УДК 378.147

ОБ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Габдулхаков В.Ф.[1], Зиннурова А.Ф.[2]

[1]ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, e-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru;
[2]ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет», Казань, e-mail: zaf14189@mail.ru

Цель статьи: проанализировать особенности подготовки специалистов в вузе, разработать антропологический (функциональный) механизм подготовки специалистов в университете на основе междисциплинарной и цифровой интеграции профильной подготовки в школе, профессиональной подготовки в колледже и университете. Методология исследования опирается на философские и педагогические взгляды И. Канта, К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского и иных – взгляды на человека как воспитателя и воспитуемого, на организацию образовательного процесса с учетом внутренних (органических) особенностей субъектов образования. Анкетирование школьников, учителей, студентов, родителей (опрошены 1435 респондентов) на предмет мотивации (желания) работать учителем в школе (опрос проводился по методике Гэри Хэмел) позволило получить матрицу значимых проблем (корневых, узловых, автономных, локальных). Анализ проблем по методике А.И. Пригожина показал, что все они имеют антропологический характер и описывают кризисные ситуации в системе подготовки учителей. В результате анализа кризисных ситуаций был выработан антропологический механизм повышения эффективности подготовки учителей. Антропологический механизм функционировал на основе междисциплинарной и цифровой интеграции профильной подготовки в школе, профессиональной подготовки в колледже и вузе. Такой механизм был реализован в Казанском федеральном университете и в Казанском архитектурно-строительном университете. Полученные в исследовании результаты позволили сформулировать рекомендации по эффективному использованию антропологического механизма подготовки учителей. Механизм должен учитывать такие особенности, как: 1) органическая природа педагогического образования, мотивация, интересы субъектов, принимающих в нем участие; 2) предпрофильная и профильная педагогическая подготовка в школе; 3) междисциплинарная и цифровая интеграция профильной педагогической подготовки в школе с профессиональной педагогической подготовкой в педагогическом колледже и классическом университете.

Ключевые слова: особенности, антропология, подготовка учителей, междисциплинарный, цифровой, механизм.

ON THE ANTHROPOLOGICAL FEATURES OF IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY

Gabdulkhakov V.F.[1], Zinnurova A.F.[2]

[1]FGAOU VO «Kazan (Volga region) Federal University», Kazan, e-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru;
[2]FGBOU VO «Kazan state University of architecture and civil engineering», Kazan, e-mail: zaf14189@mail.ru

The purpose of the article: to analyze the features of training specialists, to develop an anthropological (functional) mechanism for training specialists at the University on the basis of interdisciplinary and digital integration of specialized training at school, vocational training at College and University. This study rests on the philosophical and pedagogical views of Kant I., K.D. Ushinsky, L.S.Vygotskiy et al. – the view of a person as an educator and educatee, the organization of the educational process taking into account the internal (inherent) features of subjects of education. The results of the research. Based on the results of a survey on motivation (eagerness) to work as a school teacher conducted among school students, teachers, students, and parents (1435 respondents), a matrix of significant problems (core, key, autonomous, local) was obtained. Problem analysis according to Prigozhin revealed the anthropological nature of the problems, which characterize crisis situations in the system of teacher training in universities. This mechanism was implemented at Kazan Federal University and Kazan University of architecture and construction. The results obtained in the study made it possible to formulate recommendations for the effective use of the anthropological mechanism of teacher training. The mechanism should entail: 1) recognition of the inherent nature of pedagogical education, motivation, concerns of the subjects involved in it; 2) organization of pre-specialization and specialized pedagogical classes in schools; 3) interdisciplinary and digital integration of specialized pedagogical training in schools with professional pedagogical training in teacher training colleges and classical universities.

Keywords: peculiar properties, anthropology, teacher training, interdisciplinary, mechanism.

Проблема профессионального педагогического образования в вузах сейчас приобрела особенно острый характер. Традиционная система подготовки учителей практически уничтожена, новая еще не сформирована. Для создания новой перспективной системы нужны и новые (антропологические) методы исследования [1-3]. Они должны анализировать внутренние органические особенности педагогического образования [4, 5]. Об этом писали в своих философских и педагогических работах многие ученые [6, 7].

В настоящее время подготовка учителей в России больше ассоциируется с поиском новых моделей, технологий, новых дидактических принципов и новой дидактики, новых механизмов организации педагогического образования. Новые модели подготовки учителей исследуются практически во всех университетах мира [8-10]. Обсуждение новых дидактических принципов приобретает дискуссионный характер [11, 12]. Разработка механизмов организации педагогического образования носит пока зачаточный характер [13, 14]. Все это говорит о том, что в России пока нет единой методологии, нет единой критериальной базы организации подготовки учителей.

Образовательная деятельность российских педагогических вузов вступает в противоречие с научной: образование ориентировано на внутренний рынок (в регионах не хватает учителей), педагогическая наука – на западный (наукометрический) рынок (надо публиковать методические идеи в изданиях Scopus и Web of Science). В этих условиях статус учителя в России упал, как никогда. На фоне постоянно растущих требований к учителю его сейчас не защищают ни педагогическая наука, ни школьное руководство, ни государство, ни средства массовой информации, ни тем более родители и ученики. Такая же ситуация имеет место во многих странах Европы. Только в Англии еще говорят: быть учителем – это привилегия, а иметь учителя – благословение. В России же пока нет ни того, ни другого.

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского [1], современная интерпретация феномена детства, игры как ведущего типа деятельности, по сути, не только поставили ребенка на недосягаемую высоту, но и опустили педагога на самый низкий уровень социальной иерархии [12]. Многие забывают, что в детстве ребенок, как бы он ни играл, все равно играет во взрослого, потому что мечтает как можно быстрее стать взрослым. И во взрослом человеке он ищет не равного ему самому ребенка, а взрослого, на которого хочется походить. Многие педагоги сейчас боятся говорить, что равноправие иногда порождает у детей хамство и вседозволенность. Педагоги-практики понимают, что при соблюдении равенства ребенок все равно должен испытывать уважение ко взрослому, особенно педагогу как носителю знаний, мудрости и культуры.

О жестоких играх детей, о примерах неуважительного отношения к педагогам в детских садах, школах, университетах постоянно говорят средства массовой информации

(«Пусть говорят» – Первый канал Российского телевидения), поддерживая тем самым негативное отношение к педагогам и российскому образованию в общественном сознании зрителей.

Надо признать, что взаимодействие педагогических университетов с образовательными учреждениями в ряде случаев носит или декларативный, или формальный характер: такие методические системы, как тьюторинг, менторинг, до сих практически не работают, антропологические свойства взаимодействия (в контексте подготовки педагогов) до сих пор как следует не учитываются и не изучаются.

Активно развивающиеся в современном образовании междисциплинарные связи, цифровые ресурсы существенно меняют теорию и методику профессиональной подготовки будущих педагогов. В связи с этим заслуживает внимания опыт научно-методического обеспечения образовательного процесса в профильных классах педагогической направленности в Беларуси [4]. В России тоже есть такой опыт, но он пока держится только на энтузиазме отдельных людей [12].

Цель исследования: выявить особенности подготовки педагогов; выработать антропологический (функциональный) механизм подготовки педагогов в классическом университете на основе междисциплинарной и цифровой интеграции профильной подготовки в школе, профессиональной подготовки в педагогическом колледже и классическом университете.

Материалы и методы исследования

Методы исследования: анкетирование, интервьюирование, матрица ключевых компетенций; методика определения значимых проблем, педагогический эксперимент.

Базой для организации исследовательского поиска стали средняя школа № 112, гимназия № 52 г. Казани, гимназии № 3, 10 г. Зеленодольска, структурные подразделения (факультеты и лицеи) Казанского федерального университета, Казанского архитектурно-строительного университета (Россия).

Результаты исследования и их обсуждение

В ходе анализа материалов анкет (2007–2019 гг.), основанных на концепции «ключевой компетентности» Гэри Хэмел, мы получили матрицу значимых проблем. В соответствии с типологией А.И. Пригожина была произведена классификация проблем на встроенные, социокультурные и ситуативные, а формулировки проблем – на назывные, причинно-следственные и антитезные [15]. Таким способом была получена матрица проблем, характеризующих не только антропологические особенности подготовки учителей, но и кризисные ситуации современного педагогического образования.

Анкетирование школьников, учителей, студентов, родителей (опрошены 1435 респондентов в России и за рубежом) на предмет мотивации (желания) работать учителем в школе позволило сделать вывод о том, что все возникающие в связи с мотивацией проблемы имеют антропологический характер: они описывают кризисные ситуации в системе подготовки учителей как в университетах России, так и в университетах Западной Европы.

При выборке субъектов анкетирования: учителей (347 человек), школьников (453 человека), преподавателей вузов (328 человек), родителей (307 человек) – стало понятно, что главной проблемой педагогического образования в России является отсутствие преемственности между школой и университетом.

Механизм отрабатывался в образовательных учреждениях Татарстана в течение 12 лет (2007–2020 гг.). В классы отбирались учащиеся, мотивированные на поступление в педагогические учреждения (колледжи, университеты), обладающие лидерскими качествами, коммуникативными способностями и проявляющие интерес к определенным дисциплинам (гуманитарным или естественнонаучным). В этих классах, кроме углубленного изучения предмета, предлагались дополнительные факультативные курсы по истории педагогической мысли, по педагогической психологии, теории и методике обучения, педагогической риторике и иному, организовывалась краткосрочная педагогическая практика в качестве ассистента учителя и самостоятельного учителя.

К первой ступени подготовки относятся 8–9-е классы школы с педагогическим профилем (в них осуществляется предпрофильная подготовка), ко второй ступени – 10–11-е классы школы с педагогическим профилем (в них осуществляется профильная педагогическая подготовка), альтернативой является педагогический колледж (в нем готовят педагогов для дошкольных учреждений и учителей для начальной школы); к третьей ступени относится университетский бакалавриат, на который можно поступить после 11-го класса на первый курс и после колледжа на третий курс (по сокращенной программе).

В 9-м классе учащимся предлагалось попробовать себя в роли учителя начальной школы. Успешная педагогическая практика позволяла им профессионально самоопределиться в учительской профессии: одни поступали в педагогический колледж, другие утверждались в предметной области и продолжали обучение в 10–11-х классах с целью поступить в университет, третьи отказывались от педагогической ориентации, потеряв интерес к профессии учителя после неудачного общения с детьми в начальной школе.

Несмотря на то что педагогический класс как структурная единица сохранялся как целостная единица и на уровне 8–9-х классов, и на уровне 10–11-х классов, интерес к педагогической профессии у школьников менялся (табл. 1-4).

Если восьмиклассники, выбравшие педагогический класс, почти все проявляли интерес к педагогической профессии (95–97%), то в 9-м классе (после педагогической практики в начальной школе) этот интерес потеряли примерно 20% учащихся, их осталось около 70%. Из этих 70% учащихся в среднем 23% поступили в педагогический колледж, остальные 47% продолжили обучение в 10–11-х классах.

В 10-й педагогический класс приходили учащиеся, меньше половины которых проявляли интерес к педагогической профессии, однако в 11-м классе (после педагогической практики в 5–6-х классах) этот интерес возрастал (в среднем на 20% учащихся) – с 45% до 65%.

Таблица 1

Интерес школьников к педагогической профессии в школе № 112 г. Казани (в %)

Классы	**8-й класс**	**9-й класс**	**10-й класс**	**11-й класс**
Интерес в 2017 г.	95	76	45	67
Интерес в 2018 г.	90	71	48	65
Интерес в 2019 г.	92	73	46	61

Таблица 2

Интерес школьников к педагогической профессии в гимназии № 52 г. Казани (в%)

Классы	**8-й класс**	**9-й класс**	**10-й класс**	**11-й класс**
Интерес в 2017 г.	94	74	46	65
Интерес в 2018 г.	91	72	47	64
Интерес в 2019 г.	92	74	47	62

Таблица 3

Интерес школьников к педагогической профессии в гимназии № 3 г. Зеленодольска (в %)

Классы	**8-й класс**	**9-й класс**	**10-й класс**	**11-й класс**
Интерес в 2017 г.	94	75	45	66
Интерес в 2018 г.	92	72	47	67
Интерес в 2019 г.	92	74	45	63

Таблица 4

Интерес школьников к педагогической профессии в гимназии № 10 г. Зеленодольска (в %)

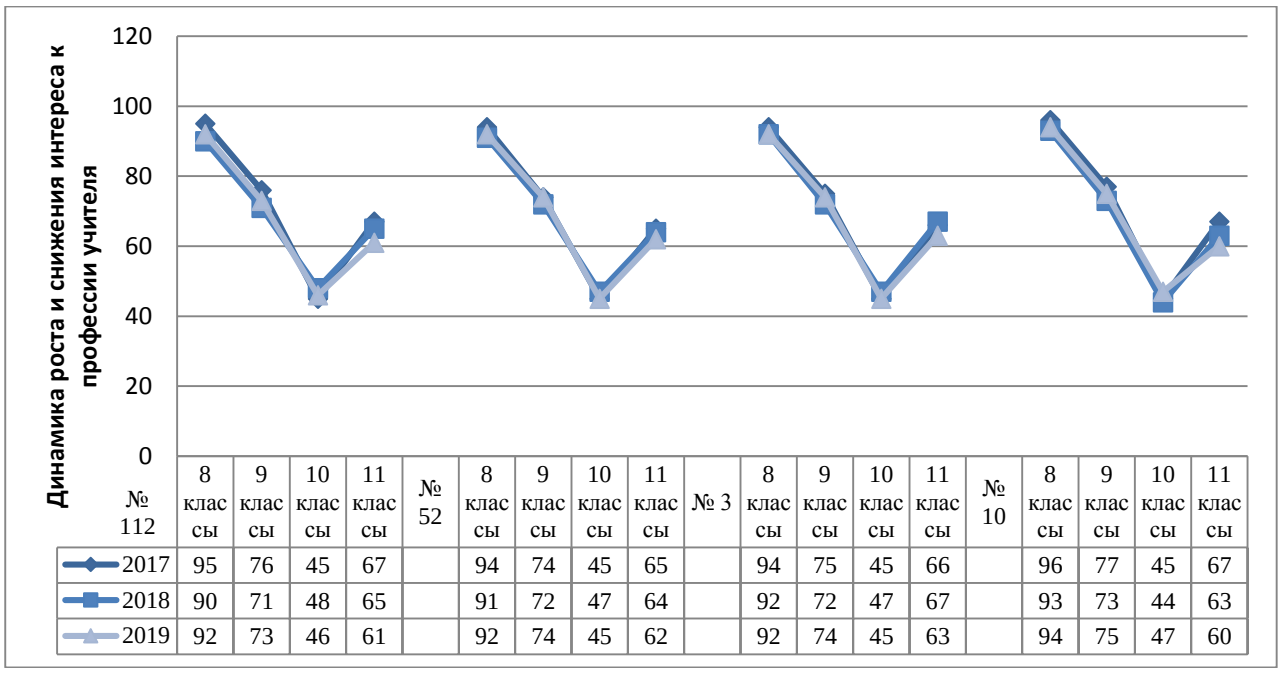
Классы	**8-й класс**	**9-й класс**	**10-й класс**	**11-й класс**
Интерес в 2017 г.	96	77	45	67
Интерес в 2018 г.	93	73	44	63
Интерес в 2019 г.	94	75	47	60

Почти все выпускники (это примерно 65% класса), выбравшие педагогическую профессию в 11-м классе, продолжили обучение в педагогических вузах (в основном по контрактной форме) и по окончании продолжили работу в образовательных учреждениях, не сменив профессиональной ориентации.

Диаграмма 1 показывает одинаковые закономерности роста и снижения интереса к педагогической профессии у учащихся педагогических классов 4 учебных заведений (школы

№ 112; гимназии № 52 г. Казани; гимназий № 3 и № 10 г. Зеленодольска) за последние три года (2017–2019).

Одинаковое снижение в 10-х классах связано с тем, что больше половины класса не проходили начальную педагогическую подготовку и выбрали педагогический класс из-за возможности получить углубленную предметную подготовку. Около 60% выпускников 11-го класса осознанно выбирали педагогическую профессию и успешно поступали на педагогические отделения университета.



№ 112	8 классы	9 классы	10 классы	11 классы	№ 52	8 классы	9 классы	10 классы	11 классы	№ 3	8 классы	9 классы	10 классы	11 классы	№ 10	8 классы	9 классы	10 классы	11 классы
2017	95	76	45	67		94	74	45	65		94	75	45	66		96	77	45	67
2018	90	71	48	65		91	72	47	64		92	72	47	67		93	73	44	63
2019	92	73	46	61		92	74	45	62		92	74	45	63		94	75	47	60

Динамика роста и снижения интереса к педагогической профессии у учащихся профильных педагогических классов

Исследование показывает, что многие проблемы педагогического образования связаны с проблемами педагогической антропологии: с каждым годом количество бюджетных мест сокращается, стоимость контрактного обучения растет, необходимо ломать сложившуюся в России систему слепого набора абитуриентов (без учета антропологических характеристик).

Антропология старшеклассников, мотивированных на педагогическую профессию (на воспитание высоких нравственных качеств – добра, справедливости, порядочности), такова, что они не всегда готовы социализироваться в рыночных условиях и заниматься параллельно бизнесом или подработкой. Поэтому к таким абитуриентам, учитывая социальный заказ страны, обозначенный в Национальном проекте «Образование», нужны дифференцированные подходы. Высшее педагогическое образование должно быть антропологичным и доступным для всех социальных слоев российского общества.

Кроме того, педагогический профиль в школах с углубленным изучением предметов или гимназиях практически отсутствует и пока поддерживается и развивается только на уровне энтузиазма: пока нет никаких финансовых механизмов стимулирования этой деятельности.

Выводы и рекомендации

Антропология подготовки педагога в условиях междисциплинарного и цифрового образования должна учитывать:

– мотивацию обучаемых к педагогической деятельности не на последнем курсе университета (как это сложилось в последнее время в России), а начиная со школы (как это делается в некоторых школах Англии, Беларуси и иных стран);

– особенности междисциплинарной подготовки: она должна быть интегрированной, межпредметной (профильные дисциплины должны сочетаться с дополнительными курсами психолого-педагогической направленности);

– специфику современного цифрового образования: подготовка должна быть обеспечена цифровыми ресурсами (школьник должен пользоваться сетевыми ресурсами университета, связанными с педагогической профессией);

– персонификацию: подготовка должна быть природосообразной, индивидуализированной, личностно ориентированной, то есть учитывать реальные интересы и потребности обучаемых, удовлетворять их познавательные потребности и активизировать зону ближайшего развития;

– поэтапность (последовательность), которая начинается с предпрофильной подготовки и профилизации в школе до профессионального самоопределения и профессиональной подготовки в колледже или вузе.

Полученные в исследовании результаты позволили сформулировать рекомендации по эффективному использованию антропологического механизма подготовки учителей. Механизм должен учитывать такие особенности, как: 1) органическая природа педагогического образования, мотивация, интересы субъектов, принимающих в нем участие; 2) предпрофильная и профильная педагогическая подготовка в школе; 3) междисциплинарная и цифровая интеграция профильной педагогической подготовки в школе с профессиональной педагогической подготовкой в педагогическом колледже и классическом университете.

В содержательном плане антропологический механизм должен предполагать реализацию трех аспектов профессиональной направленности содержания как общеобразовательных, так и дополнительных профильных междисциплинарных курсов и цифровых ресурсов:

1-й аспект – познавательный, предполагает передачу школьникам знаний об особенностях работы учителя;

2-й аспект – нравственно-этический, нацеленный на приобщение учащихся к нормам поведения людей, занятых в педагогической сфере;

3-й аспект – ценностный, связанный с формированием у школьников педагогических взглядов, понятий и представлений.

При этом важно сформировать у старшеклассников не просто уважение к учителям, надо воспитать у них любовь к педагогической деятельности, возбудить интерес к научным открытиям и проведению уроков с детьми, сформировать понятия о педагогической культуре, педагогической чести, долге, ответственности, гордость за право называться учителем и т.д.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Педология. 1928. С. 38-43.
2. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. СПб.: Наука, 1999. 472 с.
3. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: в 2 т. М.: Педагогика, 1974. Т. 1. С. 34-48.
4. Позняк А.В., Егорова Ю.Н., Титовец Т.Е., Баранова А.В. Обеспечение образовательного процесса в профильных классах педагогической направленности: Методические рекомендации. Минск: Мин-во образования Республики Беларусь, Белорусский государственный университет им. Максима Танка, 2018. 27 с.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: книга для учителя. М.: Просвещение, 1977. 239 с.
6. Новичков В.Б. Теоретико-методологические основы конструирования содержания общего среднего образования: автореф. … докт. пед. наук. Москва, 2012. 45 с.
7. Спиваковский А.В., Петухова Л.Е., Кравцов Г.М., Воропай Н.А., Коткова В.В. Новая дидактика: от субъект-субъектных – к трисубъектным отношениям: учебное пособие / Под ред. д.п.н., проф. А.В. Спиваковского. Херсон: Айлант, 2016. 276 с.
8. Алексеева А.А. Новые образовательные технологии как механизм повышения качества знаний // Молодой ученый. 2015. № 16. С. 400-403. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/96/21577/ (дата обращения: 24.06.2020).
9. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Издательство «Перо», 2019. 72 с.

10. Гвоздева Е.Е. Практико-ориентированные подходы к обучению. Технология исследовательского обучения в учреждениях профессионального образования // Молодой ученый. 2014. № 6(3). С. 21-25.
11. Завьялова Т.Б. Использование новых образовательных технологий как средство повышения качества образования // Гуманитарные научные исследования. 2011. № 2. С. 22-24.
12. Гафуров И.Р., Калимуллин А.М., Габдулхаков В.Ф., Григорьева С.Г., Кривоножкина Е.Г., Закирова Г.Ш., Голованова И.И., Асафова Е.В., Шишова Е.О., Сахиева Р.Г., Хусаинова Р.М., Калацкая Н.Н., Дроздикова-Зарипова А.Р. Технологии подготовки учителей в классическом университете / Под ред. проф. И.Р. Гафурова. Казань: Издательство Казанского университета, 2019. 144 с.
13. Габдулхаков В.Ф., Григорьева С.Г., Кривоножкина Е.Г., Закирова Г.Ш. Исследование технологий реализации педагогического образования в условиях университета // Образование и саморазвитие. 2019. Т. 14. № 3. С. 107-116.
14. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45-64.
15. Пригожин А.И. Современная социология организаций. М.: Проспект, 2007. 296 с.