

# Педагогические науки

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2023-207-9-20>  
EDN XTTFGB

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА: ЭКСПЕРТНОЕ МНЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

*И. С. Батракова, Е. Н. Глубокова, С. А. Писарева, Е. В. Тинкован*

Работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Трансформация университетской профессиональной подготовки будущих педагогов в современных условиях социокультурных изменений российского общества» (дополнительное соглашение № 073-03-2022-040/6 от 01.06.2022).

**Аннотация.** В статье раскрыты результаты исследования представлений преподавателей вузов о значимых ориентирах трансформации подготовки будущих педагогов в современных социокультурных условиях: целевые установки и направленность профессиональной деятельности на персонификацию и нелинейность образования, используемые технологии коммуникации в цифровой образовательной среде; сформулированы приоритетные задачи совершенствования подготовки педагогов в современном вузе и обоснован отбор содержания программ внутрифирменного обучения преподавателей вуза и методической поддержки молодых преподавателей высшей школы; определен вектор проектирования научно-методического сопровождения подготовки будущих педагогов и организации новых форматов повышения квалификации вузовских преподавателей, связанных с осознанием смысла профессиональной деятельности, самоидентификацией в профессии, с развитием готовности к коллегиальной и партнерской деятельности.

**Ключевые слова:** трансформация образования, подготовка педагогов, преподаватель современного вуза

## UNIVERSITY TEACHERS' EXPERT OPINION ON THE TRANSFORMATION OF TEACHER TRAINING

*I. S. Batrakova, E. N. Glubokova, S. A. Pisareva, E. V. Tinkovan*

The study was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state-commissioned assignment “Transformation of university professional training of future teachers in modern conditions of socio-cultural changes in Russian society” (Supplementary Agreement No. 073-03-2022-040/6, 1 June 2022).

**Abstract.** The article reveals the results of the study of the ideas of university teachers about the significant landmarks of the transformation of the training of future teachers in modern socio-cultural conditions: the target settings and the focus of professional activity on the personification and nonlinearity of education, the communication technologies used in the digital educational environment; the priority tasks of improving the training of teachers in a modern university are formulated and the selection of the content of the programs of in-house training of university teachers and methodological support for young teachers of higher education is justified; the vector of designing scientific and methodological

support for the training of future teachers and the organization of new formats of advanced training of university teachers associated with awareness of the meaning of professional activity, self-identification in the profession, with the development of readiness for collegial and partner activities.

**Keywords:** educational transformation, teacher training, teacher of a modern university

Педагогическое образование, его содержание и технологии реализации являются предметом дискуссий в профессиональном сообществе начиная с 80-х годов XX в., когда была реализована первая в нашей стране комплексная исследовательская программа «Учитель советской школы» под научным руководством В. А. Слостенина [3]. На протяжении всего этого времени педагогическое образование характеризует перманентная модернизация, на каждом новом этапе связанная с социокультурными изменениями, происходящими в обществе, которые и задают, по сути, вектор модернизации.

Современный мир, в том числе и сферу образования, охватывают сложные процессы, развитие которых обусловлено возрастанием неопределенности и изменчивости. Настройка рынка труда на развитие в этой ситуации множественного выбора становится важнейшим фактором изменений, происходящих в сфере подготовки кадров, называемой трансформацией [9].

Именно трансформация, рассматриваемая как переход «от локальной модели, имеющей непрерывно-линейный характер, к модели, распределённой в пространстве и времени» [5, с. 53], становится сегодня целью модернизации педагогического образования. Как отмечено в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, содержание, технологии, научно-образовательное пространство высшего педагогического образования «требуют постоянной трансформации, связанной с изменениями, происходящими в системе общего образования, с необходимостью обеспечивать опережающие темпы изменений системы подготовки педагогических кадров» [4, с. 5].

Происходящие изменения задают вектор проектирования научно-методического со-

провождения подготовки будущих педагогов, а также вектор организации новых форматов повышения квалификации вузовских преподавателей, связанных с осознанием смысла своей профессиональной деятельности, самоидентификацией в профессии, с развитием готовности к коллегиальной и партнерской деятельности. Однако, как показывают исследования, многие преподаватели вузов демонстрируют низкий уровень готовности к переменам, обусловленный недостаточной сформированностью навыков осуществления профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде и так называемых мягких навыков — умение работать в команде, креативность, критическое мышление [1, с. 12].

В этой связи в рамках проекта Министерства просвещения РФ «Учитель будущего поколения России» во всех педагогических вузах страны реализуется комплексная программа по модернизации и стратегическому развитию, предусматривающая создание технопарков универсальных педагогических компетенций, специализированных предметных кабинетов по химии, физике и биологии, кабинетов для проведения демонстрационного экзамена, а также кванториумов. По сути, происходит процесс формирования образовательной среды цифровой трансформации подготовки педагогов.

В 2022 г. в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ ряд педагогических вузов проводил исследования проблем трансформации сферы образования [6]. В частности, разрабатывались следующие темы:

— «Теория и методология формирования системы обновления содержания в рамках подготовки педагогических кадров в условиях трансформации российской экономики» (Российский государствен-

ный профессионально-педагогический университет);

- «Трансформация университетской профессиональной подготовки будущих педагогов в современных условиях социокультурных изменений российского общества» (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена);
- «Мониторинг практик онлайн-образования в трансформирующейся образовательной среде среднего профессионального образования» (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);
- «Исследование феномена непрерывного педагогического образования в условиях его цифровой трансформации: содержание, технологии, управление качеством, мониторинг рисков» (Армавирский государственный педагогический университет);
- «Научно-методологические и методические рекомендации по институционализации онлайн-образования в трансформирующейся образовательной среде среднего профессионального образования» (Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко);
- «Цифровая трансформация образования: разработка, апробация моделей внедрения дистанционного обучения в образовательных организациях всех уровней образования» (Новосибирский государственный педагогический университет);
- «Цифровая трансформация образования: новые модели смешанного обучения в общем образовании» (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет).

Анализ представленных тем исследований позволяет выделить основные проблемы трансформации образования: теория и методология изменений в системе непрерывного образования, содержание образования, модели обучения в условиях цифровизации на всех уровнях от общего до среднего про-

фессионального и высшего педагогического образования.

Институтом педагогики РГПУ им. А. И. Герцена в рамках фундаментального исследования по теме «Трансформация университетской профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях социокультурных изменений российского общества» был проведен опрос преподавателей вузов, принимающих участие в реализации образовательных программ подготовки педагогических кадров. Цель опроса преподавателей состояла в выявлении ориентиров трансформации профессиональной подготовки будущих педагогов в университете. Анонимный опрос проводился в электронном виде с помощью Google-инструментов. В опросе приняли участие преподаватели следующих вузов: Волгоградский государственный университет, Вологодский государственный университет, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Северо-Западный институт управления — филиал РАНХиГС, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования.

В опросе приняло участие 55 преподавателей указанных выше организаций, выступивших в качестве экспертов проекта. В качестве экспертов они были выбраны по следующим признакам: все они участвуют в разработке и реализации образовательных программ подготовки будущих педагогов, имеют личный опыт работы в образовательных организациях на разных уровнях образования, а также имеют опыт экспертной деятельности. Охарактеризуем респондентов по уровню образования, стажу работы в педагогическом вузе и занимаемой должности.

По уровню образования: почти 95% преподавателей закончили специалитет; остальные — бакалавриат и магистратуру; из них более 90% — аспирантуру и около 30% — докторантуру.

По педагогическому стажу работы респондентов: 23% имеют стаж более 40 лет; около 20% — более 30 лет; 18% — от 20 лет; 22% — до 20 лет; 17% имеет стаж работы менее 10 лет.

По занимаемой должности: более 50% — доценты кафедр, около 30% — профессора, около 7% — старшие преподаватели и ассистенты. Среди респондентов есть заведующие кафедрами и директор института.

Представленные данные позволяют говорить о том, что большинство респондентов, участвующих в подготовке будущих педагогов, могут объективно оценить происходящие изменения в высшей школе и высказать адекватное экспертное мнение.

Участникам опроса было предложено ответить на 15 вопросов с выбором ответа и возможностью сформулировать свое мнение по сути вопроса.

Рассмотрим полученные результаты в соответствии с поставленной задачей выявления ориентиров трансформации в представлениях преподавателей разных вузов. Анализ ответов экспертов дает возможность выделить следующие аспекты трансформации: целевые установки преподавателей, их направленность на персонификацию и нелинейность образования, используемые технологии коммуникации в цифровой образовательной среде. Причем успешность трансформации образования будет существенным образом зависеть от целевых установок работы преподавателей, их понимания и принятия происходящих изменений, а также тех путей, которые им предстоит реализовать, определенных в нормативных документах как федерального уровня, так и отдельной образовательной организации.

*Целевые установки преподавателей.* Выше мы отмечали, что целевая направленность трансформации педагогического образования находится в тесной взаимосвязи с изменениями, происходящими в общем образовании, отраженными в различных стратегических документах образовательной

политики. Наиболее часто, по мнению экспертов, преподаватели в своей деятельности обращаются к текстам образовательных стандартов высшего и общего образования, к документам национального проекта «Образование». При этом ряд актуальных документов, таких как «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», «Концепция ядра высшего педагогического образования», «Стратегия развития образования в регионе», находятся вне зоны внимания. Менее трети опрошенных экспертов указали, что в своей профессиональной деятельности преподаватели обращаются к этим документам. На наш взгляд, это тревожный сигнал, свидетельствующий о разрыве целей деятельности преподавателей и целей развития системы общего и педагогического образования. Вероятно, в современных условиях преодоление этого разрыва предполагает поиск новых путей как взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования, так и эффективных способов информирования педагогического сообщества о принятых документах, их широкого обсуждения, пояснения возможных положительных эффектов от внедрения, что позволит изменить отношение к необходимым и назревшим изменениям.

Большинство опрошенных экспертов высказали мнение, что в качестве цели развития образования, на достижение которой направлена непосредственная профессиональная педагогическая деятельность преподавателей, является «совершенствование системы подготовки педагогических кадров в Российской Федерации в соответствии с национальными целями и задачами развития страны». Однако при этом именно национальные цели, зафиксированные в ряде нормативных документов, были указаны как явно проявляемые в деятельности преподавателей вузов примерно половиной экспертов. Так, судя по экспертному мнению, преподаватели ориентируются в своей деятельности (ранжированный перечень) на:

- создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций;
- создание единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров на территории Российской Федерации;
- повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина;
- формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся.

Необходимо отметить, что, по мнению экспертов, для преподавателей их личная профессиональная деятельность лишь косвенно направлена на достижение цели

«вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования». Такой результат также является подтверждением сделанного выше вывода о существующем разрыве в целях развития региональных систем образования и профессиональной деятельности преподавателей вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров.

Мнения экспертов об эффективности индивидуальной профессиональной деятельности в достижении стратегических целей развития образования разделились следующим образом (рис. 1).

При ответе на вопрос «Что способствует совершенствованию личной профессиональной педагогической деятельности в контексте стратегических целей развития образования?» преподаватели-эксперты отметили, прежде всего, «личные мотивы» и «личный опыт постоянного совершенствования собственной профессиональной педагогической деятельности». Больше половины из них считают, что существует «реальная возможность проведения экспериментальной работы по совершенствованию образовательного процесса», «поддержка преподавателей,

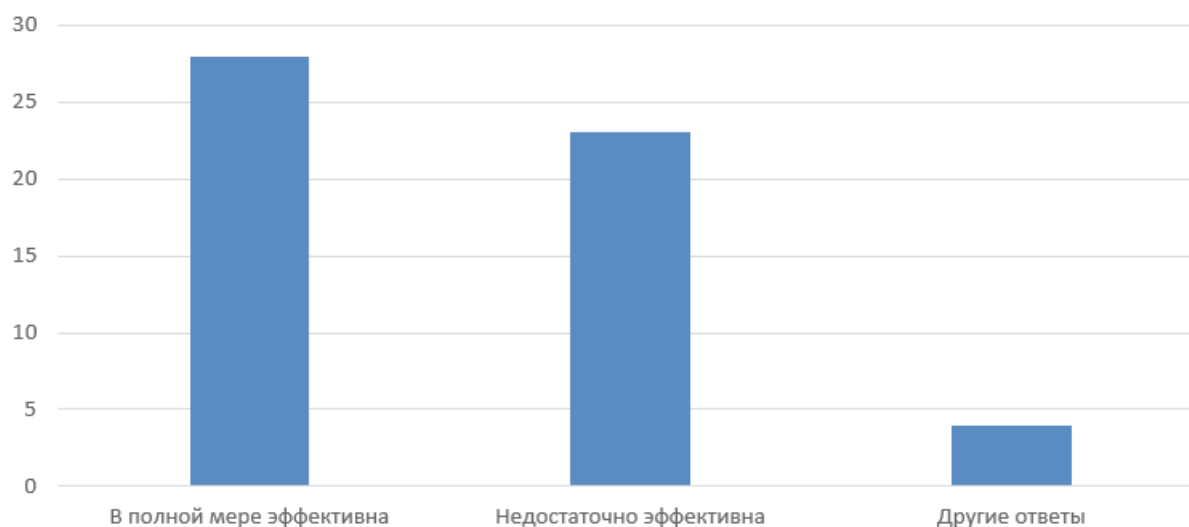


Рис. 1. Оценка эффективности личной профессиональной деятельности преподавателями вузов  
Fig. 1. Assessment of personal professional effectiveness by university teachers



осуществляющих инновационную деятельность, со стороны руководства образовательной организации» и «четкая образовательная политика образовательной организации, в которой я работаю». Это однозначно, по их мнению, способствует совершенствованию профессиональной деятельности преподавателей в контексте стратегических целей развития образования.

*Направленность профессиональной деятельности преподавателей на персонификацию и нелинейность образования.* Совершенствование системы подготовки будущих педагогов взаимосвязано с представлениями преподавателей об эффективности моделей подготовки, в реализации которых они принимают участие, т. к. именно представления становятся информационной основой убеждений и изменения собственной профессиональной деятельности.

Ниже представлен ряд из 10 моделей педагогического образования по степени их эффективности в представлениях преподавателей-экспертов, полученных в процессе обсуждения этих проблем в фокус-группе.

1. Педагогический бакалавриат (4 года) + педагогическая магистратура (2 года) (возможно, после нескольких лет работы в школе).
2. Специалитет (5 лет).
3. Педагогический двухпрофильный бакалавриат (5 лет) + педагогическая магистратура (2 года) (возможно, после нескольких лет работы в школе).
4. Педагогический двухпрофильный бакалавриат (5 лет).
5. Педагогический бакалавриат (4 года).
6. Непедагогический бакалавриат (4 года) + педагогическая магистратура (2 года) (возможно, после нескольких лет работы в системе образования).
7. Вариативная модель 2+2+2, когда после каждых 2 лет обучения может быть изменен образовательный маршрут.
8. Любое высшее образование + профессиональная переподготовка по программе педагогической направленности.

9. Любое высшее образование + ученая степень по педагогике или психологии.

10. Двухлетний бакалавриат на базе педагогического колледжа.

Полученный результат признания эффективности модели уровневого педагогического образования, на наш взгляд, является маркером реформ высшего образования, связанных с переходом на уровневое образование в середине 90-х годов.

Оценка высокой эффективности программ специалитета, на наш взгляд, является отражением личного опыта преподавателей, многие из которых действительно получили образование по программам специалитета и смогли успешно реализоваться в профессиональной деятельности в сфере образования.

Программы двухпрофильного бакалавриата, как показало исследование, проведенное в МПГУ в 2021 г., востребованы «в регионах, где есть проблемы с трудоустройством. Молодые специалисты, имеющие две квалификации, более востребованы на рынке труда, могут работать в образовательных организациях более чем на одну ставку» [11, с. 111]. Однако, на наш взгляд, указание на эффективность этих программ актуализирует другие проблемы педагогического образования — совершенствования качества приема абитуриентов и увеличения внебюджетного набора. Как правило, программы двухпрофильного бакалавриата либо «дублируют» программы специалитета (русский язык и литература, физика и математика, биология и химия, математика и информатика и т. п.), либо в качестве второго профиля предлагают иностранный язык, поэтому они привлекательны для очень хорошо подготовленных выпускников школ, о чем свидетельствует средний балл ЕГЭ поступающих на такие программы. Подобные программы с иностранным языком, как правило, имеют и большой внебюджетный прием.

Таким образом, на первых позициях ранжированного ряда оказались модели, являющиеся для преподавателей понятными и освоенными. Задачи персонификации обра-

зования эти модели не позволяют решать в полном объеме, в первую очередь в связи с достаточно жесткими требованиями документов, определяющих в том числе государственную политику. Актуальная идея персонификации образования поддерживается рамочным характером федеральных государственных стандартов, но входит в явное противоречие с идеей единого содержания дисциплин и модулей ядра высшего педагогического образования, которая высказывается и уже реализуется в рекомендациях по внедрению модулей в образовательные программы педагогического бакалавриата. Однако и преподаватели недостаточно готовы к участию в выборе и реализации моделей трансформации образования. Так, низкая оценка эффективности вариативной модели 2 + 2 + 2, внедряемой в современных вузах, входящих в программу «Приоритет — 2030», свидетельствует, на наш взгляд, о недостаточной осведомленности преподавателей о реальной эффективности той или иной модели и отсутствии исследований о результатах реализации предлагаемых нелинейных моделей подготовки кадров.

Более половины опрошенных указали «жесткость» учебного плана (отсутствие реального выбора, невозможность построения индивидуального образовательного маршрута обучающихся) в качестве одного из главных препятствий, тормозящих совершенствование их профессиональной деятельности и вместе с тем затрудняющих изменение образовательного процесса в соответствии с происходящими изменениями. Несмотря на имеющиеся трудности, по мнению экспертов, большинство преподавателей в своей педагогической деятельности применяют современные технологии, позволяющие актуализировать субъектную позицию студента, — это диалоговые, исследовательские, проектные, кейс-технологии, а также технологии самообучения и групповой командной работы.

*Используемые преподавателями технологии коммуникации в цифровой образовательной среде.* Применение цифровых техноло-

гий в высшем образовании в самых разных форматах — смешанного обучения, массовых открытых онлайн-курсов (далее — MOOCs), разнообразных гибридных моделей является мощным общемировым трендом [8, с. 36]. Рынок цифровых образовательных услуг стремительно растет, и университеты, не вписывающиеся в этот тренд, рискуют остаться аутсайдерами. Поэтому чрезвычайно важным являлся ответ респондентов на вопрос «Какие ресурсы (инструменты) цифровой среды Вы используете в своей профессиональной педагогической деятельности?». Эксперты считают, что чаще всего преподаватели используют «Электронные библиотечные системы», «Софт для проведения видеоконференций (Zoom, Skype и т. п.)» и «Мессенджеры (WhatsApp, Telegram, Viber)». Также анализ ответов показал, что в качестве ресурсов цифровой среды преподаватели используют социальные сети: ВКонтакте, Одноклассники, Твиттер и др., Видеохостинг (YouTube и др.) и платформы для онлайн-образования (Нетология, GeekBrains, Skillbox, SkillFactory и др.). Непопулярными у преподавателей являются такие ресурсы, как «Платформы для изучения языков онлайн» и «Мой сайт для учеников». Анализ полученных данных показал, что в профессиональной деятельности преподавателя 2021–2022 учебного года имеется существенный дефицит использования российских электронных образовательных ресурсов. Однако в последнее время все больше преподавателей осваивают и используют российские платформы Яндекса, Сбербанка, ВКонтакте, которые стали быстро развиваться и улучшаться. Бесспорно, все даже самые хорошие и современные средства виртуального взаимодействия между студентом и преподавателем не смогут заменить живой непосредственный контакт в аудитории.

Отдельный вопрос был связан с эффективностью групповой работы в смешанном обучении. Анализ полученных данных показал, что, по мнению экспертов, преподаватели для организации групповой работы

чаще всего использовали ресурсы Popplet — сервис для создания ментальных карт, WordArt — сервис для создания облаков слов, Kahoot — сервис для проведения викторин и опросов, Padlet — онлайн-доска для проведения коллективной работы и обмена мнениями и др. Вместе с тем, по мнению большинства респондентов, перечисленные ресурсы не дают возможности для объективной оценки вклада отдельного студента в групповую работу. В связи с этим встает задача адаптации перечисленных ресурсов, разработки методического сопровождения их использования для преодоления затруднений, возникающих в процессе работы.

Далее, было важно проанализировать те изменения, которые произошли в профессиональной деятельности преподавателя в связи с широким распространением цифровых технологий. В качестве метода обработки полученных результатов использовался контент-анализ как вспомогательное средство при анализе ответов на открытые вопросы анкет на основе определения ее ключевых понятий. Одна из проблем контент-анализа связана с необходимостью качественной характеристики информации, заключенной в текстах: одно и то же словосочетание либо употребляется в разных значениях, либо слова имеют синонимы, поэтому и вводится ключевое понятие, соответствующее исследовательским задачам.

Проведенный анализ материалов позволил выделить некоторые основные смысловые признаки: «увеличение скорости работы с информацией» (28%); «интенсивность работы преподавателей, обусловленная подготовкой к занятиям и представлением учебного материала» (27%); «отсутствие изменений в организации процесса обучения, связанных с резким увеличением самостоятельной работы студентов в условиях смешанного формата обучения» (33%); «трудности во взаимодействии со студентами» (27%).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что преподаватели, реализующие обучение с использованием цифровых технологий, в целом выразили умеренно положи-

тельное отношение к цифровой трансформации, основанное на понимании современных тенденций в развитии онлайн-обучения, но оказались недостаточно готовы к работе в новых условиях, что подтверждается полученными данными.

Для большой группы преподавателей характерны методические дефициты проектирования занятий, связанные с поиском способов вовлечения студентов в продуктивную деятельность в ходе онлайн-занятий, организации обратной связи, владения современными приемами онлайн-оценивания, проведения аттестации.

Явно очевиден запрос преподавателей на освоение основ цифровой дидактики, новых онлайн-форматов организации самостоятельной работы и практических занятий, построенных на индивидуальной поддержке; на использовании виртуальных лабораторий, виртуальной и дополненной реальности.

Таким образом, в данном исследовании подтвердились отдельные результаты, полученные нами ранее [1, с. 13], в частности о том, что влияние внешних факторов, вызывающих трансформацию образования, мотивирует преподавателей к поиску нового содержания и способов его предъявления обучающимся. Это, в свою очередь, является дополнительным доказательством развивающего перехода от линейного построения образовательного процесса к нелинейному. Данный переход мы фиксируем во всех вузах, попавших в выборку данного исследования, что можно отнести к закономерности трансформации образовательного процесса.

Завершающий блок вопросов анкеты был направлен на выявление запроса на повышение квалификации. На вопрос об эффективности существующих форм повышения квалификации преподавателей большинство опрошенных преподавателей-экспертов считают следующие:

— участие в научно-исследовательской работе в рамках работы научного коллектива;



- стажировка в другой образовательной организации;
- постоянно действующие научные (методические) семинары;
- научно-методические семинары для предупреждения и преодоления трудностей, вызванных реализацией требований новых распорядительных или других нормативных документов.

К недостаточно эффективным формам повышения эксперты отнесли «научно-практические конференции» и «дистанционные курсы повышения квалификации в вузе».

Полученные данные также коррелируют с полученными нами ранее [1, с. 14] о том, что ситуация вынужденного перехода к дистанционному взаимодействию со своими студентами и коллегами, по сути, послужила дополнительным мотиватором для преподавателей к изменению собственной профессиональной деятельности, к поиску новых путей ее реализации.

Результаты анализа оценочного мнения позволяют также определить приоритетные задачи, связанные с совершенствованием подготовки педагогов в современном вузе и обосновать отбор содержания программ внутрифирменного обучения преподавателей вуза, а также программ методической поддержки молодых преподавателей высшей школы, что связано с возникающими дефицитами в профессиональной компетентности. Запрос такого рода связан с обеспокоенностью экспертов успешностью формирования ответственности студентов за результаты образовательной деятельности и профессиональной подготовки и необходимостью создания условий для построения индивидуального образовательного маршрута.

Повышение квалификации целесообразно направить на преодоление этих дефицитов, причем проводить его важно в разнообразных формах, отличных от классического пути освоения дополнительной профессиональной программы повышения квалификации. К таким формам преподаватели относят участие в НИР в рамках работы научного

коллектива, проведение постоянно действующего семинара и стажировку в другой образовательной организации. А это, в свою очередь, актуализирует задачу построения целостного научно-методического сопровождения профессиональной деятельности преподавателей высшей школы.

Эпоха цифровизации заставляет обратить особое внимание на методическое сопровождение деятельности преподавателя в вузе, создающее возможности для повышения научно-педагогической квалификации преподавателей с использованием максимальной доступности информационных ресурсов (ресурсы библиотек и электронных библиотечных систем, образовательных порталов, Интернета). Важный аспект в методическом сопровождении деятельности преподавателей вуза занимает разработка нового качества дидактического обеспечения образовательного процесса на принципах модульности и вариативности, непрерывности и нелинейности познания, опережающего развития личности [10, с. 16]. Суть такого подхода заключается в развитии профессиональной компетенции преподавателей за счет таких факторов, как функционирование современной научно-методической службы, выполняющей консалтинговую, консультативную, диагностическую и иные функции; как организация повышения квалификации в различных форматах; создание научной и учебно-методической продукции преподавателями кафедр (институтов).

При решении задачи сопровождения деятельности преподавателя, кроме традиционного совершенствования дидактического и организационно-методического обеспечения образовательного процесса, следует особое внимание обратить на рефлексивно-оценочный компонент научно-методического сопровождения.

Мониторинг результатов деятельности преподавателя должен быть направлен на выявление обоснованности, оптимальности научно-методического сопровождения его деятельности. Иными словами, необходим постоянный анализ профессиональной

деятельности преподавателя. Его содержание предполагает:

- изучение существующих условий деятельности, обобщение опыта преподавателя;
- выявление ключевых проблем и трудностей, которые являются актуальными в данный период;
- определение стратегических задач опережающей подготовки;
- анализ профессиональных задач и новых функций педагогической деятельности преподавателя, связанных с особенностями субъектов образовательного процесса, вариативностью содержания образования, индивидуальными психологическими и профессиональными особенностями преподавателя [2, с. 121].

Для решения указанных проблем необходимо не только совершенствование системы подготовки педагогических кадров, методическая поддержка педагогов на всех этапах непрерывного педагогического образования, но и организация повышения квалификации преподавателей вузов по проблемам, возникающим при решении новых профессиональных задач. Кроме того, перед преподавателями встают новые задачи, решение которых обеспечивает трансформацию образовательного процесса в цифровой образовательной среде, в которой рассматриваемые задачи приобретают новое содержание, обусловленное необходимостью построения нелинейного образовательного процесса [7, с. 286].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батракова И. С., Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 9–19. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19>
2. Глубокова Е. Н. Вариативность подготовки преподавателя современного вуза к решению профессиональных задач // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2014. № 167. С. 114–122.
3. Комплексная целевая программа «Учитель советской школы»: общая концепция исследования: Метод. письмо. М.: Изд-во МГПИ, 1987. 39 с.
4. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwIA5.pdf> (дата обращения 15.12.2022).
5. Король А. Д., Воротницкий Ю. И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 48–61. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61>
6. Научно-практическая конференция «От научных исследований к образовательной политике». [Электронный ресурс]. URL: <https://apkpro.ru/proekty/mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-ot-nauchnykh-issledovaniy-k-obrazovatelnoy-poli/> (дата обращения 15.12.2022).
7. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования развития. 2020. Т. 9. № 3 (35). С. 281–288. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288>
8. Сорокова М. Г. Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 1. С. 36–50. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250104>
9. Тихонов В. А., Шалина Д. С., Степанова Н. Р. Трансформация образовательной системы в условиях неопределенности и усиливающихся требований на рынке труда // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.17513/spno.31535> (дата обращения 15.12.2022).
10. Тюлина О. А. Методическое сопровождение деятельности преподавателей вуза в условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. 23 с.
11. Шаламова Л. Ф., Марусяк Д. М., Владимиров Т. Н., Лесконог Н. Ю. Региональная модель подготовки педагогических кадров как объект исследования // Science for Education Today. 2022. Т. 12. № 1. С. 99–125. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2201.05>

## REFERENCES

1. *Batrkova I. S., Glubokova E. N., Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P.* Izmeneniya pedagogicheskoy deyatel'nosti prepodavatelya vuza v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021. T. 30. № 8-9. S. 9–19. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-19>
2. *Glubokova E. N.* Variativnost' podgotovki prepodavatelya sovremennogo vuza k resheniyu professional'nykh zadach // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*. 2014. № 167. S. 114–122.
3. *Kompleksnaya tselevaya programma "Uchitel' sovetskoj shkoly": obshchaya kontseptsiya issledovaniya: Metod. pis'mo.* M.: Izd-vo MGPI, 1987. 39 s.
4. Kontseptsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (data obrashcheniya 15.12.2022).
5. *Korol' A. D., Vorotnitskiy Yu. I.* Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya i vyzovy XXI veka // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2022. T. 31. № 6. S. 48–61. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61>
6. Nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Ot nauchnykh issledovaniy k obrazovatel'noj politike". [Elektronnyj resurs]. URL: <https://apkpro.ru/proekty/mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-ot-nauchnykh-issledovaniy-k-obrazovatelnoy-poli/> (data obrashcheniya 15.12.2022).
7. *Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P.* Metodologicheskie aspekty perekhoda k novej organizatsii obrazovatel'nogo protsessa // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya razvitiya*. 2020. T. 9. № 3 (35). S. 281–288. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288>
8. *Sorokova M. G.* Elektronnyj kurs kak tsifrovoj obrazovatel'nyj resurs smeshannogo obucheniya v usloviyakh vysshego obrazovaniya // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2020. T. 25. № 1. S. 36–50. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250104>
9. *Tikhonov V. A., Shalina D. S., Stepanova N. R.* Transformatsiya obrazovatel'noj sistemy v usloviyakh neopredelennosti i usilivayushchikhsya trebovanij na rynke truda // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022. № 2. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.17513/spno.31535> (data obrashcheniya 15.12.2022).
10. *Tyulina O. A.* Metodicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti prepodavatelej vuza v usloviyakh perekhoda na urovnevuyu sistemu vysshego professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2011. 23 s.
11. *Shalamova L. F., Marusyak D. M., Vladimirova T. N., Leskonog N. Yu.* Regional'naya model' podgotovki pedagogicheskikh kadrov kak ob'ekt issledovaniya // *Science for Education Today*. 2022. T. 12. № 1. S. 99–125. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2201.05>

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**БАТРАКОВА Инесса Сергеевна** — *Inessa S. Batrkova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: [icbatrkova@mail.ru](mailto:icbatrkova@mail.ru)

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования института педагогики.

**ГЛУБОКОВА Елена Николаевна** — *Elena N. Glubokova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: [englubokova@gmail.com](mailto:englubokova@gmail.com)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования института педагогики.

**ПИСАРЕВА Светлана Анатольевна** — *Svetlana A. Pisareva*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: [spisareva@yandex.ru](mailto:spisareva@yandex.ru)

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования института педагогики.

**ТИНКОВАН Екатерина Васильевна** — *Ekaterina V. Tinkovan*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: [evbezborodova01@gmail.com](mailto:evbezborodova01@gmail.com)

Ассистент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования.

**Поступила** в редакцию: 27 декабря 2022.

**Прошла** рецензирование: 2 февраля 2023.

**Принята** к печати: 13 марта 2023.