

Профессиональная подготовка будущего педагога в контексте стратегии обучения в течение всей жизни

Вступление

Вопросы подготовки педагогических кадров в настоящее время находятся в центре внимания как национальных правительств, так и международных организаций, занимающихся вопросами развития профессионального образования и обучения. Это обусловлено целым рядом причин.

Во-первых, реализацией стратегии обучения в течение всей жизни, которая предполагает расширение возможностей, форм и способов освоения профессиональных квалификаций, а также их обновления и совершенствования в рамках непрерывного профессионального обучения.

Во-вторых, ростом значения ПОО как фактора обеспечения экономической конкурентоспособности отдельных государств и таких интеграционных сообществ, как Европейский Союз.

В-третьих, необходимостью ускорением развития ПОО в ситуации усиления экономической конкуренции, демографического старения населения и необходимости обеспечения социальной гармонии за счет расширения доступа к ПОО и адаптации его форм к требованиям различных целевых групп населения.

В-четвертых, введением в ряде экономически развитых стран профильного профессионального обучения, а старших классах средней школы.

В-пятых, растущей потребностью в педагогических кадрах для систем ПОО, вызванной как вышеперечисленными причинами, так и неспособностью традиционных систем подготовки кадров справиться с растущей потребностью в преподавателях и инструкторах ПОО.

В-шестых, изменением требований к преподавателям системы ПОО и необходимостью ориентировать их подготовку на требования рынка труда и, как следствие, на развитие обучения на рабочем месте.

Новая философия подготовки кадров для ПОО в рамках реализации стратегии обучения в течение всей жизни

В настоящее время индустриально развитые страны неуклонно отходят от ориентации на промышленное развитие и берут курс на создание экономики, основанной на знаниях, которая предполагает изменение характера трудовой деятельности, что выражается в смене приоритетов. А именно – в отказе от специальностей, необходимых в промышленном производстве, за счет их вытеснения специальностями, связанными со знаниями и информатикой. Эти перемены привели к изменению спроса на знания – вместо традиционных научных знаний на первый план выходят конкретные знания, которые помогают человеку в его трудовой деятельности. В результате этих изменений ЕС, другие международные организации, такие как ОЭСР (Организация по экономическому сотрудничеству и развитию), Всемирный банк и ЮНЕСКО, а также отдельные страны пришли к необходимости увеличения инвестиций в образование и обучение.

В процессе происходящих изменений особая роль отводится профессиональному образованию и обучению. В связи с этим повышается значимость качественной подготовки преподавателей и мастеров (инструкторов) производственного обучения, что привело как отдельные страны, так и международные организации к осознанию необходимости изменить требования к профессии

преподавателя ПО и переосмыслить само содержание данной области профессиональной деятельности.

Задачи, стоящие перед преподавателями, усложнились и требуют от них большей уверенности в себе, способности ведения диалога и творческого подхода. Эти задачи больше не ограничиваются учебной аудиторией и процессом «трансляции» знаний, они охватывают деятельность по развитию учебного заведения и вопросы сотрудничества с заинтересованными сторонами (социальными партнерами) на региональном уровне, в том числе и на уровне предприятий, а также развитие обучения на предприятиях.

Эти новые роли и задачи требуют изменений в подготовке преподавателей и инструкторов. По своей сути эти изменения носят долговременный характер. Они предполагают обучение преподавателей и инструкторов в течение всей их профессиональной деятельности. При этом обучение включает в себя как формальное обучение в рамках традиционных курсов повышения квалификации, так и различные формы неформального обучения. Это означает, что практика повышения квалификации в рамках формальных структур повышения квалификации перестала отвечать требованиям времени. В новых условиях преподаватели должны сами определять свои потребности в обучении, для чего они должны освоить одно из базовых умений концепции обучения в течение всей жизни, а именно – умение самостоятельного обучения и управления им.

Реализация стратегии обучения в течение всей жизни в любой системе образования требует изменения роли преподавателя и инструктора производственного обучения, а соответственно и подготовки педагогических кадров. Традиционно ориентиры профессионального образования и обучения были направлены на унификацию обучения и центральную роль преподавателя как источника знаний. Аналогичным образом строилось и обучение профессионально-педагогических кадров. Новая парадигма обучения проецируется в целом на все области подготовки специалистов, включая педагогов и мастеров производственного обучения.

В новых условиях переосмысливается не только роль преподавателя, но и обучающегося. Последний начинает рассматриваться как «предприниматель», имеющий определенную идею относительно собственного обучения и профессиональной самореализации, которую он пытается реализовать и претворить в жизнь. В отличие от традиционного подхода, образование в течение всей жизни ориентировано на развитие и усиление индивидуального потенциала обучающихся для обеспечения их эффективной самореализации. Именно это и является основной задачей образования в течение всей жизни.

Это может достигаться за счет:

- совместной разработки индивидуального плана обучения,
- совместного мониторинга его реализации и
- создания среды обучения, способствующей формированию у обучающегося необходимых компетенций, включая как технические (относящиеся к собственно профессиональной деятельности), так и мобильные, или сквозные (социальные, личностные, коммуникативные, интеллектуальные, методические) компетенции.

Преподаватель в этой ситуации должен с вниманием и уважением относиться к потребностям и пожеланиям обучающегося, к его представлениям о наиболее эффективных путях достижения целей обучения и уметь направлять обучающегося в тех случаях, когда тот ставит себе нереальные цели или выбирает средства их достижения, не соответствующие своим способностям и потенциалу. Соответственно, преподаватель должен уметь оценивать потенциал и психотип обучающегося и владеть умениями вести переговоры и, в случае необходимости, разрешать конфликты.

В целом развитие обучения в течение всей жизни возможно только в обстановке, предполагающей высокую степень свободы, а также контекстуальное и ситуативное разнообразие. То есть проблема обучения больше не сводится к процессу исполнения предписанной роли или выполнению поставленной задачи, а воспринимается как планирование собственной деятельности в контексте новых вызовов. Это касается и общей философии подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения.

По этой причине повышается роль проектной деятельности в обучении, и, следовательно, преподаватель должен уметь организовать эту деятельность и эффективно руководить ею. Проектная деятельность (формирование идеи, ее доработка, планирование, осуществление и

оценка) является одним из важнейших педагогических принципов и предполагает разработку какой-либо идеи или проблемы, представляющей непосредственный интерес и имеющей практическую значимость для соответствующей профессиональной области. Обучение в рамках этой парадигмы подразумевает отход от традиционного предметного обучения и переход к междисциплинарному практико-ориентированному обучению.

В сфере профессионального образования и обучения умение осуществлять проектную деятельность важно не только для обучения как такового, но и для организации совместных проектов с социальными партнерами, направленных на решение конкретных задач развития региона или местного сообщества. В настоящее время проекты такого рода составляют одну из важнейших особенностей деятельности учебных заведений ПОО. Это могут быть проекты по развитию обучения на рабочем месте, испытанию новых производственных технологий или оборудования, или новых форм организации труда. Преподаватели являются непосредственными организаторами и участниками таких проектов.

Коренные изменения происходят и в методиках обучения, которые переориентируются на компетенции. В новой системе координат ПОО понятие компетенции становится центральным как для повышения эффективности обучения, так и для оценки обученности и значимости обучения для рынка труда.

Термин «компетенция» означает способность человека действовать в изменчивой и сложной обстановке в рамках определенных обстоятельств, актуализируя необходимые знания, умения и отношения. Компетенция реализуется в рамках профессиональной деятельности, являясь результатом трудового опыта, который может быть приобретен только в соответствующих условиях профессиональной деятельности, то есть предприятия или организации. Таким образом, компетенцию можно охарактеризовать, как действия человека в различных рабочих ситуациях в рамках определенного организационного контекста. Такое понимание компетенции подчеркивает роль как обучающегося, так и предприятия/организации в развитии профессиональных способностей человека.

С этой точки зрения преподавателю и мастеру отводится центральная роль в содействии профессиональному развитию личности и становлении профессиональной индивидуальности, поскольку он обеспечивает необходимые организационные, методические и содержательные аспекты формирования компетенций.

Педагогическое образование, ориентированное на практическую деятельность

Если рассматривать подготовку и профессиональную деятельность преподавателей ПО в традиционном контексте, то, как уже указывалось, они не соответствуют требованиям сегодняшнего дня.

С одной стороны, получая соответствующий диплом в области образования, будущие преподаватели, по сути, не соприкасались с системой ПО, в которой им предстоит работать. И зачастую им была незнакома та профессиональная область, которую осваивали их обучающиеся (ее организационные формы, рабочие методы и содержание в целом). В результате такие преподаватели могли только преподавать свой предмет, как бы вне контекста, что, безусловно, снижало эффективность их работы. Также в традиционные программы обучения не входили такие важнейшие области, как преподавание в малой группе или организация работы в группе или в рамках проектов, оценка компетенций учащихся, анализ собственной деятельности преподавателя (самооценка) и др.

Другими словами, традиционная модель подготовки профессионально-педагогических кадров (там, где такое обучение существовало) не имела должной практической направленности.

С другой стороны, преподаватели и мастера, пришедшие в систему ПО из отраслей, т.е. с предприятий, имели соответствующее образование в определенных профессиональных областях, таких, например, как машиностроение, электротехника или менеджмент и т.д., но не имели необходимых компетенций в области преподавания.

Таким образом, в развитых странах содержание традиционной системы педагогического образования пришло в противоречие с реальными требованиями, предъявляемыми к

преподавателям системы профессионального образования в процессе их трудовой деятельности, поскольку эта система не может обеспечить должных взаимоотношений между специальными областями знаний и методикой преподавания, а сама методика не ориентирована на освоение практической составляющей. Также традиционная система не была ориентирована на взаимодействие педуниверситетов с учебными заведениями профессионального образования и с предприятиями.

Для повышения качества образования в учебных заведениях ПО, а также профессионального уровня преподавателей и административных работников системы ПО потребовалась переориентация педагогического образования на освоение компетенций.

С точки зрения образования в течение всей жизни университет или колледж – лишь один из вариантов получения образования для преподавателя системы ПО. В связи с этим университеты и колледжи разрабатывают новые подходы к своей деятельности, исходя из следующего:

- педагогическое образование не является единственным источником педагогической подготовки будущих преподавателей, а только начальным звеном многоуровневого процесса обучения благодаря наличию структур непрерывного образования и обучения, что позволяет значительно сократить учебные нагрузки будущих педагогов;
- студенты педагогических отделений не могут приобрести соответствующие компетенции только за счет овладения педагогическим материалом и методиками, предлагаемыми университетами и колледжами. С ростом спроса на компетенции (приобретаемые в результате практического обучения – в учебном заведении или процессе трудовой деятельности) как со стороны студентов, так и со стороны учебных заведений профессионального образования, которые усиливают и развивают свое взаимодействие со сферой труда, педагогическое образование будущих преподавателей перестает быть достаточным для их профессиональной деятельности.

Из вышесказанного можно сделать ряд выводов, которые легли в основу текущего реформирования традиционных систем подготовки педкадров для ПОО:

1. Подготовка будущих преподавателей системы профессионального образования и обучения должна быть связана с реальной трудовой деятельностью (как с их собственной педагогической деятельностью, так и с будущей профессиональной деятельностью их студентов). Поэтому подготовка будущих преподавателей системы профессионального образования должна начинаться не с теоретических курсов, но с практических занятий по введению в педагогическую деятельность в условиях учебного заведения профессионального образования и по ознакомлению с основами развития и особенностей сферы труда в рамках конкретной профессиональной области.

2. Учебные программы для подготовки преподавателей системы профессионального образования должны быть четко ориентированы на проблемы, текущую деятельность и будущие задачи, стоящие перед современным учебным заведением профессионального образования и обучения. Это является первым и важным шагом на пути преодоления неэффективного разделения на теорию и практику, традиционно распространенного в учебных заведениях профессионального образования и обучения. Поскольку с позиций образования в течение всей жизни существующая модель (когда преподаватели обучают теории, практическая подготовка отдана на откуп мастерам производственного обучения, а учащиеся вынуждены самостоятельно увязывать одно с другим) является устаревшей и бесперспективной. В этой связи в настоящее время поставлена задача разработки программ, объединяющих эти два компонента.

Помимо этого для обучения преподавателей работе в новой парадигме расширяется сеть возможностей дополнительного обучения для действующих преподавателей учебных заведений профессионального образования. В рамках такого обучения, помимо повышения квалификации, преподаватели получают квалификацию «мастера, или наставника» производственного обучения, осваивая умения организации и руководства производственной практикой (практическим обучением).

Освоение квалификации мастера/наставника осуществляется в рамках практической деятельности. А именно - каждый обучающийся на несколько месяцев становится руководителем производственного обучения небольшой группы студентов (1-3 чел.), что предполагает осуществление мониторинга и оценки успешности решения поставленных задач

производственного обучения и поддержку обучающихся в случае возникновения проблем. При этом оценка хода производственной практики и выбор коррекционных стратегий осуществляется наставником/мастером совместно с обучающимся.

Также университеты и колледжи устанавливают партнерские отношения с предприятиями своего региона с тем, чтобы каждый будущий преподаватель имел возможность пройти практику на предприятии в течение нескольких месяцев. От этого партнерства выигрывают не только будущие преподаватели, которые получают возможность на практике познакомиться с организацией трудового процесса на предприятии, но и сами предприятия, которые смогут использовать уже приобретенные будущими педагогами умения для решения собственных задач, связанных с профессиональным обучением собственных работников. Стажировки на предприятиях также входят в систему повышения квалификации преподавателей.

Растущая автономия учебных заведений предполагает повышение самостоятельности, инициативности и ответственности учреждений ПО, что осуществимо только в случае:

- отказа от централизованного управления,
- передачи основной ответственности за учебный процесс непосредственно учреждениям ПО, то есть руководству учебных заведений, преподавателям и учащимся и
- внедрения принципа управления, который можно назвать «принятие ответственности на себя» с тем, чтобы учебные заведения могли самостоятельно принимать меры для решения насущных задач, таким образом, избегая сложных административных процедур.

Повышение автономии учебного заведения возможно только в случае консолидированных усилий всего педагогического коллектива. А это, в первую очередь, зависит от способности преподавателей решать сложные вопросы реформирования в процессе своей повседневной деятельности.

В рамках возрастания автономии учебных заведений и их функций как субъектов регионального экономического и социального развития, расширяются и функции преподавателей. Преподаватели начинают активно участвовать в разработке программ обучения, ориентированных на рынок труда, координировать и осуществлять их реализацию, что требует умений в области:

- установления диалога с промышленностью для учета потребностей работодателей и обеспечения мест для прохождения студентами производственной практики,
- разработки программ, основанных на компетенциях,
- маркетинга разработанных программ среди будущих студентов, их родителей и работодателей и также среди собственных коллег,
- поиска ресурсов для реализации этих программ,
- отстаивания необходимых изменений в учебном плане и требований к преподавателям в части реализации разработанных программ,
- организации оценки этих программ с привлечением представителей конкретной отрасли,
- оценки компетенций обучающегося,
- использования интерактивных методов.

А, следовательно, в процессе подготовки преподавателей и руководителей учебных заведений ПО должно учитываться и обеспечиваться формирование необходимых методических, управленческих и лидерских умений и способностей, а также должна быть обеспечена возможность комплексного дальнейшего профессионального развития (повышения квалификации). Это означает, что, помимо уровня квалификации профессионально-педагогических кадров необходимо уделять внимание повышению мотивации преподавателей к постоянному самообразованию и совершенствованию.

Помимо вышеуказанного повышение эффективности учебных заведений в настоящее время зависит во многом от развития внешних связей учреждений ПО и изменения традиционного разделения функций между учебными заведениями и сферой труда. В странах-членах ЕС появляются и стремительно развиваются новые модели сотрудничества, ориентированные не только на укрепление партнерских отношений в области профессионального обучения между

отдельными учебными заведениями и предприятиями, но и на развитие соответствующей культуры отношений между учреждениями профессионального образования, университетами, центрами поддержки малых и средних предприятий, центрами занятости, торгово-промышленными палатами и т.д., что также требует наличия соответствующих компетенций у каждого члена педагогического коллектива, а, следовательно, должно быть учтено в программах подготовки педкадров.

Инновационная стратегия требует объединения усилий различных субъектов ПОО, деятельность которых охватывает весь спектр знаний – теоретические знания университетов и научно-исследовательских центров, с одной стороны, и эмпирические практические знания в области предпринимательства (малый бизнес, агентства развития), с другой. Данная инновационная стратегия предусматривает постоянное профессиональное развитие преподавателей, которые должны ориентироваться на работу с различными целевыми группами. Это не может не оказать воздействия и на систему профессионального обучения педагогов, которым предстоит осваивать умения работать с новыми категориями обучающихся, включая взрослое население, безработных граждан, граждан старших возрастных групп (что весьма актуально для современной Европы в свете демографического старения населения).

В ходе реализации инновационной стратегии преподаватели должны обладать и еще одной компетенцией, которая связана с формированием в настоящее время методики поддержки процесса преобразований в учреждениях ПО посредством создания так называемых групп содействия преобразованиям, в состав которых входят преподаватели учебного заведения. Задачами деятельности групп содействия преобразованиям является развитие взаимодействия с социальными партнерами, а также создание климата, способствующего повышению инициативности в работе административного и преподавательского состава. Это означает, что преподаватели больше не могут замыкаться в рамках своего предмета или одной учебной деятельности, а работают в тесном контакте со своими коллегами, участвуя в общей политике развития местного сообщества. Преподаватели постоянно оценивают и анализируют результаты своей деятельности в контексте требований рынка труда и принимают решения о внесении соответствующих корректировок. Для этого они:

- сотрудничают с местными субъектами ПО,
- проводят внутреннюю оценку работы коллег и самооценку,
- участвуют в определении целей деятельности учебного заведения и механизмов их реализации.

Из сказанного выше следует, что переход к обучению в течение всей жизни ставит перед учреждениями ПО два вида задач – внешние и внутренние. Внешние задачи связаны с необходимостью либерализации организационной структуры учреждений ПО с тем, чтобы охватить более широкий спектр услуг и потенциальных клиентов. В том, что касается внутренних задач в новом контексте деятельности, реорганизация учреждений ПО прежде всего направлена на «встраивание» преобразований, или изменений в практику повседневной жизни. Для этого как руководителю учебного заведения, так и всему педколлективу необходимы соответствующие знания и обучение. В этой связи учреждения ПО должны быть преобразованы в «обучающиеся организации». Учреждение ПОО должно функционировать в режиме непрерывной деятельности, в рамках которой все участники объединяют усилия с целью определения организационных условий, позволяющих максимально использовать способности каждого из участников в выработке идей и поиске приемлемых решений.

Таким образом, при подготовке профессионально-педагогических кадров необходимо обеспечивать условия для формирования у будущих преподавателей необходимых умений и компетенций, интегрированных в общий контекст технологического и экономического развития.

Другой важной задачей подготовки профессионально-педагогических кадров является обучение работать в сетевом окружении. Будет правомерным утверждать, что учреждения по подготовке педагогических кадров выполняют на более высоком уровне функции, сходные с функциями групп содействия преобразованиям, поскольку учреждения подготовки педагогических кадров должны формировать компетенции, необходимые для осуществления и поддержки преобразований. Как показывает практика, формируя кадры для групп содействия преобразованиям, учреждения системы подготовки педкадров становятся своего рода «катализатором и координатором» сотрудничества этих групп.

Для эффективного развития учебных заведений ПО важное значение имеет оценка собственной деятельности. Следует особо подчеркнуть важность умений в области самооценки и оценки деятельности всего коллектива или учебного заведения. Самооценка учебного заведения осуществляется всем коллективом. Процесс самооценки достаточно сложен, поэтому умения в этой области должны также формироваться в процессе подготовки педкадров и охватывать как оценку разработанных программ обучения, так и организации учебного процесса и эффективности деятельности всего учебного заведения.

Вышесказанное позволяет сделать следующие промежуточные выводы:

- реформа ПО, ориентированная на развитие образование в течение всей жизни, требует переосмысления роли преподавателей и задач профессионально-педагогического образования и обучения, которые стоят перед ними;
- развитие системы подготовки профессионально-педагогических кадров основывается на инновационных принципах, обусловленных переходом к обществу, основанному на знаниях;
- возможности системы ПО играть важную роль в процессе образования в течение всей жизни зависит, главным образом, от:
 - способности преподавателей решать сложные вопросы реформирования в процессе своей повседневной деятельности, что, помимо должного уровня квалификации, требует высокой мотивации и вовлеченности в процесс изменений и соответствующих экстрапрофессиональных компетенций;
 - способности учреждений ПО реагировать на изменения на рынке труда и рынке образовательных услуг;
- важнейшей особенностью обучения в течение всей жизни является обеспечение условий для развития компетенций;
- педуниверситеты и колледжи пришли к пониманию, что студенты не могут приобрести соответствующие компетенции только за счет овладения предлагаемым педагогическим материалом и методиками;
- с расширением диапазона компетенций преподавателя традиционное профессионально-педагогическое образование будущих преподавателей перестает быть достаточным для их профессиональной деятельности;
- важнейшим обязательным условием успешного реформирования ПО в соответствии с принципами образования в течение всей жизни является содействие в повышении инициативности, самостоятельности и ответственности учреждений ПОО, обеспечиваемое каждым членом педколлектива, что, в свою очередь, требует и изменения в подготовке новых и переобучения действующих преподавателей.

Общая характеристика системы подготовки кадров для ПО в странах в ЕС

Исходя из вышесказанного, преподавателей в последние годы происходят значительные изменения в области подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников ПОО, которые направлены на решение новых задач, стоящих перед системами ПОО.

Определенного рода парадоксом современной ситуации является тот факт, что часть педагогических кадров занимается не непосредственно преподаванием, но и разработкой программ, планированием обучения и оценки и управлением обучением. При этом наблюдается рост численности лиц, не имеющих квалификаций преподавателей или мастеров/инструкторов, которые, тем не менее, проводят обучение, находясь либо в штате компании или центра обучения, либо являясь совместителями.

В целом в настоящее время профессионально-педагогические кадры принято подразделять на три основные категории, а именно: преподаватели, мастера/инструкторы практического или производственного обучения, работающие на полную ставку, и инструкторы, работающие на неполную ставку.

Преподаватели системы ПО – это специалисты, ответственные за или реализующие программы начального профессионального образования или программ продолженного обучения молодежи (в возрасте 15-28 лет) после завершения обязательного школьного образования. Термин «преподаватель», как правило, относится к работникам технических и профессиональных учебных заведений. Мастера производственного обучения – это работники предприятий, которые отвечают за обучение вне учебного заведения и в центрах профессионального обучения.

Преподаватели, как правило, работают в учебных заведениях ПО или в центрах обучения и обычно имеют высшее образование. В некоторых случаях у них может не быть опыта работы в конкретном секторе экономики. В этом случае они обычно хорошо подкованы теоретически, но не имеют достаточного практического опыта. В ряде стран, например, в Великобритании опыт работы в отрасли является обязательным требованием, даже, как это бывает в случае с молодыми преподавателями, если этот опыт и небольшой.

Мастера/инструкторы, работающие на полную ставку, как правило, являются специалистами в конкретной области и имеют большой опыт работы на предприятии. Для них функция мастеров/инструкторов является новой профессией. Сильные стороны данной категории работников заключаются в том, что они прекрасно знают свою конкретную область профессиональной деятельности, однако они не имеют необходимого педагогического образования, а в некоторых случаях, особенно, если ранее они занимали руководящие посты, они не имеют достаточного опыта практической работы.

Инструкторы, работающие на неполную ставку, или временные инструкторы, как правило, специализируются на одном предмете, методе или технике, который лежит в основе какой-либо профессиональной деятельности. Они совмещают проведение обучения со своей основной работой на предприятии. Слабой стороной данной категории работников является отсутствие педагогической подготовки, а более конкретно, умений планировать и организовывать обучение и адаптировать его к особенностям обучающихся. Однако, как показывает опыт, данная категория инструкторов наиболее эффективна в проведении практического обучения. Чаще всего, инструкторы данной категории работают в системе непрерывного ПО. Однако в настоящее время они стали активно задействоваться и в системе начального ПО, в связи с его ростом. Одновременно для повышения эффективности их деятельности, в последние годы для них организуется сеть национальных структур педагогического обучения.

В целом современные профессионально-педагогические профили, которые ранее не существовали, включают в себя:

- анализ потребностей в обучении,
- проектирование и разработку курсов обучения и дидактических материалов,
- проведение обучения и оценка.

Эти новые профили относятся, прежде всего, к образовательному менеджменту и организации и планированию обучения. В настоящее время спрос на таких специалистов превышает предложение, поэтому преподаватели осваивают эти умения в рамках повышения квалификации (или непрерывного профессионального обучения).

Вопросы регулирования подготовки педкадров и требований к ним напрямую зависят от степени регулирования профессионального образования в конкретной стране. Наиболее регламентирующей страной в этом смысле является Германия, страна с наивысшей в странах ЕС степенью формализации начального профессионального образования и обучения.

Наименьшая степень регламентации характерна для Великобритании, где требования к педкадрам не закреплены законодательно. В Великобритании начальное профессиональное образование и обучение молодежи (старше 16 лет) осуществляется в колледжах продолженного образования, где преимущественно работают преподаватели, имеющие высшее образование. Курс обучения завершается присуждением профессиональной квалификации. Одновременно реализуется ряд правительственных проектов в области НПО для молодежи и взрослого населения, где задействовано преимущественно мастера/инструкторы, поскольку эти проекты в основной части обучения реализуются на предприятиях.

В Испании нет четкого различия между мастерами производственного обучения и преподавателями, поскольку там еще не сильна традиция обучения молодежи на предприятии. Профессиональное обучение в основном осуществляется в учебных заведениях.

Во Франции, терминологическое различие между НПО и непрерывным образованием и обучением отражает и различие в требованиях, функциях и правах педагогических кадров для каждого из этих уровней.

В целом, степень формализации/регулирования образования и обучения означает и степень формализации требований к педагогам и тех задач и функций, которые они выполняют, а также определяет затраты на них и экономическую выгоду от этих затрат.

В заключение следует еще раз подчеркнуть основные моменты, связанные с реформированием системы подготовки педагогических кадров для системы профессионального образования и обучения в странах ЕС.

1. С 90х годов прошлого века начальное и непрерывное профессиональное обучение и обучение на предприятии стали развиваться беспрецедентными темпами, отражая задачи экономического развития. В этой связи поменялись и требования к преподавателям и мастерам/инструкторам, и в целом подготовка профессионально-педагогических кадров приобрела стратегическую важность для всех индустриально развитых стран.

В Великобритании в конце 90х годов произошла своеобразная революция в обучении. Новые требования экономического развития и поддержания конкурентоспособности экономики привели к тому, что во главу угла реформирования системы ПО встали вопросы формирования требуемых умений и профессионального обучения и, следовательно, увеличения численности обучающихся как в секторе начального, так и непрерывного профессионального образования и обучения. А это, в свою очередь, требовало пропорционального увеличения преподавательского состава и расширения возможностей их подготовки.

2. Развитие в последние годы обучения на рабочем месте привело к возникновению новых педагогических концепций, направленных на интеграцию теории и практики. Педагогические инновации уходят корнями в когнитивную психологию, а потребность в них была спровоцирована изменениями в требованиях, предъявляемых сферой труда. 3. Новые формы организации труда и сложные технологии потребовали формирования ключевых квалификаций, таких как способность к сотрудничеству, творчеству и саморегуляции. В этой связи традиционное разграничение теории и практики оказалось неэффективным. Соответственно изменились и требования к профессионально-педагогическим кадрам. С одной стороны, мастера/инструкторы по обучению на рабочем месте должны уметь объяснять абстрактные понятия, условия и последствия тех или иных действий, а с другой – преподаватели учебных заведений ПО должны «связывать» теоретические знания с теми практическими ситуациями, в которых преподаваемая ими теория найдет практическое применение.

Рекомендации для повышения эффективности системы профессионально-педагогических кадров в России

Исходя из приведенного обзора реформирования систем подготовки педагогических кадров для ПО за рубежом и с учетом задач повышения эффективности российского профессионального образования, а также направленности российского образования на интеграцию в мировое образовательное сообщество, представляется целесообразным предложить некоторые направления совершенствования системы подготовки профессионально-педагогических кадров в Российской Федерации:

1. Обеспечение ориентированности содержания программ обучения профессионально-педагогических кадров на требования сферы труда и конкретно - рынков труда, включая ознакомление в курсе обучения с реальностями организации труда и содержания труда по специальности обучения будущих студентов, а также формирование тех компетенций, которые будут способствовать созданию среды обучения, необходимой для эффективного обучения современных специалистов.

2. Ориентация программ обучения на формирование компетенций в области разработки и реализации программ, основанных на компетенциях.
3. Включение в содержание программ обучения вопросов, связанных с системами и методиками оценки, включая оценку компетенций и самооценку (как собственной деятельности, так и учебного заведения).
4. Включение в содержание программ обучения задач по формированию умений работы в команде; умений решения проблем, организации и участия в проектной работе и других личностных, социальных, методических и коммуникативных умений.
5. Организация программ обучения и их содержания с учетом изменяющейся роли преподавателя, как организатора среды обучения и наставника студентов.
6. Разработка гибких образовательных траекторий для профессионально-педагогических кадров, включая мастеров производственного обучения.
7. Разработка программ ускоренной подготовки, предусматривающих чередование теоретических занятий с практикой преподавания, как для инструкторов/мастеров, так и для специалистов из отраслей, желающих преподавать в учебных заведениях ПО и не имеющих педагогических квалификаций.
9. Разработка программ доподготовки для лиц, имеющих педагогическое образование, но не имеющих опыта работы в системе ПО и в экономике, для ознакомления их со спецификой системы профессионального образования, ситуацией в конкретной отрасли экономики и особенностями развития рынков труда.
10. Разработка требований к компетенциям преподавателей системы ПО в ситуации модернизации ПО в России.
11. Разработка гибкой системы повышения квалификации преподавателей ПО и мастеров производственного обучения.
12. Повышение роли преподавателей учебных заведений ПО в организации обучения на предприятиях и консультировании предприятий по вопросам развития человеческих ресурсов.
13. Расширение участия социальных партнеров в формировании содержания профессионально-педагогического образования и требований к сертификации выпускников.

Список использованной литературы

1. Iaquinta, A. M.; Laera, G.; Meledandri, S. Training courses for the managerial qualification's award to the school principals: lights and shadows. Associazione temporanea di imprese Cattolica; Quaderni Irfed, No 12, 32-35.
2. Beairsto B., Ruohotie P. Empowering teachers as lifelong learners : reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age . Research Centre for Vocational Education, 2000, 167 p.
3. Sabatini. A.P. Esperienze di formazione alla dirigenza scolastica in Abruzzo. Quaderni Irfed, No 12, p. 24-29.
4. Luukkanen, O. The teacher in 2010: survey of 15 projects on forecasting teachers' basic and in-service training: final report. Helsinki : OPH, 2000, 382 p.
5. Scalera, V. Research in and for didactics : in-service training and quality of education. - CEDEFOP; Milan : Angeli, 2000, 368 p.
6. Day, Ch. Developing teachers: the challenges of lifelong learning. Brighton : Falmer Press, 1999, 264 p.
7. Jordfald, B.; Nergaard, K. In-service training for teachers. Oslo : FAFO, 1999, 86 p.
8. Journal of in-service education. Triangle Journals; Oxford : Triangle Journals, 1998-2003.

9. Staying ahead : In-service training and teacher professional development. Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD; Centre for Educational Research and Innovation - CERI; Paris : OECD, 1998, 176 p.
10. Hardy K. The teacher as counselor in the teaching-learning process. *Epitheorisi Symvouleftikis kai Prosanatolismou*, No. 46-47, p. 33-63, , 1998
11. Dori, Y.; Barnea, N. n-service chemistry teachers' training: the impact of introducing computer technology on teachers' attitudes and classroom implementation. *International Journal of Science Education*, No. 19(5), p. 577-592, 1997.
12. Swan, D.; Leydon, M. Teacher induction. Standing Committee of Teacher Unions and University Education Departments; Dublin, 1997, 73 p.
13. Continuing and further training of vocational teachers at technical schools. *Statens Erhvervspaedagogiske Laer Ruddannelse - SEL; Holstebro tekniske Skole; Aarhus tekniske Skole; Aarhus*, 1994, 13 p.
14. Campos, B. P. Formation continue des professeurs. Porto Editora; Educacao, No. 6, p. 19-30. Oporto : Porto Editora, 1993.
15. Laugesen Kristensen, E. Commercial schools' way of organising internal teacher education. *Statens Erhvervspaedagogiske Laer Ruddannelse - SEL; Aarhus*, 1993, 27 p.