

# ТЕНДЕНЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

*Невзорова М.С., Зотова А.С.*

Россия, Мичуринский государственный аграрный университет  
trud.mgau@yandex.ru

**Аннотация.** В статье анализируются тенденции развития системы высшего образования в России за последние десятилетия. Авторами делается акцент на необходимость усиления практико-ориентированной составляющей подготовки будущих педагогов в системе вуза. В качестве перспективной формы практико-ориентированной подготовки студентов и молодых педагогов рассматривается система наставничества «преподаватель – студент – работодатель», управляющаяся на уровне педагогического вуза.

**Ключевые слова:** тенденции, система высшего образования, наставничество, практико-ориентированная подготовка, будущий педагог.

За последние десятилетия, насыщенные преобразованиями в различных областях жизни общества, сфера образования также испытывает на себе влияние общей тенденции к диверсификации – изменению в сторону разнообразия. При этом отмечается тенденция к расхождению теоретического и практического знания. Особенно острой проблема становится в профессиональном образовании при расхождении академического и прикладного компонентов подготовки обучающихся в вузах. Сегодня социальный заказ высшей школе может быть реализован только в условиях смещения акцентов образования на требования рынка труда педагогов, где практико-ориентированный компонент занимает значительное место.

В настоящее время имеется значительный научный задел изучения психолого-педагогических основ профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в системе наставничества. В частности, вопросы практико-ориентированной профессиональной подготовки рассматриваются в работах Л.М. Воробьевой, В.А. Гуружапова, С.Г. Копьевой, Г.Н. Толкачевой, Ф.Г. Ялалова, где авторы говорят о необходимости активного включения студента во все виды практико-ориентированной деятельности. Поиск возможностей организации практико-ориентированной подготовки будущих и начинающих трудовую деятельность учителей осуществляется через анализ опыта и тенденций развития наставничества в педагогике.

Как отмечает ряд исследователей [1; 3; 4 и др.], классическая подготовка студентов в отечественном педагогическом образовании долгое время находилась в относительно статичном состоянии и состояла в планировании подготовки по определенному кругу профессий с идентичным содержательным наполнением.

Присоединение России к Болонскому процессу предполагало, что отечественная система образования сможет влиться в европейскую. Студенты будут получать дипломы об образовании европейского образца, что создаст им условия для беспрепятственного трудоустройства в любой зарубежной стране. Для этого была изменена система высшего образования в России, изменены образовательные стандарты и содержание образовательных программ, их уровни и содержание унифицированы с европейскими. Этот процесс проходил с 2010 г., когда Россия начала присоединение к Болонскому процессу. В действительности результаты были достигнуты лишь отчасти. Дипломы российских вузов так и не получили признания за границей, но сама система образования сильно видоизменилась.

В связи с этим теоретики современного высшего образования, исследователи теории обучения и разработчики инноваций все чаще стали инициировать вопросы о

соответствии задач и функций вузов современному социальному заказу высшей школе. Отмечается, что «особенно острой стала необходимость учета при формировании содержания высшего образования «фактора нарастающей неопределенности и динамичности конъюнктуры рынка, на который они по факту работают, обеспечить условия для выживания и развития вузов в условиях сокращающегося государственного финансирования» [1, с. 23].

Вуз, таким образом, попадает в разряд организаций, оказывающих услуги населению и государственным структурам. В таком случае необходимым становится и изменение содержания образования в соответствии с требованиями заказчика. Продуктом высшей школы становится специалист, педагог, обладающий функциональной грамотностью. Итогом, как отмечают В.В. Щербина и Е.П. Попова, стал тот факт, что «проблема нарастающей изолированности вузов от потребностей рынка давно не связана с недостатками советской системы – это итог реформ, которые предполагали модернизацию советской системы» [8].

Сегодня исследователи, планируя инновационные процессы в высшей школе, задаются вопросами о том, насколько социально оправданы планируемые реформы и в каких условиях и направлениях они будут наиболее эффективными. Также актуальной является проблема соотнесения ожиданий работодателей относительно подготовки выпускников с целеобразованием в вузах.

Значительное число исследователей, а в большей степени – практиков, выражает мнение о советской системе высшего образования как образце продуктивной профессиональной подготовки. Вузы в СССР были представлены: многопрофильными классическими университетами, готовившими кадры «для науки, других вузов и местных управленческих элит; отраслевыми вузами, ориентированными на обеспечение кадрами кон- кретного сектора образования (например, учителей начальных классов, иностранного языка, истории и т.д.)» [4].

Масштабные реформы в высшей школе начались с 1990-х годов. Они были связаны с уменьшением финансирования вузов и создания множества их правовых форм. Отмечается, что теперь «основная (образовательная) деятельность рассматривается как источник заработка за счет открытия популярных направлений (подготовка экономистов, юристов, менеджеров), снижения требований к поступающим и других источников финансирования» [Там же, с. 16]. Была введена двухуровневая подготовка в высшем образовании, включавшая бакалавриат и магистратуру. В некоторых вузах как переходная форма был оставлен специалитет. Вместе с тем, исследователи свидетельствуют, что при этом «интересы отечественной экономики не учитывались: уже тогда было понятно, что подготовка квалифицированных кадров по такой схеме сомнительна» [8].

Поэтому профессиональное образование 2000-х годов столкнулось с проблемой переизбытка отдельных профессиональных кадров, наводнивших и изменивших рынок труда высококвалифицированных кадров. Спрос на востребованные ранее специальности упал, снизились предложения по зарплатам, несмотря на полученную множеством выпускников подготовку. Это вскрыло серьезную проблему возвращения необходимости экономического планирования подготовки и трудоустройства выпускников вузов. Обязанность по трудоустройству выпускников была возложена государственными структурами на сами вузы, что связано с существенными ограничениями.

Также масштаб серьезной проблемы приобрело и резкое снижение качества подготовки выпускников на фоне тотальной борьбы с отчислениями студентов, порожденной присоединением к Болонскому процессу и появления огромного числа новых вузов (в том числе, негосударственных). Все это породило существенное превышение предложения в сфере высшего образования над спросом, что привело к борьбе вузов за абитуриентов, снижению качества поступающих, и, соответственно, выпускающихся специалистов.

Попытки удешевить профессиональное образование, сделать его менее массовым, отразить в содержании запросы работодателей предпринимались по направлениям разделения академического и прикладного бакалавриата, перехода вузов преимущественно на внебюджетное финансирование, создания большого числа электронных курсов и расширения использования дистанционной формы обучения. В.В. Щербина и Е.П. Попова считают, что «эти направления предельно актуализировались на фоне пандемии и грозят превратить тему онлайн образования из форс-мажорной в постоянную» [8].

Вместе с тем, опыт дистанционного образования в период пандемии показал, что эффективность его значительно ниже в виду факторов слабо структурированной деятельности студента и отсутствия прямого контактного общения, приводящего к снижению мотивации деятельности и ее динамичности.

Отмечается и то, что, высшее образование невозможно как массовый продукт. В нем нет потребности ни у экономики, ни у образовательных систем. Само по себе получение высшего образования уже не является гарантией хорошего трудоустройства выпускника и его карьерного роста. Кроме того, самоменеджмент выпускника целиком оказывается в зоне его личной ответственности и активных поисковых действий. Высшее образование как массовое критикует зарубежный исследователь П. Бурдые, фиксирующий «факт уменьшения карьерных возможностей для индивида (переизбыток выпускников блокирует восходящую мобильность) и повышения потенциала конфликта для государства» [2, с. 64]. Поэтому вопрос об организации эффективного высшего образования для будущих педагогов остается дискуссионным до настоящего времени. Немаловажным в его разрешении является вопрос о принадлежности вузов к организациям как экономической категории.

Важным фактором, как отмечают И.В. Павлюткин, Е.В. Майнарлес и другие «является противопоставление бизнес-организаций университетам: первые рассматриваются как обладающие более эффективными и гибкими структурами в противовес неэффективным и негибким бюрократиям» [5; 9]. Для составления новой схемы требуется определиться с видами «продукта», который выпускает современный педагогический вуз.

Нужно отметить, что и здесь классификация не может быть исчерпывающей, но должна быть продолжена. Дело в том, что все три категории студентов, подготовленных педагогическими вузами из перечисленных авторами, потребляются государством. Но, согласно полученной в ходе исследования статистике, добавочная (отдельное домохозяйство с ориентацией на интересы родителей и студентов) представляет довольно значительную численность (до 18 % на разных курсах). Это студенты, которые получают высшее образование ради достижения определенного социального уровня, но не ориентирующиеся на работу в профессии. Здесь обозначена глобальная проблема высшего образования – целевых ориентиров студентов. Получается, что по сути уже на стадии приема на обучение у вуза есть некоторое число студентов, которые не будут выпущены как его прямой «продукт». В то же время, основной показатель качества деятельности вузов – востребованность выпускников работодателями.

Современными тенденциями модернизации педагогического образования обозначены: «повышение качества подготовки педагогических кадров в соответствие с профессиональным стандартом педагога; переход на модульный принцип формирования основной профессиональной образовательной программы; практикоориентированность профессионального педагогического образования на основе реализации деятельностного подхода; профессионализация подготовки будущих педагогов на основе сетевого взаимодействия университетов с общеобразовательными организациями (система: преподаватель-студент-работодатель); создание программ постдипломного сопровождения выпускников педагогических программ и программ поддержки молодых учителей» [7].

Одной из ведущих тенденций практико-ориентированного образования сегодня называют наставничество, организованное через реализацию вариативных моделей, основанных на изменении форм тайм-менеджмента и соотношения взаимодействия в группах. Само понятие «наставничество» вошло в научный обиход в середине 60-х годов XX века и рассматривалось как действенная форма воспитания и профессиональной подготовки молодежи. Оно разрабатывалось в контексте сопровождения молодых специалистов при начале трудовой деятельности. В 80-е годы XX века возрастает интерес к этому процессу, что вызывает к жизни ряд исследований в психологии труда. Популярность в научной и практической педагогике приобрели концепции Д. Меггинсона (D. Megginson), Д. Клаттербака (D. Clutterbuck), Э. Парслоу (E. Parsloe) и других.

С появлением множества исследований появилась путаница в употреблявшейся авторами разнообразной терминологии, а также в появившемся множестве моделей организации наставнической деятельности: «наставничество», «менторинг», «коучинг», «обучение на рабочем месте», «супервизия» и т.д. стали употребляться как синонимичные. Единым остается до настоящего момента только представление об особой миссии и пользе наставничества. А.В. Томильцев пишет о том, что «неформализованные знания – продукт личного опыта человека, который отражает его убеждения, моральные ценности и взгляды. Эти знания нельзя увидеть или задокументировать, а передать их можно только посредством личного и непосредственного общения» [6]. Для начинающего педагога это будут особенности поведения с коллегами, администрацией в данной конкретной образовательной организации, ориентация в разнообразных уникальных условиях трудового коллектива, что существенно экономит время на адаптацию молодого специалиста на рабочем месте. Также, например, могут быть переданы эффективные способы общения с агрессивно настроенными родителями, обучающимися с высокой степенью индивидуальности (одаренными, с ОВЗ, воспитывавшихся в особых условиях и т.д.).

Наставник в педагогической профессии, по меньшей мере, это опытный педагог, обладающий значимыми профессиональными достижениями (автор учебных пособий и материалов, ведущий активную методическую работу; активный участник научной и практико-ориентированной деятельности (научных и практических конференций, семинаров и т.д.; руководитель учебных и педагогических практик); занимающий активную позицию в общественной деятельности; обладающий обширными связями в среде коллег; демонстрирующий высокий уровень коммуникативных способностей и мастерства в общении с коллегами и обучающимися.

Анализ теоретических основ практико-ориентированной подготовки студентов в педагогическом вузе обусловил структуру и содержание модели наставничества в системе «преподаватель – студент – работодатель». Спецификой ее является возможность продуктивной композиции теоретического и практического воздействий, позволяющей соединить и транслировать в нужном объеме обучающемуся теоретическую и прикладную информацию. Так будущий учитель еще на этапе подготовки в вузе может быть включен в систему подготовки, формирование содержания которой осуществлялось, в том числе, и работодателем. Участие в формировании содержания образования в данном случае может выражаться в участии руководителей образовательных организаций в написании ОПОП для профиля, отборе студентов для прохождения практики в организации, написании рабочих программ, непосредственного проведения занятий представителями школ либо детских садов и т.д. Все это обеспечит реальные возможности для формирования у будущего педагога знаний, практических умений и навыков под запросы определенной образовательной системы.

#### **Литература**

1. Балацкий Е.В. Новые тренды в развитии университетского сектора // Мир России. 2015. Т. 24. № 4.

2. Буравой М. Ницета философии: Маркс встречается с Бурдые // Социологические исследования. 2018. № 5.
3. Завалько Н.А. Методология повышения эффективности использования рыночных инструментов в сфере образовательных услуг: автореф. дис. ... д-ра экон. наук. М., 2013. 39 с.
4. Кузьминов Я.И., Семенов Д.С., Фруммин И.Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. 2013. № 4.
5. Павлюткин И.В. Конструирование университета как организации // Экономическая социология. 2011. Т. 12. № 1.
6. Томильцев А.В. Возрождение наставничества как тренд профессионального образования // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: в 2-х т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. Т. 1. С. 366-379.
7. Чепуренко А.Ю. Маркс в университете 3.0? // Социологические исследования. 2018. № 5.
8. Щербина В.В., Попова Е.П. ВУЗ вне системы профессиональной подготовки специалистов как итог многолетних реформ российского высшего образования // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2020. Т. 20. № 3. С. 622-635.
9. Mainardes E.W., Alves H., Raposo M. The process of change in university management: From the “ivory tower” to entrepreneurialism // Transylvanian Review of Administrative Sciences. 2011. Vol. 33. P. 131–132