

УДК 378

**Лавров Н.Н.***(г. Москва)*

## ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье предложен анализ основных проблем подготовки педагогических кадров для технологического образования. На фактологической основе образовательных программ факультета технологии и предпринимательства проведено ранжирование системных проблем подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование». Показана необходимость отражения специфики технологического образования в университетских образовательных программах подготовки выпускников. Намечены пути разрешения рассмотренных проблем подготовки педагогических кадров для технологического образования.  
*Ключевые слова:* технологическое образование, профессиональное образование, образовательные стандарты, модернизация образовательных программ, педагогические кадры.

**N. Lavrov***(Moscow)*

## PROBLEMS OF TRAINING PEDAGOGIC STAFF FOR TECHNOLOGICAL EDUCATION

*Abstract.* In this article the author analyses the main problems of training the pedagogic staff for technological education. The system problems of baccalaureate level training in the field of “Pedagogical Education” are ranged basing on the factual educational programs of the Faculty of Technology and Entrepreneurship. The article shows the necessity of reflecting the specific character of the technological education in the university educational programs for graduates training. The author defines the solutions to the highlighted problems of the pedagogic staff training for the technological education.

*Key words:* technological education, professional education, educational standards, modernization of educational programs, pedagogic staff.

Решение задач инновационного развития индустриальной сферы России требует наличия современных высококвалифицированных, образованных, инициативных, способных к быстрой смене характера и вида деятельности кадровых ресурсов. Именно от их профессионализма и компетентности в конечном счете зависит успешность преобразований

в отечественной техносфере и, что не менее важно, технологическая безопасность страны.

Это в полной мере относится как к рабочим, инженерно-техническим, научным кадрам, так и к управленческому и руководящему персоналу. При этом вся пирамида широкопрофильного профессионального образования строится на фундаменте школьного образования, роль технологического компонента которого в контексте сказанного трудно переоценить. Отметим, что для будущих рабочих, техников и инженеров технологическая подготовка в рамках изучения общеобразовательных дисциплин играет очевидную пропедевтическую роль. Для широкого же круга будущих работников гуманитарной сферы, включая управление, науку, культуру, школьное технологическое образование зачастую остается единственным базисом профессионального становления и самореализации.

Обсуждение проблем технологического образования в общеобразовательной школе выходит далеко за рамки настоящей статьи. Для ясности дальнейшего обсуждения достаточно понимания определяющей важности наличия в отечественной школе современных педагогов технологического обучения, обладающих широким спектром профессиональных компетенций, позволяющих обеспечить выполнение намеченных выше задач. Проблемы их подготовки и являются предметом анализа, результаты которого представлены в настоящей статье.

Фактологической основой рассмотрения служит подготовка выпускников факультета технологии и предпринимательства МГОУ. Репрезентативность данного выбора определяется высокой степенью значимости результатов работ, проводимых в течение последних трех десятилетий при участии и под руководством автора научных исследований в области проектирования и реализации программ подготовки педагогов трудового и технологического обучения в плане создания соответствующих федеральных учебных планов, примерных программ и государственных стандартов.

Интересно отметить, что в 2014 г. исполняется ровно 30 лет с начала подготовки на индустриально-педагогическом факультете МОПИ им. Н.К. Крупской (ныне факультет технологии и предпринимательства МГОУ) учителей информатики и вычислительной техники в рамках расширения подготовки педагогов по специальности «Общетехнические дисциплины». Именно с этой даты начался продолжающийся и сегодня многолетний эффективный и успешный эксперимент по модернизации подготовки педагогических кадров для технологического образования.

В процессе этого эксперимента возникали профили, специализации и дополнительные специальности, направления, менялись их названия, формировались модули и дисциплинарные комплексы, начи-

налась, прекращалась и вновь повторялась подготовка выпускников по моно- и многоуровневым программам. При этом определяющей чертой всех преобразований была и остается высочайшая степень корреляции трендов модернизации предметной подготовки выпускников факультета технологии и предпринимательства и потребностей развития отечественной сферы производства.

Естественно, подробный анализ процессов развития предметной подготовки выпускников факультета технологии и предпринимательства требует специального формата, нам же данная ссылка потребовалась для подтверждения репрезентативности выполненных экспертных оценок проблем подготовки педагогических кадров для технологического образования.

Вообще говоря, наличие широкого проблемного поля является естественной характеристикой рассматриваемого процесса развития подготовки выпускников факультета технологии и предпринимательства, как и любого подобного образовательного процесса. При этом определение и последующее разрешение важнейших проблемных аспектов исследуемого образовательного процесса в ключевых точках траектории развития является необходимым условием его поступательного эволюционирования.

По нашему мнению, в настоящее время процесс подготовки педагогов для технологического образования в очередной раз находится в стадии, определяющей характер и направленность его дальнейшего развития. Как и для большинства специальностей отечественной высшей школы, в данной области осуществлен переход на уровневую подготовку по соответствующим профилям направления «Педагогическое образование» и накоплен определенный опыт практики реализации действующих федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования. Его анализ и является основой для определения важнейших проблем подготовки педагогических кадров для технологического образования.

Добавим, что указанные процессы вполне соответствуют основным трендам развития Болонского процесса, в соответствии с которыми уже в 2012г. более 90% студентов европейских университетов обучаются по двухуровневой системе [4, с. 64].

Важно отметить, что рассматриваемая проблемная область распадается на две основные подобласти в соответствии с уровнями подготовки выпускников – бакалавриатом и магистратурой. В данной статье основное внимание будет уделено проблемам подготовки выпускников-бакалавров. Проблемы становления магистратуры в силу их относительной новизны и специфичности мы оставим для последующего специального анализа.

Выбор бакалавриата в качестве основы для анализа определяется также и определяющей ролью выпускников данного уровня в деятельности

общеобразовательных учреждений, которую, по всей видимости, им предстоит играть в ближайшей перспективе.

Определяя характер проблематики в рассматриваемой области, следует отметить, что современная практика стандартизации университетских образовательных программ в области педагогического образования предопределяет ее уровневое ранжирование в соответствии с уровнями ответственности в области проектирования и реализации университетских образовательных программ. Речь идет о своеобразной педагогической управленческой «вертикали» – федеральный уровень – уровень УМО (учебно-методическое объединение) – университетский уровень, в рамках которой осуществляются все мероприятия, определяющие подготовку педагогических кадров с высшим образованием.

Отметим, что приведенная схема, весьма привлекательная в теоретическом плане, требует отлаженных взаимодействий в системе «министерство – УМО – университет». Примером может служить система подготовки выпускников педагогических вузов по программам специалитета, не сразу сложившаяся, но в итоге приведенная к консенсусной сбалансированности. В рамках этой системы на федеральном уровне задавались базовые параметры подготовки специалиста-учителя, на уровне УМО по педагогическому образованию – общие параметры его специализации, и на уровне университета осуществлялась окончательная конкретизация образовательных программ.

Как будет показано далее, в настоящее время, несмотря на формальное наличие сходственных элементов, в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования аналогичная система работает недостаточно эффективно, в первую очередь, из-за размытости, а иногда и взаимного наложения уровней ответственности. Все же для ясности изложения мы будем использовать уровневые представления, тем более, что в большинстве случаев использование данной терминологии вполне оправдывается ясностью соответствующих практических приложений.

Добавим, что определение проблем подготовки кадров для педагогического образования в увязке с соответствующими уровнями системы высшего педагогического образования подчеркивает именно их системный характер и имеет выраженное методологическое значение в контексте научного поиска способов, принципов и методов их разрешения.

На наш взгляд, одной из важнейших проблем федерального характера является, как мы неоднократно указывали [1, с. 56; 5, с. 3], неясность с профессиональной идентификацией бакалавра, сохраняющаяся в государственных стандартах подготовки выпускников высшей педагогической школы всех поколений, включая последние федеральные.

Речь идет о неясности, заложенной самим текстом стандартов, предусматривающих подготовку бакалавров в области образования одновременно с квалификацией и степенью. Присвоение выпускнику бакалавриата академической степени вполне очевидно и оправдано, оно подтверждает освоение первого этапа траектории научного становления педагога-исследователя. Правомерность же получения выпускником профессиональной квалификации «бакалавр» вызывает серьезные сомнения в силу отсутствия соответствия подобных должностей как в системе образования, так и в учреждениях сферы науки и культуры. На практике речь идет о банальной замене учителя-специалиста бакалавром, существенно слабее подготовленным.

В общем смысле это противоречит международной практике, когда выпускник университета с дипломом бакалавра обладает академической степенью, позволяющей ему строить индивидуальную стратегию дальнейшей профессиональной самореализации, он начинает свою педагогическую, научную или иную деятельность с различного рода вспомогательных должностей. К самостоятельной профессиональной деятельности бакалавр обычно допускается после достаточно сложных лицензионных и сертификационных процедур, требующих наличия как профессионального опыта, так и опыта освоения соответствующих дополнительных образовательных программ. Другими словами, выпускник бакалавриата в большинстве случаев является своеобразным «академическим полуфабрикатом», требующим дополнительной профессиональной доработки (и сертификации).

В отечественной же практике отсутствие должностей младших учителей, тьюторов, стажеров-исследователей и т. п. переносит проблему профессиональной «доводки» бакалавров со степенью и с квалификацией на саму систему образования со всеми вытекающими последствиями.

На наш взгляд, решением проблемы являлось бы создание в России специальных профессиональных сертификационных институциональных образований, включающих университеты, учреждения повышения квалификации и широко создаваемые ныне профессиональные ассоциации работников образования.

В связи со сказанным следует отметить часто встречающееся в современных СМИ заблуждение, что подготовку бакалавров надо строить в соответствии с создаваемыми в настоящее время профессиональными стандартами по педагогическим профессиям.

Совершенно очевидно, что данные стандарты определяют параметры (в известной степени идеальные) педагога-практика, способного в полной мере осуществлять все аспекты образовательной деятельности. И именно к этому уровню должен в процессе послевузовской вариативной «доводки» стремиться педагог-бакалавр.

По-видимому, в настоящий, в определенной степени переходный, период становления новой отечественной системы образования следует осуществить существенное «поражение в правах» бакалавра-учителя. Особенно в начале его педагогической деятельности и в вопросах разработки учебно-методической и программной продукции. Очевидно, что работа под руководством опытного методиста (например, районного) по апробированным учебным разработкам будет способствовать профессиональному становлению будущего учителя.

Проблемой, близкой к обсуждаемой, но не менее важной, является поиск путей повышения профессиональной компетентности педагога-бакалавра. Предлагаемое иногда экстенсивное увеличение объема методико-педагогических дисциплин и педагогической практики неизбежно приведет к дальнейшему ухудшению параметров собственно предметной подготовки бакалавра, и так заметно проигрывающей аналогичным характеристикам предшествующей подготовки учителя-специалиста [1, с. 58].

Решением данной проблемы, на наш взгляд, было бы введение педагогической интернатуры по аналогии с медицинской практикой. Это позволило бы на основе интеграции инфраструктуры вузов, учреждений повышения квалификации работников образования, органов управления образованием, профессиональных ассоциаций педагогов-практиков обеспечить отечественное образование квалифицированными высокопрофессиональными педагогическими кадрами.

Еще одной серьезной проблемой рассматриваемого уровня является аморфный характер действующих федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование». Объединение в едином стандарте всех возможных вариантов подготовки бакалавра для сферы образования, науки и культуры неизбежно привело к минимальной стандартизации его психолого-педагогической и методической подготовки, оставив за рамками федерального регулирования собственно предметную подготовку, отнесенную к компетенции вуза. Тем самым законодательно закреплено положение, аналогичное ситуации «педагогического волонтаризма» начала 1990-х гг., когда в первых нормативных документах, регламентирующих подготовку выпускников педагогических вузов, специальная подготовка также была отнесена на усмотрение вузов.

Следует напомнить, что возникшая в связи с этим возможность разрушения единого образовательного пространства, всегда бывшего отличительной характеристикой отечественной высшей школы, была преодолена в немалой степени благодаря инициативе педагогической вузовской общности, осознавшей надвигающуюся опасность.

В отношении технологического образования, всегда характеризовавшегося значительными центробежными тенденциями, современное положение чревато «растаскиванием» подготовки бакалавров-педагогов по отдельным направлениям технологического образования и разрушением его общетехнологического единства.

В данной ситуации, по-видимому, требуется законодательное закрепление за УМО или подобными объединениями и ассоциациями вузовской общественности в области технологического образования функций базового регулирования содержания и направленности вариативной компоненты предметной подготовки бакалавров [2, с. 10; 3, с. 11].

Вышесказанное наглядно характеризует характер проблем уровня УМО. Очевидной проблемой, в значительной степени определяющей эффективность подготовки педагогических кадров, на наш взгляд, является расширение соответствующих регулирующих полномочий на основе консенсуса всех субъектов системы высшего педагогического образования.

Проблемное поле на уровне университета определяется столь широким спектром характеристических параметров, что даже их перечисление потребовало бы значительного увеличения объемных параметров данной статьи. Отметим те из них, разрешение которых, на субъективный взгляд автора, насущно необходимо.

В первую очередь, это касается организационных основ проектирования и реализации учебных планов подготовки будущих педагогов для сферы технологического образования. В последние десятилетия учебный план традиционно является прерогативой университета. При этом следует учитывать, что в действующих стандартах по направлению «Педагогическое образование», наряду с дисциплинарным предусматривается и модульное строение учебных планов и программ.

Это особенно важно для подготовки кадров с высшим образованием для технологического образования, специфика которой выражается в широте дисциплинарных наименований предметных единиц, изучение которых осуществляется на общетехническом уровне. Очевидным достижением практики последних десятилетий является формирование интегрированных курсов (модулей), объем и содержание которых в полной мере соответствует потребностям сферы будущей профессиональной деятельности выпускника.

К сожалению, практика федеральных аттестационных процедур требует составления учебных планов подготовки выпускников по автоматизированным программам, предусматривающим именно дисциплинарное представление изучаемых предметов, что заставляет строить учебный процесс на основе устаревших подходов.

Не менее важной проблемой является поиск путей интенсификации предметной подготовки бакалавров для технологического образования. Как уже указывалось выше, ранее мы подробно рассмотрели вопрос неизбежного снижения ее объемных параметров по сравнению с аналогичными значениями для подготовки учителя-специалиста [1, с. 59], поэтому лишь отметим, что невозможность увеличения объема аудиторных занятий в силу вполне очевидных нормативных ограничений необходимо требует соответствующего усиления роли самостоятельной работы студента. В свою очередь это приводит к необходимости расширения спектра мероприятий, проводимых преподавателем по руководству самостоятельной работой студентов и контролю ее результатов, внедрению форм интерактивного взаимодействия в данный вид работы. К сожалению, практика регламентации учебного труда преподавателя вуза в настоящее время практически не предусматривает сколько-нибудь серьезного учета этой деятельности. В связи с этим настоятельно необходимым является реальный учет руководства самостоятельной работой студентов (включая ее разнообразные творческие компоненты) в индивидуальном планировании учебной работы преподавателя.

Рассмотренные выше проблемы подготовки педагогических кадров для технологического образования не исчерпывают, очевидно, всего многообразия анализируемого проблемного поля, но на наш взгляд могут служить основой проведения дальнейших исследований в данной области.

#### Литература:

1. *Лавров Н.Н.* Современный учитель специалист или бакалавр? // Педагогика. 2007. № 6. – С. 54–60.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788) (с изменениями от 31 мая 2011 г.). 25 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46). – 16 с.
4. *Чистохвалов В.Н.* Россия в Европейском пространстве высшего образования – 2012 // Педагогическое образование и наука. 2013. № 2. – 64 С.
5. *Karatchev A.A., Lavrov N.N.* Russia Develops Educational Standards for Higher Vocational Training in the Technology and Entrepreneurship Specialty // The Journal of Technology Studies. Volume XXX. Number 4. Fall 2004. – P. 2–7.