspektnyy-analiz-ponyatiya-professionalnoy-podgotovki-v-pedagogicheskom-vuze>.

² Абрамовских Н.В. Современное педагогическое образование: тенденции и перспективы развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № S6. С. 6-10. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13553.htm>.

- аксиологическую, которая связана с осознанием и овладением студентом ценностными основаниями педагогической деятельности;
- образовательную, направленную на формирование у студентов системы фундаментальных и профессиональных знаний, необходимых для качественного выполнения должностных обязанностей, овладение технологиями педагогической деятельности, методологией научно-исследовательской работы;
- воспитательную, обеспечивающую целостное развитие личности педагога, его нравственное, физическое, эстетическое, экономическое, экологическое воспитание, развитие целостного мировоззрения, основывающегося на социально-нравственных нормах, ценностях, идеалах и проявляющегося в гуманистическом отношении к окружающему миру, к осваиваемой профессии;
- развивающую, которая направлена на развитие интеллекта, творческого мышления студентов, индивидуального стиля работы, профессионально значимых личностных качеств будущего педагога;
- экономическую, обеспечивающую активное включение педагогического образования в функционирование и развитие рынка образовательных услуг, развитие деятельности научно-исследовательских групп и коллективов преподавателей и студентов с целью получения средств из фондов внебюджетного финансирования учреждений образования, что способствует экономическому росту материальной обеспеченности учреждений образования;
- инновационную, определяющую разработку, развитие, распространение научных идей, технологий, инновационного опыта работы в сфере педагогической деятельности с целью совершенствования качества педагогического образования.

Профессиональной подготовке будущих педагогов отводится важное место в документах РФ, определяющих характер обновления педагогического

образования в нашей стране (Закон «Об образовании в РФ»¹, Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020², Концепция поддержки развития педагогического образования (2013), Программа модернизации педагогического образования 2014-2017)³. Разработка и принятие Профессионального стандарта педагога (2013)⁴ направлена на установление норм профессионально-педагогической деятельности, которые должны стать основой для определения результатов профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Необходимо отметить, что профессиональная подготовка будущего учителя сегодня становится предметом многих исследований разных областей знаний. В настоящее время сложилось несколько направлений таких исследований.

Первое направление исследований (Е.Ф. Есарева, А.М. Колесова, Н.В. Кузьмина, И.А. Уркин, А.И. Щербаков), профессиональной подготовки будущих педагогов основывается на структуре профессионально-педагогической деятельности (проектировочной, конструктивной, организаторской, коммуникативной, информационной, развивающей). Второе направление исследований посвящено содержанию, формам и методам

¹ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 декабря.

² Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы: Распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р // Собрание законодательства Российской Федерации. 2014. № 17. Ст. 2058.

³ Об утверждении комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций: Распоряжение Правительства РФ 28.05.2014 № 3241п-П8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/48>.

⁴ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России № 544н от 18 окт. 2013 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70535556/paragraph/1/highlight/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%20%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8F:1>.

профессиональной подготовки студентов педагогического вуза (Е.И. Антипова, М.И. Волошина, О.Н. Соловьева, В.И. Спирина, Н.Я. Яковлев и др.).

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

Широкое распространение в исследованиях по профессиональной подготовке педагога получили функциональный (В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, И.М. Машаров, А.И. Щербаков и др.) компетентностный (И.С. Батракова, Э.Ф. Зеер, В.А. Козырев, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова и др.) личностно-деятельностный (О.А. Абдуллина, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин и др.) и аксиологический (А.А. Деркач, И.С. Ломакина и др.) подходы. Кроме этого, все чаще профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе стала рассматриваться с позиций системного подхода (О.А. Абдуллина, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, И.А. Юрловская и др.).

В соответствие с системным подходом профессиональную подготовку учителя можно описать как сложную многостороннюю динамическую систему, которая направлена на развитие профессиональной компетентности, педагогического мышления учителя и функционирует в соответствии с квалификационными требованиями, заложенными работодателями в определенный исторический период. С точки зрения Т.В. Турчаниновой профессиональная подготовка учителя может быть представлена как совокупность взаимосвязанных структурных блоков: задачно-целевого (создание условий для формирования профессиональной компетентности), содержательного (ФГОС), организационно-деятельностного (организационное и методическое обеспечение качества поэтапной профессиональной подготовки) и уровнево-результативного (уровень сформированности знаний, умений,

компетенций и профессионально значимых качеств личности будущего учителя)¹.

В реальности обучение будущих учителей в педагогическом вузе характеризуется блочно-модульным учебным планом, включающим теоретическую подготовку и практику; созданием возможностей для образовательного выбора студента, академическим и профориентационным сопровождением, использованием интерактивных образовательных технологий.

Традиционно в системе профессиональной подготовки учителей выделяют следующие компоненты (модули): общенаучный (гуманитарный и естественнонаучный), психолого-педагогический, здоровьесберегающий, предметный, методический, а также блок практики. Только с введением стандартов ФГОС 3++ дополнительно появились коммуникативный и учебно-исследовательский модули.

Таким образом, процесс профессиональной подготовки в педагогическом вузе представляет собой логически завершённую цепочку взаимосвязанных и повторяющихся видов деятельности, осуществляемых с использованием ресурсов вуза, результатом которого является дидактически переработанный социокультурный опыт (существующий до и независимо от процесса обучения в виде учебно-программных материалов); личностный опыт, приобретаемый студентами педагогического вуза на основе субъект-субъектного общения (и обусловленных им ситуаций), проявляющегося в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития. Содержательный аспект процесса профессиональной подготовки в педагогическом вузе отражается в компетентностной логике, которая регламентируется образовательным и профессиональным стандартами. В действующем стандарте ФГОС 3++ разбиты на две большие группы универсальные компетенции, отвечающие за общее

¹ Гребенников О.В., Васильева Т.В., Никишина И.Н. О педагогическом моделировании процесса развития профессиональной культуры будущих специалистов «Помогающих» профессий // ИСОМ. 2016. №5-1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-pedagogicheskom-modelirovanii-protssessa-razvitiya-professionalnoy-kultury-buduschih-spetsialistov-pomogayuschih-professiy>.

интеллектуальное развитие специалиста и общепрофессиональные, регламентирующие основные профессиональные навыки¹.

В отличие от предыдущего стандарта ФГОС 3 в новом ФГОС3++– впервые говорится, что современный специалист должен владеть навыками системного и критического мышления (УК-1), проектной компетенцией (УК-2), основами командной работы (УК-3), тайм-менеджментом и другими основами самоорганизации и саморазвития (УК-6), а также поддерживать безопасные условия жизнедеятельности (УК-8). Соотнесем представленные в образовательном стандарте общепрофессиональные компетенции и трудовые действия, описанные в профессиональном стандарте педагога (таблица 3).

Таблица 3 – Сопоставление образовательного и профессионального стандартов педагога

<i>Общепрофессиональные компетенции образовательного стандарта²</i>	<i>Трудовые действия профессионального стандарта</i>
ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.	Осуществляет планирование, проведение и анализ эффективности учебных занятий в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего, среднего общего образования.
ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий).	Осуществляет разработку оформления и реализацию программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы, в том числе и с использованием современных информационно-коммуникационных технологий
ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС.	Принимает участие в создании безопасной и комфортной образовательной среды, а также разработке и реализации программы развития образовательной организации (<i>отчасти</i>).
ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.	

¹ Об утверждении Федерального образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.05.03 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf.

² Там же.

<i>Общепрофессиональные компетенции образовательного стандарта²</i>	<i>Трудовые действия профессионального стандарта</i>
ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении.	Осуществляет организацию, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися. Ведет объективную оценку знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей.
ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.	Принимает участие в создании безопасной и комфортной образовательной среды, а также разработке и реализации программы развития образовательной организации (<i>отчасти</i>).
ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.	
ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.	
	Формирует мотивацию к обучению, универсальные учебные действия, а также навыки, связанные с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ).

В целом соотношение требований образовательного и профессионального стандартов вполне согласуются, но, тем не менее, во ФГОС 3++ четко не описаны компетенции, связанные с проектированием образовательной среды, самоанализом эффективности организации образовательного процесса, формированием мотивации к обучению, развитием универсальных учебных действий, навыков, связанных с ИКТ у обучающихся.

Соответственно можно заключить, что по содержанию профессиональная подготовка современного педагога в вузе стала с одной стороны более универсальной, а с другой – более приближенной к требованиям работодателя. Значительно увеличился объем практики и ее разновидности. Впервые появились ознакомительная и проектно-технологическая практики. При этом до сих пор в профессиональной подготовке мало внимания уделяется перспективам развития педагогической деятельности в связи с усложнением профессии,

достаточно динамичным появлением новых требований работодателя и других участников образовательного процесса, активной цифровизацией школы и общества в целом.

Таким образом, существующая профессиональная подготовка в педагогическом вузе нацелена на освоение студентами профессионально-педагогической деятельности и вхождение в традиционную педагогическую профессию, что требует становления профессиональной компетентности, формирования готовности к осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

На основе проведенного анализа литературы, а также действующих образовательного и профессионального стандартов, соглашаясь с мнением Н.В. Абрамовских¹, можно выделить следующие характерные тенденции развития современного профессионального педагогического образования:

– вариативно-поисковый характер разработки образовательного процесса с обеспечением возможности выбора индивидуальной образовательной траектории обучения, актуализирующей возможности применения необходимых профессиональных и универсальных компетенций будущим педагогом;

– практико-ориентированной характер профессиональной подготовки, активно формируемый всеми субъектами образовательного процесса;

– ценностно-смысловое восприятие и понимание личности студента на уровне его индивидуальности, развивающейся в ходе педагогического взаимодействия;

– соотнесение технологий системы профессиональной подготовки будущих педагогов с закономерностями профессионального развития личности, возможностями их дальнейшего использования в собственной профессиональной деятельности.

¹ Абрамовских Н.В. Современное педагогическое образование: тенденции и перспективы развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № S6. С. 6-10. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13553.htm>.

Однако, несмотря на все усилия, предпринимаемые в процессе профессиональной подготовки учителя, приходится констатировать, что после обучения в педагогическом вузе, на рабочее место, часто приходят молодые педагоги, подготовленные лишь теоретически, а уже самой образовательной организации приходится их доучивать взаимодействию и с детьми и их родителями, мотивации обучающихся и развитию у них универсальных учебных действий, а также правилам оформления документации, проведению самоанализа педагогической деятельности и ее своевременной коррекции.

В силу инфантильности в разработке образовательных программ и проектировании образовательной среды образовательной организации принимают участие единицы.

Это связано с тем, что до сих пор педагогическая профессия не является престижной, высокооплачиваемой, перспективной для карьерного роста, но оказывается достаточно сложной и ответственной. В силу этого бывает, что современные педагоги проходят двойной негативный отбор (в педагогические вузы поступают абитуриенты, которые не смогли поступить или учиться в престижных вузах, а учителями становятся не самые лучшие выпускники), а потом часто молодые педагоги, проработав в системе образования непродолжительное время, уходят из профессии. Это можно связать со следующими факторами:

- невозможностью отбора абитуриентов, а затем уже студентов, мотивированных к профессии;
- недостаточным ресурсным оснащением образовательного процесса педагогических программ (переоборудование школ проходит значительно быстрее по сравнению с вузами);
- преобладанием традиционных теоретических методов обучения в вузе над практическими, отставанием теории педагогического образования от потребностей школьной практики;
- недостаточным уровнем владения педагогической коммуникацией и живым общением со всеми участниками образовательного процесса;

– слабым вовлечением студентов в исследовательскую деятельность, недостаточной подготовкой их к инновационной деятельности;

– низким уровнем развития у выпускников педагогического вуза инициативности, мобильности, креативности и ответственности, мотивации к самообразованию на протяжении всей жизни.

Кроме того, в системе образования до сих пор отсутствует система прогнозирования потребности в педагогических кадрах, система контроля трудоустройства выпускников и ответственности вузов за это, отсутствие системы профессиональной поддержки и сопровождения молодых учителей.

Для устранения негативных тенденций развития и выявленных проблем с 2012 года идет постоянная модернизация педагогического образования. На Федеральном уровне была разработана стратегия подготовки педагогических кадров (2012–2013 гг.), практически в каждом регионе, в том числе и Свердловской области, созданы программы развития педагогического образования (2013–2016 гг.), которые направлены на согласование требований работодателей и содержание профессиональной подготовки будущего учителя, на увеличение различных видов педагогической практики, опережающую разработку содержания обучения, появление индивидуальных образовательных траекторий в педагогическом образовании на базе классического, расширение сетевого взаимодействия между образовательными организациями, центром которого становится педагогический вуз, занимающийся научно-методическим сопровождением деятельности образовательных организаций.

Таблица 4 – Современные направления модернизации педагогического образования

<i>Изменение</i>	<i>Содержание</i>	<i>Результат</i>
<i>Многоуровневость подготовки</i>	Трехуровневая модель профессиональной подготовки по программам бакалавриата – магистратуры – аспирантуры.	Появление возможности выбора способа получения профессиональной подготовки и траектории профессионального пути.
<i>Многопрофильность и вариативность подготовки</i>	Возможность вузом устанавливать собственные профили с учетом потребностей регионального рынка труда.	Появление возможности выбора студентом дополнительных профилей, расширение выбора изучаемых дисциплин и их

<i>Изменение</i>	<i>Содержание</i>	<i>Результат</i>
	Модульная организация образовательного процесса и появление вариативности содержания учебных дисциплин и практик внутри модуля. Вариативность учебно-профессиональных задач и соответствующих им заданий разного вида и уровня сложности.	содержания, разнообразие траекторий профессионального развития.
<i>Непрерывность подготовки</i>	Созданы нормативные условия для притока в систему людей различных возрастов (довузовская подготовка, возможность сетевого взаимодействия различных образовательных организаций, переподготовка кадров, повышение квалификации).	Возможность возврата личности к систематическому профессиональному образованию после или в процессе осуществления практической профессиональной деятельности.
<i>Компетентностно-ориентированный характер подготовки</i>	Понимание профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе как процесс становления субъектного опыта. Смена формально-ролевого характера взаимодействия на конструктивно-межличностный. Использование профессионально-ориентированных технологий подготовки будущих педагогов в вузе. Комплексный пролонгированный характер оценивания результатов профессиональной подготовки педагога.	Появление новых ролевых позиций преподавателя (тренер, коуч, академический консультант, тьютор, проектировщик учебных материалов и т.д.) и увеличение самостоятельности студентов. Более активное использование современных образовательных технологий в школе (контекстных, проектных, тренинговых, симулятивных, рефлексивных и др.)
<i>Практико-ориентированность подготовки</i>	Увеличения длительности периода прохождения практики и появление разных видов углубленных профессионально-ориентированных практик (сетевой, распределенной; непрерывной, рассредоточенной, клинической, стажерской, профессиональных проб, др.). Решения практико-ориентированных заданий в рамках учебных дисциплин (кейсов, учебно-профессиональных задач, ситуационных задач, т.п.). Выполнения проектов, исследований, испытаний, т.п. в рамках изучаемых дисциплин.	Повышение качества практической подготовки. Облегчение вхождения в профессию. Облегчение адаптации на рабочем месте.
<i>Психологизация подготовки</i>	Развитие психологической составляющей (эмоционального интеллекта, рефлексивных умений, навыков самоменеджмента, т.п.) профессиональной педагогической подготовки через проектный анализ	Повышения качества психологической подготовки педагога и более легкое вхождение в профессию.

<i>Изменение</i>	<i>Содержание</i>	<i>Результат</i>
	учебных и производственных практик; организацию рефлексивных практик в рамках преподаваемых дисциплин; □ включения рефлексивно-направленных блоков заданий в курсы преподаваемых дисциплин.	Мотивация педагога к дальнейшему систематическому профессиональному росту. Использования новых психолого-ориентированных форм учебных занятий (диалоговых форм, тренинговых занятий, деловых игр, супервизорских встреч, мастер-классов, т.п.).
<i>Технизация подготовки</i>	Развитие «технологических» компетенций будущих педагогов (информационных, коммуникативных, компетенций инновационной и проектной деятельности), способствующих созданию условий для осуществления профессионально-педагогической деятельности в условиях цифровизации общества.	Активное и эффективное использование программных электронных и мобильных устройств, мультимедийного оборудования, медиа- и музыкального оборудования в образовательном процессе. Более эффективная организация самостоятельной работы обучающихся. Выстраивание разного рода взаимодействий, контактов с помощью новых технических средств.

Учитывая современные реалии, выделенные направления изменений, мнение З.В. Возговой¹ необходимо обозначить некоторые принципы, исходя из которых сегодня должна строиться современная профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе:

– принцип культуросообразности предполагает, что цель, содержание и методы профессиональной подготовки в педагогическом вузе должны быть адекватны исторически сложившимся в конкретном социуме традициям, нормам и стилю социализации;

– принцип непрерывности позволяет рассматривать профессиональную подготовку как процесс, охватывающий всю жизнь человека, что обеспечивает преемственность всех этапов профессиональной подготовки;

¹ Возгова З.В. Принципы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=4661>

– принцип субъектности предполагает развитие человека как субъекта профессиональной деятельности;

– принцип диверсификации профессионально-педагогической деятельности, отражает систематическое усложнение структуры педагогического труда, появление новых функций, т.п.

Таким образом, существующая система педагогического образования, несмотря на постоянные преобразования и модернизацию требует изменение вектора профессиональной подготовки педагога.

Однако, несмотря на идущие преобразования в системе педагогического образования, можно констатировать, что в настоящее время подготовка учителя не успевает за динамикой развития школы и требованиями работодателя. В этой связи требуется продолжение проектирования содержания гибкой, вариативной, адаптивной системы профессионального образования на основе прогностических тенденций развития общества, педагогической сферы деятельности, а также постоянным усложнением профессиональной деятельности педагога, многообразием ее контекстов, сменой принципов коммуникации в современных условиях. Целью новой вариативной, адаптивной системы профессионального педагогического образования должно стать формирование трансфессионализма учителя, как одной из главных характеристик трансфессии педагога в условиях неопределенности и динамического усложнения профессии учителя.

1.3. Концептуальные основы формирования трансфессионализма педагога в процессе профессиональной подготовки

Интенсивное развитие информационного общества и изменение экономической ситуации в нашем государстве, появление и внедрение новых технологий, характеризующихся инновационными методами и процедурами выполнения деятельности, как уже было показано выше, требуют от современных специалистов иной подготовки. Функциональный круг

обязанностей практически всех работников расширяется и выходит за рамки освоенной конкретной профессиональной деятельности, что приводит к тому, что человеку необходимо выполнять функции смежных профессий и тесно общаться с коллегами из разных областей. Соответственно современный рынок труда требует от специалистов новых компетенций, связанных с пониманием необходимого интеллектуального обеспечения собственной деятельности, отбором и использованием нужных для этого знаний и иных интеллектуальных средств. Представленная ситуация повлекла появление нового термина «трансфессия», пришедшему на смену уже устоявшегося – «профессия».

Тематическим ядром трансфессий является *трансфессионализм* – способность к выполнению широкого радиуса специализированных видов деятельности и способность в ситуации глобальной неопределенности находить собственную траекторию развития и управлять ей. Э.Ф. Зеер под трансфессионализмом понимает качественную характеристику специалиста, отражающую его готовность и способность осваивать и выполнять действия / деятельность по функционально близким профессиям, имеющим общие объекты труда¹. Э. Галажинский считает, что трансфессионализм – это способность личности находить проблему и видеть системные способы ее решения в ситуации глобальной неопределенности, самостоятельно находить траектории развития для этого.

Соглашаясь с предыдущими авторами, Ф.Г. Ялалов² определяет понятия «профессиональная многомерность» и рассматривает, как способность специалиста сочетать (комбинировать, интегрировать) несколько направлений (подходов) и/или выполнять одновременно несколько видов деятельности. При этом транспрофессионалу необходимо обладать таким развитыми многомерными компетенциями, как:

¹ Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. Том 19, № 8. 2017, С. 13.

² Ялалов Ф. Г. Профессиональная многомерность: многомерные компетенции // Филология и наука. 2015. № 2 (40). С. 326–330.

- многозадачность;
- многофункциональность;
- синергичность;
- виртуальная и профессиональная мобильность;
- коммуникабельность;
- ответственность;
- приверженность корпоративным стандартам и чувство коллективизма;
- практический интеллект;
- работоспособность;
- инновационность и др.

По мнению Н.А. Ткачевой трансфессионализм – это способность реализации профессионального развития и совершенствования в процессе перехода через границы различных видов профессиональной деятельности и областей знаний. Она выделяет следующие индикаторы трансфессионализма¹:

- субъектность в процессе обучения, проявляющаяся как способность самостоятельно формировать свою образовательную траекторию в соответствии с собственной структурой личности;

- возможность быстро ориентироваться во все нарастающем объеме информации и быть тьютором-наставником, помогающим себе выстраивать актуальную и эффективную образовательную траекторию;

- мобильность специалиста и его способность функционировать на границе различных профессиональных областей.

На наш взгляд, трансфессионализм – способность личности развивать свой профессиональный потенциал и управлять этим процессом в условиях неопределенности.

Под профессиональным потенциалом личности будем понимать необходимые универсальные и профессиональные компетенции,

¹ Ткачева Н.А. Трансфессионализм и профессиональный потенциал молодежи // Успехи современной науки и образования, 2016. №9. С. 185 -186.

работоспособность, умения интегрировать полученные теоретические знания и практические умения, а также способности к междисциплинарному видению проблемы.

Тогда индикаторы, представленные Н.А. Ткачевой можно уточнить следующим образом:

- познавательная мотивация;
- креативность;
- субъектность;
- эрудиция;
- рефлексия;
- многомерная ИКТ-компетентность;
- гибкость, многомерность и системность мышления;
- мобильность;
- многозадачность;
- коммуникабельность;
- толерантность к неопределенности и инновациям;
- умение оптимально планировать свою деятельность;
- умение принимать эффективные решения;
- готовность к командной работе.

При этом необходимо понимать, что только проявление всех выше описанных качеств будет говорить о сформированном трансфессионализме. В этой связи имеет смысл объединить их в трансфессиональную компетенцию с учетом уже имеющихся универсальных компетенций в действующих профессиональных стандартах ФГОС 3++. Системность мышления, субъектность, коммуникабельность, толерантность, готовность принимать оптимальные решения и работать в команде регламентированы универсальными компетенциями высшего образования ФГОС 3++ (УК-1, УК-2, УК-3, УК-4, УК-

5, УК-6)¹. Соответственно отдельно выделенная трансфессиональная компетенция должна быть направлена на развитие многозадачности, познавательной мотивации, эрудированности; рефлексивных умений, многомерной ИКТ-компетентности, многомерности мышления и мобильности.

Анализ литературы показал, что точного определения трансфессиональной компетенции нет. Но при этом существует, по меньшей мере, три взгляда на понимание термина «транспрофессиональная компетенция»:

- способность создавать, организовывать трансдисциплинарные команды с целью решения межотраслевых проблем (П.В. Малиновский²);
- способность и готовность осваивать межпрофессиональную деятельность и действовать на стыке профессиональных отраслей (Э.Ф. Зеер³, Е.А. Максимова⁴);
- обладание специалистом соответствующими знаниями, умениями, навыками и личностными качествами, необходимыми для выполнения

¹ Об утверждении Федерального образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.05.03 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf.

² Малиновский П.В. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий // Российское экспертное обозрение. 2007. № 3 (21). С.21-24.

³ Зеер Э.Ф. Заводчиков Д.П. Зиннатов М. В., Третьякова В.С. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 142 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0668-6.pdf>, С. 14.

⁴ Максимова Е.А. Перспективы и трудности транспрофессиональной подготовки // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 1. С. 28-33.

деятельности различных профессиональных областей (Э.М. Габитова¹, И.Н. Лазарева², С.И. Сотникова³).

По мнению Э.М. Габитовой под транспрофессиональной компетенцией можно понимать профессиональную способность специалиста, включающую технологические, информационные, нормативно-правовые, коммуникативно-межпрофессиональные компоненты, отвечающие требованиям профессиональных стандартов смежных профессий и производственного кластера⁴. На наш взгляд, данное понятие слишком широкое и требует уточнения. Кроме того, оно содержит большое количество содержательных компонент, каждый из которых в дальнейшем потребует дополнительно функционального раскрытия. В этой связи с учетом определенных индикаторов трансфессионализма под *трансфессиональной компетенцией* будем понимать *личностную способность решать проблемы о приобретении новых необходимых знаний, умений, профессиональных качеств и опыта из разных профессиональных областей с учетом самоанализа, имеющихся ресурсов, прогноза состояния динамично меняющейся профессиональной среды в условиях цифровизации общества.*

Вслед за Е.Н. Хаматнуровой⁵, Э.М. Габитовой выделим в трансфессиональной компетенции три компонента – когнитивный,

¹ Габитова Э.М. Формирование транспрофессиональных компетенций и профессионально-важных качеств специалиста в образовательном процессе // Инновации в профессиональном и педагогическом образовании: материалы XX Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т», 2015. Том I. С.55-57.

² Лазарева И. Н. Транспрофессиональные компетенции в иноязычном образовании: от идеи к технологии // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12(3). С. 517-520.

³ Сотникова С. И. Профессиональная карьера работника: актуальность, сущность, виды, детерминанты, индикаторы исследования // Вестник Омского университета. 2015. №1. С. 100-107.

⁴ Габитова Э.М. Формирование транспрофессиональных компетенций и профессионально-важных качеств специалиста в образовательном процессе // Инновации в профессиональном и педагогическом образовании: материалы XX Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т», 2015. Том I. С.55-57.

⁵ Хаматнурова Е.Н. Экономическая компетентность педагога профессионального обучения: теория, эмпирика, практика. Пермь: Изд-во Перм. гос. тех. ун-та, 2011. 232 с.

мотивационный и деятельностный. Руководствуясь теоретическими положениями коллеги, полагаем, что мотивационный компонент включает «лично значимые мотивы и ценностные установки, позитивное отношение» к овладению необходимыми знаниями, умениями и опытом, самовоспитание, саморазвитие и стимулирование активности, самостоятельности, творческого проявления личности» в будущей профессиональной деятельности. По нашему мнению, данный компонент характеризуется наличием устойчивого интереса к приобретению новых знаний, профессиональному росту и системному самоанализу. Когнитивный компонент включает интегративную систему знаний об эффективных способах приобретения новых профессиональных сведений, умений, качеств и опыта в условиях информационного общества. Деятельностный компонент включает опыт проявления исследовательских, организаторских, коммуникативных, рефлексивных, креативных, проектировочных умений, мобильности, эрудированности для успешного достижения необходимого результата – решения новых комплексных профессиональных задач с использованием информационных и коммуникационных технологий. Покажем структуру трансфессиональной компетенции (таблица 5).

Таблица 5 – Структура трансфессиональной компетенции педагога

<i>Мотивационный компонент</i>	<i>Когнитивный компонент</i>	<i>Деятельностный компонент</i>
Устойчивый познавательный интерес и мотивация к профессиональному росту, даже в ситуации неопределенности.	Знание о техниках самоанализа. Знание о современных информационных и коммуникационных технологиях. Знание о технологиях приобретения необходимых знаний, умений, профессиональных качеств и опыта из разных профессиональных областей в условиях цифровизации общества.	Готовность решать комплексные профессиональные задачи в условиях динамично меняющейся профессиональной среды в условиях цифровизации общества.

Вслед за Н.А. Ткачевой¹ можно выделить основные подходы к формированию трансфессионализма в процессе профессиональной подготовки.

Во-первых, это будет *технологический подход*, который обеспечит эффективное использование новых гуманитарных технологий для управления знаниями, который трансфессионал будет получать на протяжении всей жизни. Внедрение технологического подхода в процесс профессиональной подготовки, позволит сделать образовательный процесс в меньшей степени зависимым от уровня педагога и его умения организовать процесс обучения, своевременно отследить его результаты.

Технологический подход в России появился в 70-е годы и включал в себя два основных направления: разработку способов конструирования учебного процесса (Д. Акмурадова, В.И. Загвязинский), выделение основных дидактических категорий (Ю.К. Бабанский – методы и принципы обучения; И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин – технологии отбора содержания обучения).

В конце 80-х. начале 90-х появились исследования в области разработки педагогических технологий (В.С. Беспалько, М.В. Кларин, П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко, Н.Е. Щуркова), которые позволили обобщить характерные черты технологического подхода в образовании:

– ориентация процесса обучения на диагностично поставленные цели (цель поставлена четко и точно, определено, как она будет гарантированно реализовываться в определенном образовательном процессе в течение заданного времени);

– весь образовательный процесс направлен на гарантированное достижение поставленных целей (структуризация образовательного процесса – выделение необходимых дидактических единиц, объединение их в модули и соотнесения всех выделенных элементов с поставленными целями);

¹ Ткачева Н.А. Трансфессионализм и профессиональный потенциал молодежи // Успехи современной науки и образования, 2016. №9. С. 185-186.

- систематический мониторинг образовательных результатов, основанный на формирующем и итоговом контроле учебных и личностных достижений со стороны педагога, самого учащегося и внешних экспертов;

- предварительное проектирование образовательного процесса (проект образовательного процесса определяет структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащегося) и воспроизводимость этого проекта (разработанный проект может быть использован любым учителем).

Принципы технологического подхода соответствуют общедидактическим принципам, при этом можно выделить из них специфические.

1. *Принцип продуктивности* определяет направленность образования (содержания, форм и методов, средств) на получение реального и практического продукта – изделий и творческих проектов, имеющих ценность как для общества, так и для личности учащегося.

2. *Принцип результативности* предполагает, что образовательный процесс должен быть целенаправлен, управляем и диагностируем на каждом этапе, что приводит к заданному результату в установленные сроки.

К преимуществам технологического подхода в современных условиях можно отнести:

- достижение определенных образовательных результатов, в меньшей степени зависящих от квалификации, профессиональных качеств педагога;

- образование направлено на достижение конкретных заданных целей, содержание образования тщательно отобрано и четко систематизировано;

- структурная, содержательная и процессуальная целостность образовательного процесса;

- согласованность форм и содержания контроля образовательных результатов с диагностично поставленными целями;

- системность оценки образовательных результатов;

- формулирование задач обучаемых через конкретный результат их деятельности как эталон ожидаемых результатов;

- обеспечение усвоения учебного материала на репродуктивном уровне;

– обеспечение воспроизводимости организации образовательного процесса и образовательных результатов.

К недостаткам технологического подхода можно отнести следующие:

– преимущественное использование в учебном процессе репродуктивного типа обучения;

– недостаточная разработанность мотивации к образовательной деятельности (инициатива на занятии в основном принадлежит педагогу);

– игнорирование внутреннего мира личности обучающегося, который становится, объектом моделируемого образовательного процесса – субъект – объектное отношение;

– рамочность технологической идеи полного и однозначного описания образовательных целей-эталонов (сведение их к набору непосредственно наблюдаемых признаков);

– недостаточный уровень развития самостоятельности обучаемых в получении образовательных результатов;

– отсутствие конкретных механизмов развития мышления обучаемых.

Соответственно применение технологического подхода актуально, в условиях: действия образовательных стандартов, жестко регламентирующих качество подготовки обучающихся на всех уровнях образования; вариативности, дифференциации образования, обуславливающих формирование системы содержания образования. Однако применение технологического подхода, даже в условиях широко внедренных информационно-коммуникационных технологий должно быть ограничено и направлено лишь на формирование фундаментальной инвариантной составляющей подготовки педагога.

Во-вторых, *интегративный подход*, который будет выступать основой для конфигурирования (комплексирования) знаний и людей из различных сфер знаний и профессиональных областей для решения уникальных проблем. Педагогическую интерпретацию интеграция получила уже в конце 80-х, начале 90-х годов в трудах П. М. Эрдниева, М. И. Башмакова. Сегодня под педагогической интеграцией – основой интегративного подхода к обучению

принято понимать установление связей и отношений сугубо педагогическими средствами и ради педагогических целей¹.

В интегративном подходе различают интеграцию используемых форм, методов и средств обучения, а также интеграцию содержания образования. Под интеграцией содержания образования будем понимать создание новых образовательных дисциплин, содержание которых конструируется целостная система взаимодействующих и тесно связанных между собой интегрируемых курсов. При этом одна из интегрируемых дисциплин может быть важнее, то есть включать в общее содержание большее число рассматриваемых вопросов. Примерами такой интеграции могут быть такие дисциплины как геохимия, юридическая психология, правовые основы педагогической деятельности, экологический, информационный менеджмент, экономическая математика и др.

В-третьих, системно-деятельностный и акмеологический подходы, обеспечивающие «образование через всю жизнь» (Lifelong learning) и постоянное стремление к профессиональному росту.

Системно-деятельностный подход является интеграцией системного и деятельностного подходов и направлен в первую очередь на личностный рост обучающихся, становлению их самостоятельности и развитию умений саморегуляции. Обучающиеся учатся самостоятельно ставить и достигать серьезные цели, реагировать на разные жизненные ситуации, оперативно принимать решения, брать на себя ответственность, анализировать, сравнивать, прогнозировать нежелательные события и моделировать целесообразный, соответствующий ситуации стиль поведения, организовывать себя и свою деятельность на протяжении всей жизни.

Данный подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и

¹ Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А., Банников М.И. Интегративный подход в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26857>.

воспитания, структуру образовательной деятельности обучающихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития. Системно-деятельностный подход предполагает¹:

– определение цели и основного результата образования как воспитание и развитие личности обучающихся, их готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, отвечающих задачам построения российского гражданского общества, требованиям информационного общества инновационной экономики;

– переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования; признание существенной роли активной учебно-познавательной деятельности обучающихся на основе универсальных способов познания и преобразования мира, содержания образования и способов организации учебной деятельности и сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

– переход к возрастосообразному построению образовательного процесса на основе учета возрастных психологических особенностей обучающихся и задач, определяющих вектор их познавательного и личностного развития;

– разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности, расширение зоны ближайшего развития.

Акмеологический подход к образованию направлен на самосовершенствование человека в образовательной среде, на его развитие, движение растущего и взрослого человека от одной вершины к другой, достижение акме на разных уровнях его зрелости в любом виде деятельности².

¹ Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4. С. 18-22.

² Бочарова Е.П. Акмеологический подход к образованию // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2008. №4. С. 43-49.

Акмеологический подход предполагает:

- целостное изучение растущего и взрослого человека в процессе обучения и приобретения необходимого опыта (как индивида, личности, индивидуальности и субъекта жизнедеятельности);

- создание педагогических условий для мотивации успеха, актуализации потребности в достижениях у субъектов образовательного процесса на основе самоанализа, их стремления к высоким результатам с учетом рефлексии;

- организацию интеллектуальной созидательной креативной деятельности как вариативного образовательного пространства;

- оценку качества образования с позиций интегральных критериев саморазвития и самосовершенствования обучаемого в синергетических образовательных системах: творческая индивидуальность как высший уровень целостного развития человека; здоровье как интегральный критерий жизненных сил человека; творчество как высший уровень активности и самостоятельности человека; духовность и социальная зрелость как интегральный критерий единства развития, образования и воспитания на каждом возрастном этапе взросления растущего человека; профессионализм как высший уровень практической реализации сущностных сил человека в его профессиональной деятельности.

В-четвертых, подготовка обучающихся в контексте компетентностного подхода, направленного на получение комплексных результатов профессиональной подготовки.

Компетентностный подход представляет собой необходимость использования полученных знаний в реальных жизненных ситуациях, что становится актуально при подготовке человека к жизни в постоянно изменяющемся мире. Компетентностный подход предполагает переопределение целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов с точки зрения приобретения учащимся определенного опыта, что позволит развивать у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах

и видах деятельности на основе использования этого опыта, элементом которого является и собственный социальный опыт учащихся, что служит основой дальнейшей социализации.

Согласно компетентностного подхода содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем, а смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих это содержание. Оценка образовательных результатов в компетентностном подходе основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения.

В-пятых, *лично-ориентированный подход*, определяющий возможности индивидуализации обучения через построение индивидуальных образовательных технологий и программ.

В-шестых, *контекстный подход* к обучению, который предполагает формирование личности профессионала непосредственно в образовательном процессе за счет последовательного перехода от собственно учебной деятельности сначала к моделированию профессиональной (квазипрофессиональную деятельность), а затем к реальному выполнению профессиональных действий.

Контекстное обучение предусматривает, что новая информация на занятиях предъявляется в виде учебных текстов («знаково»), а сконструированные на их основе задачи создают возможность приобретения определенных навыков будущей профессиональной деятельности. При этом не требуется однозначного соответствия деятельности обучающегося и деятельности конкретного профессионала. Достаточно последовательно моделировать в формах деятельности обучаемых содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметно-технологических и

социальных составляющих¹. Содержание контекстного обучения отбирается с одной стороны в соответствие с логикой учебного предмета, как фундаментального научного знания, а с другой – согласно логике будущей профессиональной деятельности, представленной в виде профессионального стандарта (профессиональных функций) конкретного специалиста.

Наиболее важным при формировании трансфессионализма будет *голографический подход* представляет собой процесс многомерного объемного раскрытия содержания изучаемого знания, состояний, сочетающих в себе как минимум три проекции с центронаправленными векторами. В голографии важна целостность образа, его объемность. В образовании голографический подход – это построения интерактивного обучения (взаимодействия всех субъектов образовательного процесса), то есть активного включения в сотрудничество и поиск многомерного знания (разных точек зрения, взглядов разных наук) не только обучающихся, но и учителей.

«Голографический подход, – пишет Н. Н. Моисеев, – особенно важен в тех случаях, когда изучается, исследуется научное явление не с одной, а с нескольких позиций, имеющих различные интерпретации». Один из величайших мыслителей XX в. Нильс Бор говорил о том, что никакое по-настоящему сложное явление нельзя описать с помощью одного языка. Необходима множественность ракурсов рассмотрения одного и того же явления².

Таким образом, под трансфессионализмом будем понимать – способность личности развивать свой профессиональный потенциал и управлять этим процессом в условиях неопределенности. К основным индикаторам трансфессионализма отнесем познавательную мотивацию, субъектность, эрудированность, креативность, рефлексивные умения, ИКТ-компетентность, многомерность и системность мышления, мобильность, коммуникабельность,

¹ Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном формате // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2011. №6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://brstu.ru/static/unit/journal_2/docs/number6/67-73.pdf.

² Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 192 с.

толерантность, готовность оптимально планировать свою деятельность, принимать эффективные решения и работать в команде.

Для оценки уровня трансфессионализма можно использовать обобщённый показатель – транспрофессиональную компетенцию – личностную способность решать проблемы о приобретении новых необходимых знаний, умений, профессиональных качеств и опыта из разных профессиональных областей с учетом самоанализа, имеющихся ресурсов, прогноза состояния динамично меняющейся профессиональной среды в условиях цифровизации общества.

Для формирования трансфессионализма в процессе профессиональной подготовки специалиста рационально использовать голографический, интегративный, компетентностный, контекстный, системно-деятельностный, акмеологический и технологический подходы.

В заключение отметим, что в связи с тем, что трудовые функции современного учителя постоянно расширяются, меняется его роль в образовательном процессе подрастающего поколения (он перестает быть источником знаний), а трансфессионализм в большей степени связан со способностью человека к эффективному поиску, обработке, представлению и использованию информации в условиях ее интенсивного накопления, он должен стать неотъемлемым качеством любого учителя. Современный педагог, чтобы успешно осуществлять образовательный процесс должен сам быть трансфессионалом и учить этому молодежь для полноценного функционирования в информационном обществе.

2. ФОРМИРОВАНИЕ ТРАНСФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ФИЛИАЛЕ РГППУ В Г. НИЖНЕМ ТАГИЛЕ

2.1. Построение структурно-функциональной модели формирования трансфессионализма будущего учителя

В качестве объекта моделирования в педагогике рассматривается определенная педагогическая система, которая достаточно сложна и многоаспектна для непосредственного изучения. Любая педагогическая модель предназначена для того, чтобы сузить и упростить объект изучения. Обязательным требованием к любой модели, в том числе и педагогической является определенное сходство с оригиналом, причем оно должно быть задано операционально. Как правило, это соответствие выражается в сходности компонентного состава, последовательности этапов развития педагогической системы во времени, сохранении признаков и др. В то же время сущность устанавливаемого соответствия зависит от области использования моделирования и от целей конкретных педагогических задач. Наряду со сходством модели и оригинала обязательным является и их различие. Педагогическое моделирование предназначено для получения нового педагогического знания об объекте исследования.

Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева трактуют педагогическое моделирование как «отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который называется педагогической моделью»¹.

¹ Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография. Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. 316 с.

Анализ положений педагогического моделирования в разных образовательных областях на основе трудов В.П. Беспалько¹, Н.А. Грищенко², А.Н. Дахина³ и др. ученых позволяет определить сущность этого процесса и его основные характеристики.

Начнем с того, что моделирование в педагогике подразумевает подробное описание и проигрывание замыслов какой-либо модернизации. Потребность в педагогическом моделировании возникает в связи с тем, что объектом всегда является какое-то социальное явление или процесс разного уровня сложности, которые требуют прогнозирования и предотвращения отрицательного эффекта.

В педагогике чаще всего моделируют цели, задачи и содержание образования; условия и результаты образовательного процесса; какие-то этапы образовательной деятельности, образовательную среду, позволяющую достичь заданного результата; методику или технологию обучения или воспитания. В узкопредметном утилитарном смысле строят научные модели как аппарат для обучения конкретным учебным дисциплинам.

С точки зрения Н.А. Козырева педагогическое моделирование направлено на описание возможности и перспективности создания того или иного педагогического средства, обеспечивающего решение одной или нескольких задач современной педагогической практики⁴.

В педагогике чаще всего моделируют цели, задачи и содержание образования; условия и результаты образовательного процесса; какие-то этапы

¹ Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

² Грищенко Н.А. Моделирование и проектирование инновационных процессов в непрерывном образовании // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2009. №1 (Педагогика). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-i-proektirovanie-innovatsionnyh-protsesov-v-nepreryvnom-obrazovanii>.

³ Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193137429&archive=1195596785&start_from=&ucat=&.

⁴ Козырев Н.А., Козырева О.А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования // Современная педагогика. 2015. № 8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791>.

образовательной деятельности, образовательную среду, позволяющую достичь заданного результата; методику или технологию обучения или воспитания.

Соответственно объектами педагогического моделирования могут быть педагогические процессы, явления, образовательная среда, феномены, процедуры, функции, условия и др. Предмет педагогического моделирования направлен на верификацию, рационализацию качества педагогических процессов, явлений, образовательной среды, феноменов, процедур, функций, условий и др.

Тогда цель педагогического моделирования заключается в детальном описании, оптимизации и верификации педагогических процессов и явлений, позволяющих повысить качество образования.

Задачами педагогического моделирования будут:

- определение актуальности, перспективности, направления и проблемы, качества и возможности использования метода педагогического моделирования в педагогической деятельности;
- изучение традиционных способов и средств, условий и возможностей педагогического моделирования для достижения поставленной цели;
- выбор наиболее эффективных педагогических моделей для достижения поставленных целей;
- создание условий для оптимального использования метода педагогического моделирования;
- апробация возможностей педагогического моделирования в системе непрерывного образования.

Н.А Козырев выделил три направления педагогического моделирования¹:

- матрица построения всевозможных инновационных ресурсов, средств, методов и прочих объектов и новообразований в педагогике;
- вид педагогической деятельности;

¹ Козырев Н.А., Козырева О.А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования // Современная педагогика. 2015. № 8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791>.

– метод воспроизводства и обновления поликультурного наследия и богатств.

Опираясь на проведенный анализ исследований разных авторов, педагогическое моделирование можно рассматривать как ресурс, средство, метод исследования и вид деятельности (приложение 1). Покажем, как для каждого из этих подходов меняются предмет и функции педагогического моделирования (таблица 6).

Таблица 6 – Сравнительная характеристика объекта и функций педагогического моделирования

<i>Подход</i>	<i>Предмет моделирования</i>	<i>Функции</i>
<i>Педагогическое моделирование как ресурс</i>	Новое идеальное педагогическое средство для повышения качества образования	Детерминация, визуализация, верификация, модификация и создание моделей на основе поиска, и решения противоречий в образовательной деятельности
<i>Педагогическое моделирование как средство</i>	Продуцирование педагогических инноваций	Системная детализация, коррекция, выявление и решение задач педагогической деятельности
<i>Педагогическое моделирование как вид деятельности</i>	Идеальный образец (модель) образовательного процесса, обеспечивающая педагогу оптимальный режим работы в рамках поставленных цели и задач, выделенных функций и принципов, принятых ограничений и возможностей	Изучение, измерение, определение, уточнение дополнение, систематизация, классификация, адаптация, детализация, трансформация продукта изучения
<i>Педагогическое моделирование как метод исследования</i>	Новое, качественное знание в системе педагогической деятельности, обеспечивающее возможность развития личности и общества в соответствии с требованиями и возможностями, ограничениями и потребностями, приоритетами эталонов культуры и ноосферы	Обеспечение образовательного пространства на основе оптимизации и решения поликультурных и внутриличностных противоречий профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающей возможность развития личности и общества

Часть авторов связывают процесс педагогического моделирования с инновациями, новыми знаниями, а часть – с получением оптимального средства организации педагогической деятельности. Функции педагогического моделирования зависят и от используемого подхода и от предмета

моделирования. Для педагогического моделирования характерны следующие процедуры¹:

- 1) вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования (исследование предметной области);
- 2) постановка задач моделирования (формализация задачи, предполагающее точное определение входных и выходных данных);
- 3) конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;
- 4) исследование адекватности и валидности модели в решении поставленных задач, определение ограничений;
- 5) применение модели в педагогической деятельности (опытно-поисковая работа);
- 6) содержательная интерпретация результатов моделирования.

Таким образом, педагогическое моделирование – это инструмент для теоретического обоснования любых педагогических инноваций и поиска решения любых педагогических проблем, связанных с необходимостью модернизации образовательного процесса. При этом в разных условиях, под разные задачи требуется строить разные педагогические модели, которые позволят обеспечить развитие системы образования и ее институтов.

Лодатко Е.А. под педагогической моделью понимает мысленную систему, имитирующую или отражающую определенные свойства, признаки, характеристики объекта исследования, принципы его внутренней организации или функционирования, и презентующаяся в виде культурной формы, присущей определенной социокультурной практике. Он считает, что типология

¹ Овчинникова Ю.А., Угольникова О.А. Педагогическое моделирование в детерминации основ и условий современного воспитания // Территория науки. 2016. №2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-modelirovanie-v-determinatsii-osnov-i-usloviy-sovremennogo-vozpitanija>.

педагогических моделей должна основываться на обобщенных предметах моделирования, к которым относятся содержание, структура, функциональность и определяет следующие основные виды педагогических моделей¹:

– *содержательные модели* – тип педагогических моделей, для которых предметом моделирования выступает содержание изучаемого педагогического объекта, образуемое совокупностью определенных атрибутов (свойств, признаков, характеристик и т.д.), которые служат основой для его спецификации;

– *структурные модели* – тип педагогических моделей, для которых предметом моделирования является структура исследуемого педагогического объекта вместе со связями, характерными для ее составляющих;

– *функциональные модели* – тип педагогических моделей, для которых предметом моделирования является ориентированность исследуемого объекта на реализацию определенных, педагогически значимых функций.

С точки зрения Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой педагогической моделью можно считать формализованный объект-заменитель, отражающий основные характеристики существующей педагогической системы. Они предлагают объединять структурные и функциональные модели.²

Структурно-функциональные и функционально-структурные модели. Основное назначение структурно-функциональных и функционально-структурных моделей заключается в раскрытии связи строения изучаемого объекта с выполняемыми функциями. Данный тип моделей предполагает обязательное представление структурного и функционального компонентов и игнорирование всех остальных. Построение структурно-функциональной модели начинается с выявления структуры изучаемого объекта, т.е. выделяются

¹ Лодатко Е.А. Типология педагогических моделей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №1(16). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-pedagogicheskikh-modeley>.

² Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография. Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. 316 с.

его компоненты и устанавливаются связи между ними, а уже затем определяются и исследуются функции, выполняемые каждым компонентом.

К особенностям данного вида моделей можно отнести способность раскрывать внутреннее строение исследуемого феномена и его назначение, а также показывать природу получения сущностных характеристик. Подобные модели, как правило, используются при исследовании различных педагогических процессов, когда необходимо раскрыть взаимодействие субъектов, в результате которого происходит формирование комплексных личностных качеств.

Опираясь на то, что трансфессионализм в большей степени связан со способностью человека к эффективному поиску, обработке, представлению и использованию информации в условиях ее интенсивного накопления, учитывая работы Э.Ф. Зеера¹, П.В. Малиновского², Н.А. Ткачевой³ определим содержание понятия трансфессионализм педагога (субъекта педагогической деятельности).

Трансфессионализм субъекта педагогической деятельности – это способность педагога развивать свой профессиональный потенциал (эффективно находить и обрабатывать знания из разных научных сфер, обозначать межпредметные связи, быть готовым к смене профиля преподаваемых дисциплин, расширению трудовых функций) и управлять этим процессом в условиях цифровизации всего общества (интенсивно меняющейся профессиональной среды).

Раскроем структуру и содержание трансфессионализма педагога более подробно. Вслед за Э.Ф. Зеером выделим трансфессиональную, регулятивную и информационно-коммуникативную компоненты, наполнив их содержанием с

¹ Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. Том 19, № 8. 2017.

² Малиновский П.В. Транспрофессионализм как критерий эффективности управления человеческим потенциалом. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.shkr.ru/lib/actions/ss/malinovsky/publications/1>.

³ Ткачева Н.А. Трансфессионализм и профессиональный потенциал молодежи // Успехи современной науки и образования, 2016. №9. С. 185-186.

учетом особенностей педагогической деятельности. В силу того, что трансфессионализм является более узким понятием, чем транспрофессионализм профессионально-образовательную компоненту заменим акмеологической, а гуманитарно-технологическую просто технологической в связи с тем, что ее часть перейдет в новый компонент аксиологический. Для подготовки педагога актуальным будет использование аксиологии, отвечающий за определение ценностей личностного развития педагога-трансфессионала.

Таким образом, инструментальными компонентами трансфессионализма будем считать трансфессиональную, регулятивную, акмеологическую, информационно-коммуникативную, аксиологическую и технологическую. Покажем содержание этих шести компонент.

Трансфессиональная компонента – это смыслообразующий фактор, обуславливающий многомерность субъекта педагогической деятельности: ориентация на реализацию разных предметных областей с учетом межпредметных связей, готовность к смене профиля, освоению новых профессиональных функций для решения комплексных педагогических задач в условиях изменения профессиональной среды, к эффективному поиску, обработке, представлению и использованию информации посредством современных информационных и коммуникационных технологий. Вслед за Э.Ф. Зеером, опираясь на определение трансфессиональной компетенции, выделим следующие конструкты этой компоненты: Я-концепцию; субъектность и профессиональную мобильность; эрудиция, многомерность, гибкость и системность мышления; способность находить оптимальные решения в ситуации неопределенности на основе эффективного поиска и обработки информации; многозадачность.

Регулятивная компонента призвана активизировать психологический ресурс субъекта педагогической деятельности, который характеризуется уровнем сформированных умений самоанализа и рефлексии; целеполагания и планирования; педагогического проектирования; прогнозирования, контроля и оценки результатов организации образовательного процесса; ответственно

принимать решения в условиях неопределенности. По существу, регуляция является механизмом мобилизации социально-профессиональных резервных возможностей субъекта деятельности. Важное значение в реализации этой компоненты имеет осознанная самооценка и саморегуляция произвольной активности специалиста.

Акмеологическая компонента обеспечивает самоорганизующийся профессиональный рост педагога на протяжении всей жизни. Ее содержательная основа ориентация на успех, универсальные компетенции и метапрофессиональные качества учителя, а также харизма, организаторские способности, умение проектировать свой жизненный путь и профессиональный рост, креативность и познавательная мотивация; толерантность к инновациям и неопределенности, стремление к саморазвитию и самообразованию; профессиональная мобильность.

Информационно-коммуникативная компонента отражает способность педагога к навигации в открытой электронной информационной образовательной среде, в том числе в виртуальной реальности. В качестве конструкторов этой компоненты выступают многомерная ИКТ-компетентность, системность мышления; перцептивная адекватность; умение структурировать и визуализировать информацию с помощью современных технических средств; коммуникабельность; готовность к командной работе; социально-коммуникативная мобильность.

Аксиологическая компонента отражает формирование ценностей педагога-трансфессионала, обеспечивающая инвариант его подготовки. К конструкторам данной компоненты относятся гуманные ценностные установки, трансфессиональные ценностные ориентации; созидательное мышление, социокультурная компетентность, социальный интеллект.

Технологическая компонента предполагает варианты использования различных конвергентных и социально-гуманитарных технологий для достижения поставленной цели – формирования трансфессионализма. Вариативность этих технологий позволяет проектировать индивидуальные

траектории трансфессионального развития педагогов. С одной стороны данная компонента предлагает конкретный инструментарий для достижения поставленной цели, а с другой – новые качества для эффективного использования этих технологий в профессиональной деятельности учителя. К конструктам данной компоненты относятся конвергентные технологии (интеграция предметных областей, образование межпредметных связей, технологии опережающего, блочно-модульного, контекстного, проектного обучения, когнитивно-информационные технологии, форсайт-технологии, STEAM-образование и др.), социальные технологии и дистанционные образовательные технологии.

Покажем, как описанные выше компоненты будут взаимодействовать при формировании трансфессионализма педагога в виде структурной модели (рисунок 1).

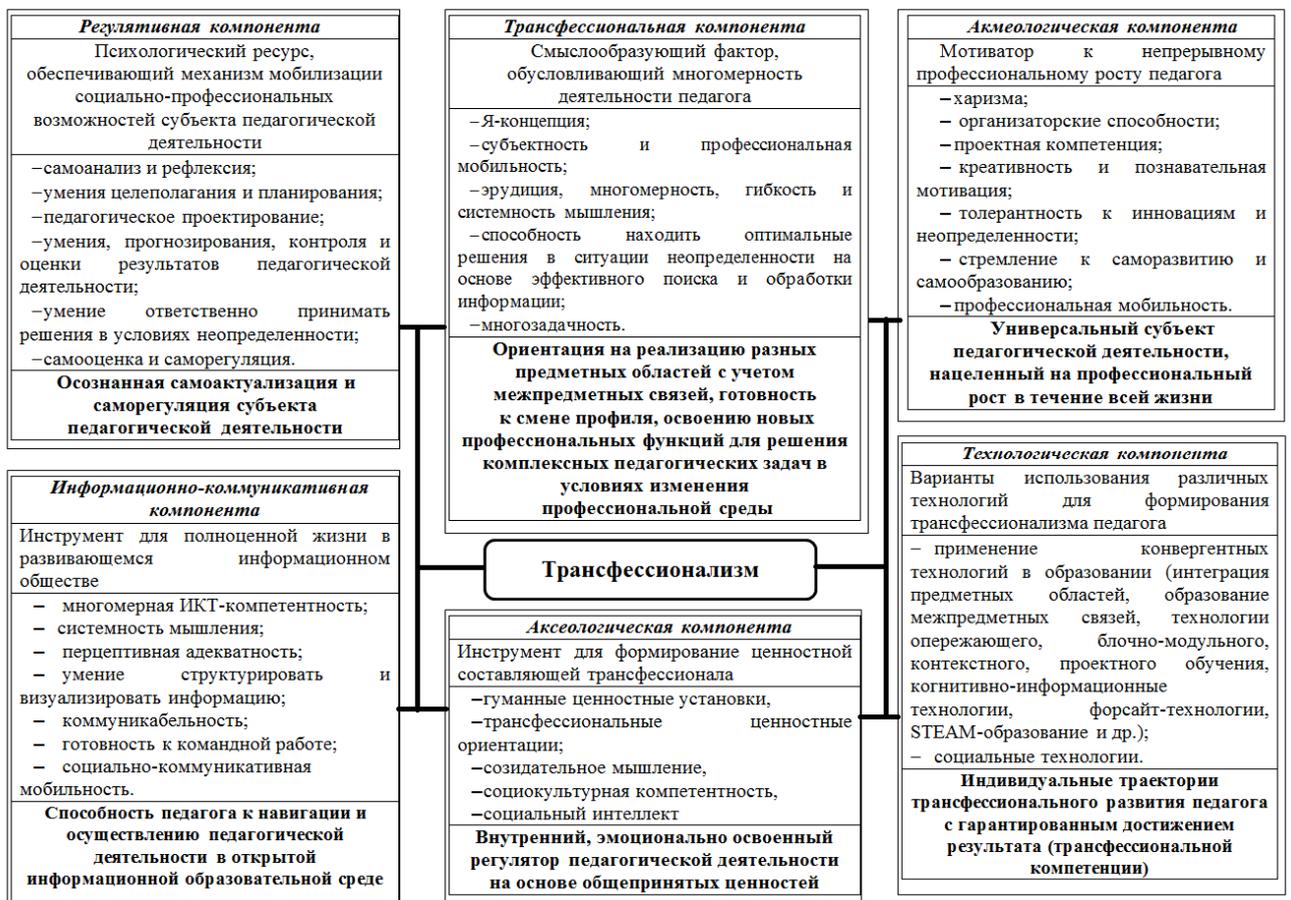


Рисунок 1 – Структурная модель трансфессионализма педагога

Главной смыслообразующей компонентой является трансфессиональная, по отношению к ней все остальные выступают в качестве инструментария, обеспечивающего успешный результат.

На основе данной структурной модели выстроим теоретическую основу формирования трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки в виде структурно-функциональной модели, которая будет отражать основные используемые механизмы. В структурно-функциональной модели будут отражены цели, задачи, функции и результаты, а также взаимосвязи всех субъектов, задействованных в данном процессе.

Структурно-функциональная модель (приложение 2) описывает процесс профессиональной подготовки педагога с учетом необходимости формирования в нем трансфессионализма и рассматривает этот процесс как целостное явление, отражает все его взаимосвязи и взаимозависимости составляющих элементов.

Кратко охарактеризуем все элементы данной модели. Цель, которая должна быть достигнута в ходе реализации модели – формирование трансфессионализма будущего учителя в процессе профессиональной подготовки. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- активная пропаганда современных социальных запросов и проблем, требований работодателей;
- изменение структуры и расширение возможностей вариативности профессиональной подготовки на основе ФГОС;
- создание условий для успешной мотивации формирования трансфессионализма;
- координация взаимодействий всех субъектов образовательного процесса в открытом саморазвивающемся социально-профессиональном пространстве;
- диагностика, мониторинг и коррекция результатов формирования трансфессионализма будущего учителя.

Методологическим основанием формирования трансфессионализма будущего учителя будут на научном уровне голографический подход; на технологическом – системно-деятельностный, интегративный, акмеологический, аксиологический, средовый, компетентностный, контекстный подходы. Используемые педагогические принципы в процессе формирования трансфессионализма можно разделить на содержательные и организационно-методические¹. К основным принципам можно отнести следующие: гуманизации, практической направленности, открытости, сетевого взаимодействия, субъектности, сотрансформации, системности и непрерывности, результативности.

При этом должна быть обеспечена вариативная блочно-модульная организация профессиональной подготовки будущего учителя, основанная на формировании универсальных (мягких) компетенций, когнитивных способностей, трансдисциплинарных знаний и трансфессиональной компетенции.

В основе такой подготовки будет лежать открытое саморазвивающееся социально-профессиональное пространство, обеспечивающее условия для развития социально-профессиональной адаптивности, профессиональной мобильности, многомерной идентичности и получения первичного профессионального опыта, организующее эффективное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Частью этого пространства должна стать открытая электронная платформа, позволяющая конструировать индивидуальные образовательные программы профессиональной подготовки. Покажем предполагаемую структуру этого открытого социально-профессионального пространства.

Основными используемыми технологиями в процессе профессиональной подготовки будущего учителя будут: конвергентные, обеспечивающие получения большого объема междисциплинарных знаний и методов для их

¹ Степанова И.Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки: монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. 399 с.

отбора и использования в профессиональной практике; социальные – обеспечивающие ценностные ориентации будущего учителя и образовательные (блочно-модульная и дистанционная необходимые для построения индивидуальных образовательных технологий и обеспечения вариативности образования; интерактивная, проблемная необходимые для развития необходимых компетенций, формирования профессиональной мобильности и адаптивности, проектная, обеспечивающая получение профессионального опыта принятия оптимальных решений в ситуациях неопределённости).

В качестве критериев сформированности трансфессионализма будем считать уровень развития трансфессиональной компетенции (когнитивный, мотивационный, деятельностный компоненты). В качестве основного инструментария для оценки и мониторинга достигнутых результатов будем использовать анкеты, результаты наблюдения, эссе, кейсы, диагностические карты.

Таким образом, в процессе педагогического моделирования формирования трансфессионализма были построены структурная модель самого трансфессионализма будущего учителя и структурно-функциональная модель процесса его формирования в ходе профессиональной подготовки.

2.2. Организационно-педагогические условия и технологии реализации структурно-функциональной модели

Для успешного формирования транспрофессионализма учителей в процессе профессиональной подготовки были определены педагогические условия, вытекающие из имеющихся условий вуза, запросов работодателей, социального заказа, определенной выше структуры трансфессионализма педагога.

Внешними факторами, влияющими на формирование трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки, являются требования ФГОС 3++ ВО и работодателей. Внутренними факторами, подвергающимися изменению, будут содержание и технологии обучения.

- разработка и реализация открытого саморазвивающегося социально-профессионального пространства;

- создание открытой электронной образовательной платформы на базе LCMS Moodle с инвариантными и вариативными модулями обучения по следующим направлениям: общекультурная, здоровье-сберегающая, информационно-коммуникативная, личностная, психолого-педагогическая, методическая и предметная подготовка, как части пространства;

- систематический мониторинг и коррекция результатов формирования универсальных и трансфессиональной компетенций у студентов в процессе профессиональной подготовки учителя;

- подготовка педагогических кадров к формированию трансфессионализма;

- наличие научно-методического обеспечения образовательного процесса, способствующего формированию трансфессионализма у будущих педагогов.

Рассмотрим данные условия более подробно.

1. В основе формирования трансфессионализма у учителей в процессе профессиональной подготовки должно лежать открытое социально-профессиональное пространство (рисунок 2).

Основными институтами, которого будут предприятия, заинтересованные в подготовке высококвалифицированных кадров, и образованные на их базе ресурсные центры – являющиеся базовыми площадками для профессиональной пробы с одной стороны, и бизнес инкубаторами – с другой. Не менее важными компонентами открытого социально-профессионального пространства будут сами образовательные учреждения всех уровней и базовые кафедры для организации практики на их базе. Посредством сетевого взаимодействия и социального партнерства всех этих институтов осуществляется деятельность внутри пространства, соуправление им на основе результатов общественной экспертизы, которая в свою очередь дает толчок к дальнейшему саморазвитию

данной системы и формированию контента открытой электронной образовательной платформы.

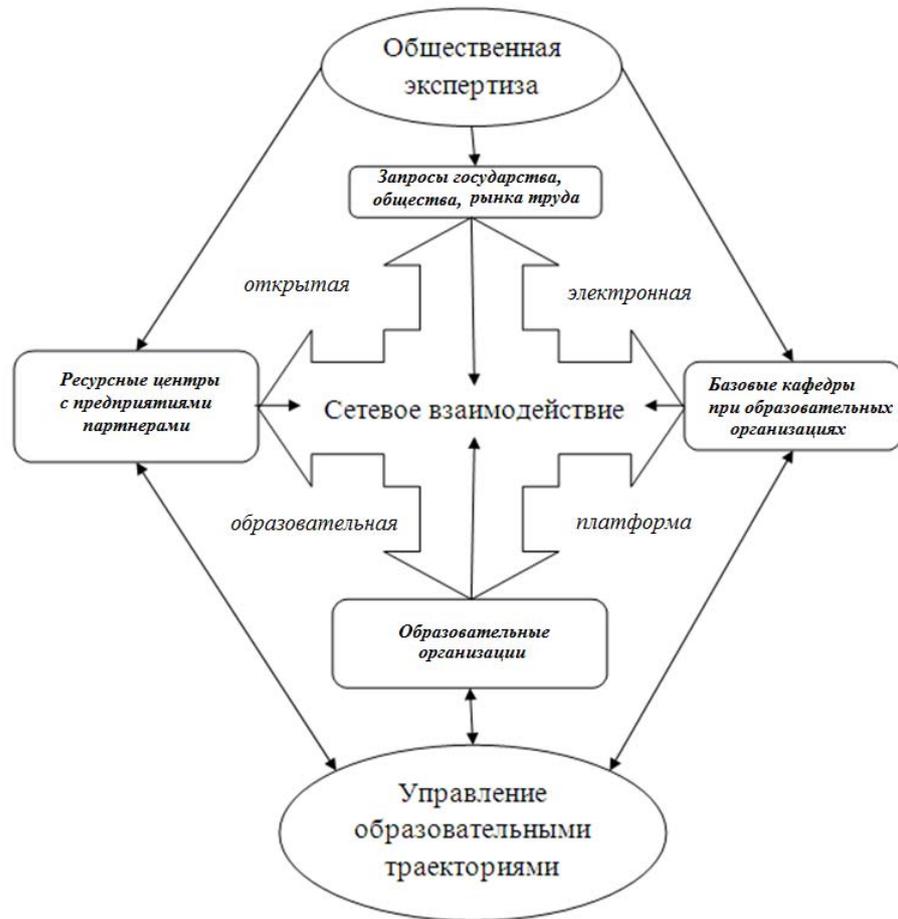


Рисунок 2. Открытое саморазвивающееся социально-профессиональное пространство

2. Создание открытой электронной образовательной платформы на базе LCMS Moodle с инвариантными, функциональными и вариативными образовательными модулями обучения покажем на примере методической подготовки.

Под образовательным модулем будем понимать целостный структурный элемент (дидактическая единица) основной или дополнительной образовательной программы, направленный на формирование одной или нескольких компетенций обучающегося. Образовательный модуль имеет «входные требования» в виде набора необходимых для его освоения компетенций (или знаний и умений) и четко сформулированные планируемые

результаты обучения, которые в совокупности должны обеспечить обучающемуся освоение заявленной компетенции, ее составляющих или определенных знаний / умений. Образовательный модуль может состоять из отдельных образовательных элементов (дисциплин, практик), отдельных учебных элементов (частей дисциплин (лекций, семинаров, практических занятий, лабораторных работ, этапов практик, проектов) и междисциплинарных видов учебной деятельности.

Будем различать *инвариантные модули*, содержащие начальные теоретические сведения и практический материал, необходимые для освоения профессиональной деятельности, формирующие в большей степени универсальные и общепрофессиональные компетенции, которые являются обязательными для изучения в указанной последовательности.

Функциональные модули, направленные на развитие профессиональных компетенций и возможности расширения профессиональных функций обязательны для изучения в минимальном указанном объеме, последовательность изучения, как правило, не важна.

Вариативные модули, направлены на развитие трансфессиональной компетенции и дальнейшего расширения возможности выполнения различных профессиональных функций, не являются обязательными для изучения. В зависимости от сочетания разных модулей могут получаться специалисты с различной специализацией и даже новым направлением деятельности. Рекомендуемый объем модуля должен быть 16-36 часов, для того, чтобы в дальнейшем при необходимости выдавать документ о его усвоении.

Каждый модуль на электронной платформе содержит обязательно теоретический материал, практический, для организации самостоятельной работы и контролирующей. Более подробно возможные виды заданий представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Содержание модулей электронной платформы по видам учебной деятельности

<i>Название</i>	<i>Составляющие элементы</i>
<i>Самостоятельная работа с электронными образовательными ресурсами</i>	Электронные учебные курсы Онлайн-курсы Онлайн-конференции Вебинары Мастер-классы Учебные юниты
<i>Дистанционное взаимодействие между участниками процесса</i>	Консультации Форумы Советы Оценки Блоги
<i>Поддержка и сопровождение электронного образовательного ресурса</i>	Системы контроля учебной деятельности Ведение онлайн-расписания занятий и определение времени контроля учебной деятельности Автоматизированные и непосредственные системы проверки заданий

Рассмотрим возможный вариант содержания этих модулей (от 18 часов) на примере методической подготовки (рисунок 3).

Обязательными для изучения будут модули «Общеметодический», «Нормативно-правовой», «Современные образовательные технологии», «Компьютерное обеспечение образовательного процесса», а также психолого-педагогические модули. При этом частнометодический модуль является обязательным, а вот его наполнение уже может варьироваться (3-4 блока). Функциональными блоками являются все виды практик и стажировок (необходимо освоить не менее 3 видов). Остальные модули (технологии работы с одарёнными детьми, с детьми с особыми возможностями, педагогическое проектирование, визуализация учебного контента, разработка элективных курсов, организация информационной образовательной среды, инновационные технологии электронного обучения, углубленное обучение предмету, образовательная робототехника и др.) являются вариативными. Причем в зависимости от их набора будет меняться не только специализация учителя, но и расширяться профессиональные функции (педагог дополнительного образования, заместитель директора).



Рисунок 3. Пример вариативного содержания методической подготовки учителя информатики

Для организации обучения с помощью представленной открытой электронной платформы обратимся к теории электронного обучения. Согласно Закону РФ №273-ФЗ «Об образовании»¹, ст. 16 под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих её обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

¹ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 декабря.

Организации, осуществляющие профессиональное обучение вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации своих образовательных программ. При этом при реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от их места нахождения. Перечень профессий, специальностей и направлений подготовки, реализация образовательных программ по которым не допускается с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, утверждается федеральным органом исполнительной власти.

Несколько иная трактовка электронного обучения представлена А.Г. Сергеевым. Электронное обучение – изучение материала на основе разработанных сценариев с использованием мультимедийных и коммуникационных технологий. Преподавателю отводится функция формирования сценария обучения, содержание которого представляет собой материалы, определяющие цель обучения, все составляющие обучения вплоть до способов контроля. Используются не только онлайн, но и оффлайн-средства. Электронное обучение воспринимается как надстройка над информационно-коммуникационной инфраструктурой средств электронного обучения (электронных книг, онлайн-лабораторных работ, программ тестирования,

интегрированных учебных платформ и т.д.), позволяющая систематизировать и упорядочить имеющиеся информационные ресурсы¹.

Рассмотрим основные дидактические принципы электронного обучения, основываясь на научной позиции С. В. Титовой².

Принцип природосообразности регламентирует то, что электронное обучение должно соответствовать возрастным особенностям обучающегося, а время работы за компьютером должно быть ограничено в соответствии с требованиями СанПиН.

Принцип субъективизма определяет то, что обучающийся является активным субъектом познания, осознающим свое место в процессе электронного обучения.

Принцип комплексности направлен на то, что материал, использующийся в процессе электронного обучения, должен быть представлен с комплексным использованием вербальных, графических, изобразительных, звуковых средств и технологий, для обеспечения его лучшего усвоения. В нашем случае данный принцип важен еще и потому, что материал должен быть интегрирован из разных областей.

Принцип субъектности, обозначающий то, что главная роль в обучении у самого обучающегося, и он должен быть максимально вовлечен в процесс электронного обучения, в том числе и за счет реализации различных видов интерактивности (содержательной, порядковой, временной, творческой, обратной связи).

Принцип нелинейности означает, что структура образовательного процесса электронного обучения должна быть индивидуально ориентированной, и составлена с учетом особенностей обучающихся. У обучающегося есть

¹ Сергеев А.Г. Введение в электронное обучение: монография. Владимир: Издательство ВлГУ, 2012, С.152.

² Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. Москва: Икар, 2014, С 71.

альтернатива относительно времени изучения материала, порядка тем, их содержания и педагога, сопровождающего образовательный процесс.

Принцип гуманизации говорит о том, что личность и её необходимый уровень её развития для полноценной жизни её в информационном обществе ставится основной целью электронного обучения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что электронное обучение основывается на тех же принципах, что и традиционное обучение, за исключением принципов субъектности, комплексности и нелинейности. Благодаря появлению электронных образовательных сред, процесс реализации индивидуализации образования стал проще. Появление электронного обучения, также повлекло за собой трансформацию способов взаимодействия участников процесса. Сравнительная характеристика технологий реализации электронного обучения по способам взаимодействия представлена в таблице 8.

Таблица 8 – Технологии организации электронного обучения по способам взаимодействия

<i>Технология</i>	<i>Описание</i>	<i>Преимущества</i>	<i>Недостатки</i>
<i>Кейс-технологии</i>	Предполагается удаленная выдача заданий — кейсов, представляющих собой единый информационный комплекс, содержащий в себе необходимую теоретическую информацию, разобранные и описанные примеры заданий и задания для самостоятельного выполнения. Кейсы могут быть созданы в виде самостоятельных файлов, расположенных на электронных ресурсах или отправляемых по почте, а могут быть сделаны с помощью специальных сервисов (например, веб-квесты).	Низкие затраты на поддержание образовательной системы. Кейсы содержат всю необходимую информацию.	Слабая система поддержки обучающегося. Необходимость организации консультирования и контроля обучающегося

<i>Технология</i>	<i>Описание</i>	<i>Преимущества</i>	<i>Недостатки</i>
<i>Сетевые технологии</i>	Процесс обучения реализован на основе использования электронной образовательной сети. В электронную среду частично или полностью перенесены отдельные элементы учебной деятельности (задания для практических и лабораторных работ, лекции и семинарские занятия, учебные и профессиональные проекты и др.). Преподаватель назначает обучающимся определенный тип заданий и обозначает время проведения контроля его выполнения. Поддержка процесса электронного обучения происходит средствами дистанционной коммуникации (онлайн-консультации, форумы и др.)	Сокращение объема аудиторной нагрузки. Возможность вовлечения большего числа учащихся в процесс обучения. Высокая интерактивность. Оперативная поддержка процесса обучения. Возможность выбора индивидуальной траектории обучения.	Большие первичные затраты на организацию и проектирование электронного обучения. Зависимость от качества сети. Необходимость постоянной поддержки ресурса.
<i>Теле-, радио- и спутниковые коммуникации</i>	На сегодняшний день технология является устаревшей. Процесс обучения при таком подходе линейен и связан с жесткими рамками времени. Организатору вещания необходимо продумать заранее возможные вопросы учащихся и учесть их в своей речи.	Возможность реализации процесса обучения в удаленных населенных пунктах.	Строгое время трансляций. Линейность процесса обучения. Отсутствие системы поддержки и контроля.
<i>Стриминговые технологии</i>	Под стрим-технологиями следует понимать методы подготовки, трансляции и сохранения информации потокового воспроизведения с использованием персонального цифрового устройства и современных телекоммуникационных сервисов сети Интернет. Потоковое воспроизведение используется как средство поддержки процесса образования.	Возможность организации онлайн-лекций и конференций. Общение большой группы людей в режиме онлайн. Совместное выполнение заданий.	Строгое время трансляций. Зависимость от качества сети.

Таким образом, в зависимости от поставленных целей электронного обучения, можно применять как отдельно выделенные выше технологии, так и смешанные. На наш взгляд, для профессиональной подготовки учителей, хорошо применимы сетевые с элементами кейс-технологии.

Западными исследователями К. М. Christensen, Н. Staker, М. В. Horn¹, представленные выше технологии электронного обучения были разделены по видам деятельности всех субъектов образовательного процесса (таблица 9).

Таблица 9 – Технологии электронного обучения по деятельности обучающегося

<i>Название</i>	<i>Описание</i>	<i>Условия обучения</i>
<i>«Face-to-Face-Driver» («Лицом к лицу»)</i>	Обучение происходит непосредственно в аудитории с использованием различных ИКТ для более эффективного представления информации, устранения неуспеваемости или опережения учебного процесса.	Большая часть процесса обучения происходит очно и индивидуально. Зависит от количества аудиторных часов.
<i>«Rotation» («Ротация»)</i>	Предполагается систематическая смена сетевого и очного обучения. В этом случае, электронное обучение выступает как поддержка основного образовательного процесса.	Часть процесса обучения происходит очно, а часть дистанционно и индивидуально. Может быть организована работа в группах. Зависит от количества аудиторных часов.
<i>«OnlineLab» («Онлайн-лаборатория»)</i>	Обучение происходит непосредственно в аудитории с использованием специального оборудования, виртуальных лабораторий, средств компьютерного моделирования и средств VR/AR, для освоения сложных навыков и снижения экономических затрат на дорогостоящее оборудование.	Большая часть процесса обучения происходит очно и индивидуально. Зависит от количества аудиторных часов и количества посадочных мест в классе.
<i>«Flex» («Гибкий график»)</i>	Процесс обучения организован с помощью информационной образовательной среды, регламентирующей содержание и	Большая часть процесса обучения происходит дистанционно.

¹ Семенова, И. Н., Слепухин, А. В. Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного и смешанного обучения в вузе // Педагогическое образование в России. № 8. 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-konstruktor-dlya-proektirovaniya-modeley-elektronno-go-distantsionnogo-i-smeshannogo-obucheniya-v-vuze>.

<i>Название</i>	<i>Описание</i>	<i>Условия обучения</i>
	последовательность обучения, размещенной в сети Интернет. Обучающиеся самостоятельно выбирают когда и какие элементы курса они будут выполнять.	Очное взаимодействие участников процесса предусматривается только для проведения консультаций или обсуждения достигнутых результатов. Не зависит от аудиторных часов.
<i>«Online-Driver»</i> («Онлайн обучение»)	Процесс обучения четко структурирован и управляем информационной образовательной средой, размещенной в сети Интернет. Выбор содержания и последовательности обучения постоянно согласуется с тьютором и результатами предыдущего обучения.	
<i>«Selfblend»</i> («Выбери сам»)	Процесс обучения построен на свободном использовании информационной образовательной среды, размещенной в сети Интернет. Изучаемые курсы дополняют основное образование и не являются обязательными к изучению.	

Таким образом, существующие технологии электронного обучения подразумевают как очное, так и дистанционное их использование в процессе организации изучения нового материала, закрепления приобретаемых умений, контроля полученных результатов и самостоятельной работы для саморазвития. На основе уже имеющегося опыта организации электронного обучения можно выделить несколько моделей, позволяющих внедрять описанные выше технологии (таблица 10).

Таблица 10 – Модели электронного обучения

<i>Модель</i>	<i>Описание</i>	<i>Пример</i>
<i>«Перевернутый класс»</i>	Предварительное ознакомление обучающихся с учебным материалом происходит самостоятельно, средствами электронных образовательных ресурсов. Обобщение полученных знаний происходит непосредственно, при организации аудиторной работы.	Подготовка к проведению семинарского занятия Подготовка к проведению лабораторных и практических работ
<i>«Смена рабочих зон»</i>	В рамках отведенного промежутка учебного времени, обучающиеся разбиваются на группы. Каждая группа или участники группы	Моделирование процесса профессиональной деятельности

<i>Модель</i>	<i>Описание</i>	<i>Пример</i>
	выполняет свой вид деятельности (изучение учебного материала, работа с онлайн-ресурсами, проведение практических работ и др.) с обсуждением в общем электронном пространстве. По истечении отведенного времени происходит ротация вида деятельности между группами (участниками групп). В конце происходит обязательное общее обсуждение полученных результатов.	
«Автономная группа»	Среди обучающихся выделяется отдельная группа, объединенная индивидуальными особенностями или потребностями. Для этой группы назначается специально разработанная программа, основанная на использовании дистанционных образовательных технологий и электронных средств взаимодействия, учитывающая особенности этой группы.	Проведение дополнительных занятий, консультаций. Подготовка к конкурсам профессионального мастерства. Организация поддержки обучающихся отстающих или опережающих программу
«Индивидуальная траектория»	Подразумевает индивидуальную управляемую работу обучающихся в информационной образовательной среде.	

Большинство авторов¹ занимающиеся технологиями электронного обучения считают, что электронное обучение включает в себя три ключевых компонента – технологии (программное обеспечение, позволяющее проводить сам процесс обучения), люди (все субъекты образовательного процесса) и процессы (оперативные компоненты образовательной среды, предназначенные для взаимодействия всех участников).

С технической точки зрения можно выделить такие компоненты как информационная образовательная среда (открытая электронная платформа), средства взаимодействия и клиентский комплекс, отвечающий за необходимый интерфейс.

¹ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2008. С. 147.

С нашей точки зрения, электронное обучение, являясь разновидностью образовательного процесса, включает в себя целевой компонент, определяющий его цели, задачи и требуемые результаты; содержательный компонент, регламентирующий содержание обучения и последовательность его изучения; процессуальный компонент, устанавливающий наиболее предпочтительные формы и методы обучения в электронной образовательной среде, а также результативный компонент, определяющий применяемые формы и методы контроля получаемых результатов в процессе обучения.

Имеющийся опыт применения электронного обучения показывает, что оно эффективно для решения некоторых образовательных задач, но не может решить всех проблем образования. При этом его использование имеет ряд преимуществ¹:

- рентабельность (уменьшение стоимости организации и поддержания процесса образования);
- модульность (учебный материал представлен в виде модулей, учащиеся имеют возможность самостоятельно выбирать порядок их изучения);
- доступность (отсутствие географических и временных ограничений процесса обучения);
- охват (все необходимые ресурсы сконцентрированы в одном месте и общедоступны для всех участников процесса);
- мобильность (эффективное взаимодействие участников процесса).

Соответственно в качестве достоинств электронного обучения следует отметить²:

- четкая структурированность учебного материала;
- обеспечение непрерывности процесса образования;
- эффективная обратная связь;

¹ Болкунов И.А. Электронное обучение: проблемы, перспективы, задачи // Таврический научный обозреватель. № 11 (16). 2016. С. 128-132.

² Сатунина А.Е. Электронное обучение: плюсы и минусы. // Современные проблемы науки и образования. № 1. 2006. С. 89-90. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=103>.

- возможность внесения оперативных корректировок в учебный материал;
- возможность разделения курса на модули;
- доступная система контроля за выполнением заданий.

Наряду с выделенными положительными свойствами электронного обучения имеются и определенные недостатки¹:

- высокая стоимость внедрения;
- необходимость наличия минимальных знаний по использованию компьютерных и сетевых технологий у обучаемого;
- зависимость от технической инфраструктуры;
- сложность планирования и проектирования внутренней системы электронного обучения.

Обобщая все выше сказанное, под электронным обучением будем понимать организацию учебных материалов с использованием средств информационных, коммуникационных и мультимедийных технологий, разработанных в рамках образовательного процесса с возможностями опосредованного или частично опосредованного взаимодействия участников.

В настоящее время существует множество форм и методов внедрения электронного обучения. Анализ данной области показал, что использование методик электронного обучения позволяет создать для каждого обучающегося наиболее благоприятные условия для усвоения учебного материала: индивидуальный темп работы, возможности выбора материала для освоения, поддержка со стороны преподавателя и группы, организация групповых занятий как в рамках аудитории, так и за её пределами. Кроме всего прочего электронное обучение – отличная среда для изучения возможностей IT-технологий, поскольку данный вид обучения создан с их помощью.

¹ Корень, А. В., Изергина, К. Е. Сравнительная характеристика основных преимуществ и недостатков системы электронного образования в России. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. № 3 (Часть 1). 2015. С. 88-91.

При этом необходимо учитывать, что при использовании предложенных технологий потребуется дополнительная подготовка педагогических кадров, которые смогут создавать необходимый контент, быстро адаптировать его под возникающие задачи, а также управлять образовательным процессом.

Кроме того, педагогические кадры должны сами обладать трансфессиональной компетенцией, кроме технологий электронного обучения владеть конвергентными и социальными технологиями, использование которых будет необходимо как при формировании контента электронной платформы, так и при организации образовательного процесса в аудитории.

2.3. Результаты опытно-поисковой работы по реализации модели формирования трансфессионализма в процессе профессиональной подготовки учителя

Опытно-поисковая работа, основной целью которой была диагностика работоспособности предложенной структурно-функциональной модели формирования трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки на примере профессиональной переподготовки учителя информатики в 2018-2019 учебном году на базе филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле.

Констатирующий этап (сентябрь 2017 – сентябрь 2018 года) был направлен на подтверждение актуальности исследования (модернизация подготовки педагогических кадров и потребность развития трансфессионализма учителей), определение его методов, анализ существующих подходов к профессиональной подготовке учителя, обоснование используемой терминологии исследования. В этих целях были проанализированы диссертации таких авторов как М.Е. Вайндорф-Сысоева, А.А. Вербицкий, Э.М. Габитова, Ю.Б. Дроботенко, а также научные труды Э.В. Галажинского, Э.Ф. Зеера, С.А. Кудрякова, И.Н. Лазаревой, П.В. Малиновского, И.Ю. Степановой, Э.Э. Сыманюк, Н.А. Ткачевой, Ф.Г. Ялалова.

Поисковый этап (май 2018 года – декабрь 2018 года) включал в себя на выявление условий формирования трансфессионализма у учителей в процессе профессиональной подготовки. В этих целях была определена структура трансфессионализма учителя и трансфессиональной компетенции, изучены принципы, подходы и технологии их формирования. На основе анализа существующих конвергентных, социальных и образовательных технологий была обобщена методика формирования трансфессионализма учителя в виде структурно-функциональной модели. Одним из условий организации профессиональной подготовки учителя формирующей трансфессионализм является открытое самоорганизующееся социально-образовательное пространство, внутри которого обязательно формируется открытая электронная платформа вариативного обучения. В качестве среды организации электронной платформы на основе анализа аналогичных программ (приложение 3) была выбрана система управления дистанционным образованием Moodle. Для проверки результатов формирования трансфессионализма были разработаны кейсы, выполнение которых отражает уровень формирования трансфессиональной компетенции.

Таблица 11 – Уровни развития трансфессиональной компетенции

Название уровня	Характеристика проявления трансфессиональной компетенции		
	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент
<i>Низкий</i>	Стремление к улучшению условий труда	Представление о современных информационных и коммуникационных технологиях и их возможностях	Способность решать отдельные профессиональные задачи в условиях изменившейся профессиональной среды под чьи-то руководством.
<i>Достаточный</i>	Устойчивый познавательный интерес и мотивация к профессиональному росту, даже в ситуации неопределенности.	Знание о техниках самоанализа. Знание о современных информационных и коммуникационных технологиях. Знание о технологиях приобретения	Готовность решать комплексные профессиональные задачи в условиях динамично меняющейся профессиональной среды в условиях цифровизации общества.

Название уровня	Характеристика проявления трансфессиональной компетенции		
	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент
		необходимых знаний, умений, профессиональных качеств и опыта из разных профессиональных областей в условиях цифровизации общества.	
Высокий	Устойчивый познавательный интерес и мотивация к профессиональному росту, даже в ситуации неопределенности.	Знание о техниках самоанализа. Знание о современных информационных и коммуникационных технологиях. Знание о технологиях приобретения необходимых знаний, умений, профессиональных качеств и опыта из разных профессиональных областей в условиях цифровизации общества.	Готовность решать комплексные профессиональные задачи в условиях динамично меняющейся профессиональной среды в условиях цифровизации общества.

Разработанная структура занятий была перенесена в систему управления образованием Moodle в соответствии с предложенной модульной системой (рисунок 3).

Контрольный этап (январь 2019 года – июль 2019 года) проводился на базе РГППУ филиал в городе Нижнем Тагиле (место работы) в группе профессиональной переподготовки 2018-2019 учебный год. Всего в эксперименте участвовало 12 слушателей.

В группе было проведено 200 часов аудиторных занятий («Возрастная психология», «Общая педагогика», «Теория и методика обучения информатике», «Компьютерное обеспечение образовательного процесса», «Современные образовательные технологии», «Визуализация учебного контента»,

«Иновационные технологии дистанционного обучения». Последние два курса выбрали все слушатели. Кроме того, была организована педагогическая практика и стажировка в качестве методиста. Подготовка по остальным модулям осуществлялась слушателями самостоятельно с использованием электронной платформы. Возможные индивидуальные программы подготовки представлены в приложении 4.

По окончании переподготовки была проведена итоговая аттестация с использованием тестовых материалов и кейса (приложение 5).

Анализ результатов представления кейсов в процессе обучения и на итоговой аттестации показал, что все компоненты трансфессиональной компетенции были сформированы хотя бы на достаточном уровне, что свидетельствует о возможности использования предложенной структурно-функциональной модели в образовательном процессе.

Для оценки мотивационного компонента кроме высказываний слушателей за круглым столом было проведено анкетирование (приложение 6), в котором слушатели описывали свое отношение к карьере, желанию профессионального роста и стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию. Общие показатели достижения уровней мотивационного компонента трансфессиональной компетенции представлены на рисунке 4. Необходимо отметить, что 9 из 12 слушателей показали желание к профессиональному росту, а 3 слушателя показали заинтересованность в расширении трудовых функций и получению нового уровня образования.

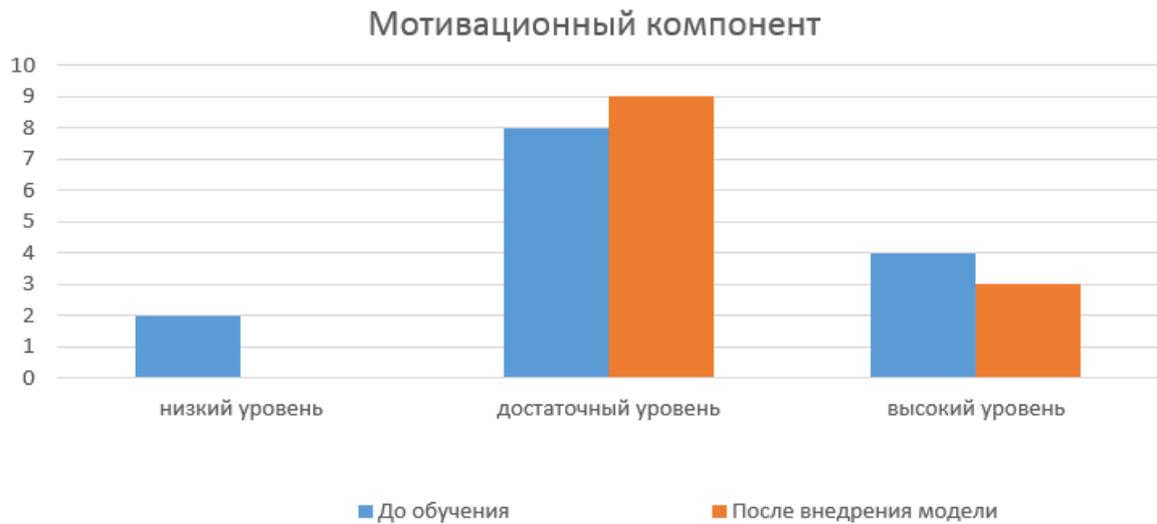


Рисунок 4. Результаты формирования мотивационного компонента трансфессиональной компетенции.

Для оценки когнитивного компонента использовались задания итогового кейса, в которых оценивались полнота найденных материалов (использование различных источников, вариативность подобранных решений), форма и эффективность их представления.

Общие показатели достижения уровней когнитивного компонента трансфессиональной компетенции представлены на рисунке 5. Необходимо отметить, что 9 из 12 слушателей показали хорошие навыки поиска информации из разных источников и представления ее в наглядной форме.

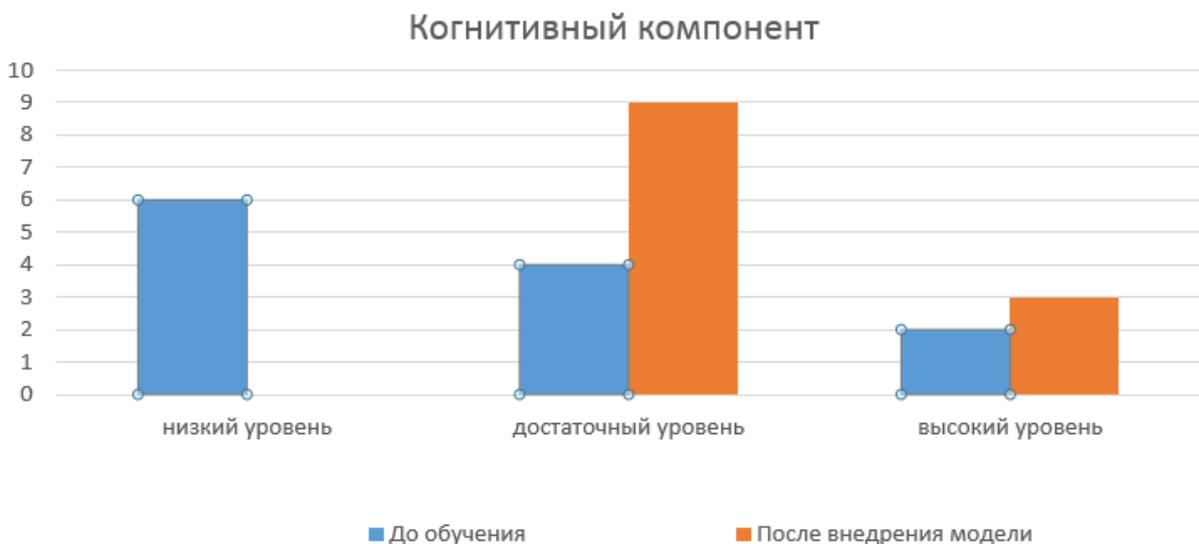


Рисунок 5. Результаты формирования когнитивного компонента трансфессиональной компетенции.

Для оценки деятельностного компонента велось наблюдение за ходом выполнения кейсового задания итогового кейса, в ходе которого оценивалось умение слушателей выполнять расширенные обязанности педагога, скорость работы, находчивость, умение отстаивать свою точку зрения, креативность предлагаемых решений, толерантность к решениям других, умение работать в команде, а также целесообразность представляемой заявки на грант.

Общие показатели достижения уровней деятельностного компонента трансфессиональной компетенции представлены на рисунке 6. Необходимо отметить, что только 6 из 12 слушателей показали высокий уровень, то есть полностью справились с заданием. Остальные слушатели отметили собственную неготовность работать в таком темпе, хотя большую часть работы сделали и результат представили достойно.

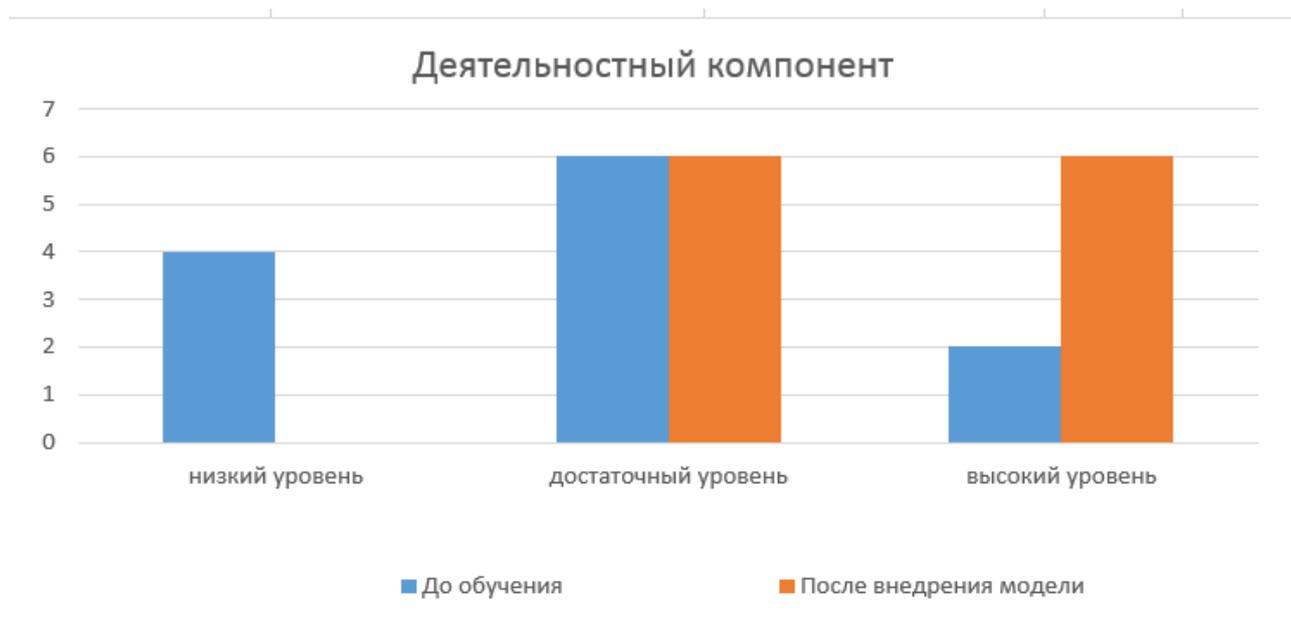


Рисунок 6. Результаты формирования когнитивно компонента трансфессиональной компетенции.

Таким образом, проведенная апробация свидетельствует о возможности формирования трансфессионализма в процессе профессиональной подготовки. Однако оценка результатов формирования требует существенной доработки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение отметим, что цифровизация всех сфер жизнедеятельности, в том числе и образования, также инновационные процессы нем актуализировали решение проблемы подготовки педагога нового формата к осуществлению профессиональной деятельности в условиях новой цифровой экономики, которая требует интеграции подходов к решению профессиональных задач и превращения профессий в трансфессии, уже нашедшими свое отражение в «Атласе новых профессий», подготовленном Агентством стратегических инициатив. Данная ситуация обусловила необходимость формирования нового вида профессионализма – трансфессионализма. Под трансфессионализмом педагога будем понимать способность развивать свой профессиональный потенциал (эффективно находить и обрабатывать знания из разных научных сфер, обозначать межпредметные связи, быть готовым к смене профиля преподаваемых дисциплин, расширению трудовых функций) и управлять этим процессом в условиях цифровизации всего общества. В данной работе была обоснована необходимость формирования трансфессионализма учителя, раскрыта содержание данного понятия, обоснован результат в виде трансфессиональной компетенции. Результатом теоретического обобщения стала разработанная структурно-функциональная модель трансфессионализма, которая была частично апробирована, что доказало ее работоспособность.

Теоретической основой работы стали научные труды Э.В. Галажинского, Э.Ф. Зеера, С.А. Кудрякова, И.Н. Лазаревой, П.В. Малиновского, И.Ю. Степановой, Э.Э. Сыманюк, Н.А. Ткачевой, Ф.Г. Ялалова.

В результате исследования удалось прийти к следующим выводам.

По содержанию профессиональная подготовка современного педагога в вузе стала с одной стороны более универсальной, а с другой – более практико-ориентированной и приближенной к требованиям работодателя и других субъектов образовательного процесса. В целом соотношение требований образовательного и профессионального стандартов вполне согласуются, но

несмотря на существующие требования работодателей не описаны компетенции, связанные с проектированием образовательной среды, самоанализом эффективности организации образовательного процесса, формированием мотивации к обучению, развитием универсальных учебных действий, а также навыков, связанных с ИКТ у обучающихся.

В организации образовательного процесса появилась вариативность, учет личностных качеств и возможностей студента, вплоть до обеспечения возможности выбора индивидуальной образовательной траектории, актуализирующей возможности применения необходимых профессиональных и универсальных компетенций будущим педагогом.

При этом до сих пор в профессиональной подготовке учителя мало внимания уделяется перспективам развития педагогической деятельности в связи с усложнением профессии, достаточно динамичным появлением новых требований работодателя и других участников образовательного процесса, активной цифровизацией школы и общества в целом.

– обосновать необходимость и организационно-педагогические условия формирования трансфессионализма педагога;

– построить структурно-функциональную модель формирования трансфессионализма учителя в процессе профессиональной подготовки;

Апробация возможности применения разработанной структурно-функциональной модели проходила в филиале РГППУ в г. Нижнем Тагиле со слушателями программы профессиональной переподготовки «Педагогическое образование. Учитель информатики» (12 человек). Проверялась сформированность трансфессиональной компетенции – показателя трансфессионализма. После обучения с использованием структурно-функциональной модели у всех слушателей был сформирован достаточный уровень мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов проверяемой компетенции, что свидетельствует о состоятельности предлагаемой методики.

Материалы магистерской диссертации могут быть использованы для организации дальнейших исследований и трансфессионализма как актуальных междисциплинарных проблем, а в практике – для совершенствования подготовки учителей в педагогическом вузе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Источники:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 декабря.
2. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 // Собрание законодательства Российской Федерации 2012 г. № 52. Ст. 7477.
3. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы: Распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р // Собрание законодательства Российской Федерации. 2014. № 17. Ст. 2058.
4. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы): Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 313. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70644220/>.
5. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам: Приказ Министерства образования и науки РФ от 01.07.2013 № 499. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70440506/>.
6. Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста: Приказ Министерства образования и науки РФ от 26.07.2017 № 703. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/456087004>.
7. Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных

программ: Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2017/09/21/minobr-prikaz816-site-dok.html>.

8. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций: утв. Правительством РФ 28.05.2014 № 3241п-П8 // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// педагогическоеобразование.рф/documents/show/48](http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/48).

9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России № 544н от 18 окт. 2013 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ivo.garant.ru/#/ document/70535556/paragraph/1/highlight/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%20%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8F:1](http://ivo.garant.ru/#/document/70535556/paragraph/1/highlight/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%20%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8F:1).

10. Об утверждении Федерального образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.05.03 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf.

Литература:

11. Абрамовских Н.В. Современное педагогическое образование: тенденции и перспективы развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № S6. С. 6-10. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13553.htm>.

12. Авраамова Е.М. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 37- 46.
13. Адольф В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. Красноярск: Поликом, 2007. 190 с.
14. Андреев А.А. Введение в интернет-образование: учебное пособие. Москва: ЛОГОС, 2003. 76 с.
15. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании // Педагогика. 2005. № 4. С. 32-44.
16. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4. С. 18-22.
17. Базаров Т.Ю. Технология центров оценки персонала: процессы и результаты. Москва: Кнорус, 2016. 302 с.
18. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 192 с.
19. Белостоцкий А.С. От профессиональных знаний – к транспрофессиональной компетентности // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сборник трудов. Екатеринбург: РГППУ. 2014. С. 33-38.
20. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192с.
21. Болкунов И.А. Электронное обучение: проблемы, перспективы, задачи // Таврический научный обозреватель. № 11 (16). 2016. С. 128-132.
22. Бочарова Е.П. Акмеологический подход к образованию // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2008. №4. С. 43-49.
23. Вайндорф-Сысоева М.Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения: дис. докт. пед. наук. Москва, 2019. 390 с.
24. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном формате // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2011. №6.

[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://brstu.ru/static/unit/journal_2/docs/number6/67-73.pdf.

25. Возгова З.В. Принципы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=4661>.

26. Габитова Э.М. Формирование транспрофессиональных компетенций и профессионально-важных качеств специалиста в образовательном процессе // Инновации в профессиональном и педагогическом образовании: материалы XX Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т», 2015. Том 1. С.55-57.

27. Габитова Э.М. Педагогические условия формирования транспрофессиональных компетенций будущих специалистов среднего звена: дис. канд. пед. наук. Уфа, 2015. 209 с.

28. Гребенников О.В., Васильева Т.В., Никишина И.Н. О педагогическом моделировании процесса развития профессиональной культуры будущих специалистов «Помогающих» профессий // ИСОМ. 2016. №5-1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-pedagogicheskom-modelirovanii-protssessa-razvitiya-professionalnoy-kultury-buduschih-spetsialistov-pomogayuschih-professiy>.

29. Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А., Банников М.И. Интегративный подход в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26857>.

30. Грищенко Н.А. Моделирование и проектирование инновационных процессов в непрерывном образовании // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2009. №1 (Педагогика). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-i-proektirovanie-innovatsionnyh-protssessov-v-nepreryvnom-obrazovanii>.

31. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193137429&archive=1195596785&start_from=&ucat=&.
32. Дзиов А.Р. Высшая школа как социальный институт общественного воспроизводства: монография. Москва: Издательский дом «Академии Естествознания». 2012. 126с.
33. Дмитриева Е.Н. Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе: дис. докт. пед. наук: Н. Новгород, 2004. 385 с.
34. Дроботенко Ю.Б. Аспектный анализ понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе // СИСП. 2015. №12 (56). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspektnyy-analiz-ponyatiya-professionalnoy-podgotovki-v-pedagogicheskom-vuze>.
35. Дроботенко Ю.Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации: дис. докт. пед. наук. Омск, 2016. 420 с.
36. Зеер Э.Ф. Заводчиков Д.П. Зиннатова М. В., Третьякова В.С. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 142 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0668-6.pdf>, С. 14.
37. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. Том 19, № 8. 2017.
38. Козырев Н.А., Козырева О.А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования // Современная педагогика. 2015. № 8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791>.

39. Кудряков С.А. Профессиональная подготовка специалистов в контексте глобальной конкурентоспособности России // Теория и практика современной науки. 2015. № 5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.iupr.ru/domains_data/files/zurnal_27/Kudryakov_SA.pdf.

40. Кудряков С.А. Транспрофессиональная подготовка современных специалистов: миф или реальная необходимость // Известия СПбГЭТУ «ЛЭТИ». 2014. №8. С.94-98.

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

42. Лодатко, Е.А. Типология педагогических моделей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №1(16) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-pedagogicheskikh-modeley>.

43. Корень, А. В., Изергина, К. Е. Сравнительная характеристика основных преимуществ и недостатков системы электронного образования в России. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. № 3 (Часть 1). 2015. С. 88-91.

44. Малиновский П.В. Транспрофессионализм как критерий эффективности управления человеческим потенциалом [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.shkr.ru/lib/actions/ss/malinovsky/publications/1>.

45. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2008. 184 с.

46. Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования. Москва: Изд-во МГУ, 2001. 168 с.

47. Практико-ориентированная подготовка будущего педагога в условиях университетского комплекса: Материалы 12 Научно-практической

конференции. Ассоц. пед. образовательных учреждений. Ярославль: Канцлер, 2006. 276 с.

48. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования финансы. Москва: «Бином. Лаборатория знаний», 2014. 400 с.

49. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика. Москва: Логос, 2005. 460 с.

50. Сатунина А.Е. Электронное обучение: плюсы и минусы. // Современные проблемы науки и образования. № 1. 2006. С. 89-90. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=103>.

51. Семенова, И. Н., Слепухин, А. В. Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного и смешанного обучения в вузе // Педагогическое образование в России. № 8. 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-konstruktor-dlya-proektirovaniya-modeley-elektronnogo-distantionnogo-i-smeshannogo-obucheniya-v-vuze>.

52. Сергеев А.Г. Введение в электронное обучение: монография. Владимир: Издательство ВлГУ, 2012. 166 с.

53. Серякова С.Б. Компетентностный подход в определении образовательных стратегий высшей школы // Перспективы науки. 2011. № 25. С. 314–316.

54. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2009. 345 с.

55. Силкин Р.С. Подготовка персонала в условиях непрерывного профессионального образования: корпоративный аспект. Томск : В-Спектр, 2007. 152 с.

56. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании: уч. пособие. Москва: Высшее образование, 2007. 367 с.

57. Сотникова С.И. Профессиональная карьера работника: актуальность, сущность, виды, детерминанты, индикаторы исследования // Вестник Омского университета. 2015. №1. С. 100-107.

58. Степанова И.Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки: монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. 399 с.

59. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. Москва: Икар, 2014, 254с.

60. Ткачева Н.А. Трансфессионализм и профессиональный потенциал молодежи // Успехи современной науки и образования. 2016. №9. С. 185-186.

61. Хаматнурова Е.Н. Экономическая компетентность педагога профессионального обучения: теория, эмпирика, практика. Пермь: Изд-во Перм. гос. тех. ун-та, 2011. 232 с.

62. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография. Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. 316 с.

63. Ялалов Ф.Г. Профессиональная многомерность: многомерные компетенции // Филология и наука. 2015. № 2 (40). С. 326–330.

Сравнительный анализ понятия «Педагогическое моделирование»

<i>Видовое понятие</i>	<i>Понятие</i>	<i>Автор</i>	<i>Функции</i>	<i>Отличительные свойства</i>
<i>Ресурс</i>	Педагогическое моделирование – это ресурс детерминации, визуализации, верификации, модификации и создания нового идеального педагогического средства, обеспечивающего педагога и обучающегося необходимым качеством изучения и исследования дидактического и научно-исследовательского материала в ресурсах выделенного предмета.	Яценко Н.Ю.	Детерминация, визуализация, верификация, модификация и создание	Идеальное педагогическое средство, обеспечивающее педагога и обучающегося необходимым качеством образования
	Педагогическое моделирование – это ресурс современного образовательного пространства, направленный на поиск и определение противоречий образовательной деятельности, системно модифицирующих качество решения выявленных противоречий и поставленных педагогических задач, обеспечивающих получение новых акмеверифицированных и адаптированных педагогических средств, повышающих качество	Овчинникова Ю.А.	Поиск, определение и решение противоречий образовательной деятельности	Новое акмеверифицированное и адаптированное педагогическое средство, повышающее качество современного образования

<i>Видовое понятие</i>	<i>Понятие</i>	<i>Автор</i>	<i>Функции</i>	<i>Отличительные свойства</i>
	современного образования.			
<i>Средство</i>	Педагогическое моделирование – средство продуцирования педагогических инноваций, системно детализирующее и корректирующее качество выявления и решения задач профессионально-педагогической деятельности, позволяющим обучающемуся определять перспективы становления, самореализации и саморазвития, социализации и адаптации, предопределяющих оптимизацию качества жизнедеятельности личности и общества.	Свинаренко В.Г.	Системная детализация, коррекция, выявление и решения задач профессионально-педагогической деятельности	Оптимизация качества жизнедеятельности и личности и общества на основе продуцирования педагогических инноваций
<i>Вид деятельности</i>	Педагогическое моделирование – это вид профессионально-педагогической деятельности, направленный на построение идеального образца какого-либо явления или процедуры, процесса или механизма, условия или тенденции, ресурса или системы, педагогического средства, метода или формы, системно позволяющего изучить, измерить, определить, дополнить, систематизировать,	Козырев Н.А.	Изучение, измерение, определение, дополнение, систематизация, классификация, адаптация, детализация продукта изучения	Идеальный образец какого-либо явления или процедуры, процесса или механизма, условия или тенденции, ресурса или системы, педагогического средства, метода или формы

<i>Видовое понятие</i>	<i>Понятие</i>	<i>Автор</i>	<i>Функции</i>	<i>Отличительные свойства</i>
	классифицировать, адаптировать, детализировать продукт изучения			
	Педагогическое моделирование – вид деятельности педагога, направленный на уточнение, создание, дополнение, систематизацию, трансформацию необходимой модели образовательного процесса, обеспечивающей педагогу оптимальный режим работы в рамках поставленных цели и задач, выделенных функций и принятых ограничений и возможностей.	А.Н. Дахин	Уточнение, создание, дополнение, систематизация, трансформация необходимой модели	Модель образовательного процесса, обеспечивающая педагогу оптимальный режим работы в рамках поставленных цели и задач, выделенных функций и принятых ограничений и возможностей
<i>Метод исследования</i>	Педагогическое моделирование – метод и средство научно-педагогического исследования, обеспечивающие образовательное пространство новыми и адаптированными идеальными и материальными продуктами и ресурсами профессионально-педагогической деятельности в соответствии с требованиями и возможностями, ограничениями и потребностями, приоритетами и воспроизводством	Землянская Е.Н.	Обеспечение образовательного пространства	Материальные продукты и ресурсы профессионально-педагогической деятельности в соответствии с требованиями и возможностями, ограничениями и потребностями, приоритетами эталонов культуры и ноосферы

<i>Видовое понятие</i>	<i>Понятие</i>	<i>Автор</i>	<i>Функции</i>	<i>Отличительные свойства</i>
	эталонов культуры и ноосферы.			
	Педагогическое моделирование – метод научно-педагогического исследования, определяющий возможность появления нового, качественного знания или средства в системе детерминации, визуализации, оптимизации и решения поликультурных и внутриличностных противоречий профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающей возможность развития личности и общества как условия самосохранения.	Козырев Н.А.	Детерминация , визуализация, оптимизация и решение поликультурных и внутриличностных противоречий профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающей возможность развития личности и общества	Новое, качественное знание или средства в системе профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающей возможность развития личности и общества .