

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ

2014 • Том 19 • № 3

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION
IN RUSSIA

Московский городской психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования
Moscow State University of Psychology and Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Содержание

ВСТУПЛЕНИЕ

А. А. Климов 4

Документы

КОНЦЕПЦИЯ «КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ» 5

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ «ПЕДАГОГ (ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В ДОШКОЛЬНОМ, НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ, ОСНОВНОМ ОБЩЕМ, СРЕДНЕМ ОБЩЕМ
ОБРАЗОВАНИИ)» 11

Проблемы подготовки педагогических кадров

В. А. Болотов

К ВОПРОСАМ О РЕФОРМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 32

А. А. Марголис

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РФ 41

Ю. М. Забродин

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ
ОРИЕНТИР РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА 58

А. М. Сидоркин

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ 74

Проект модернизации педагогического образования

М. А. Сафронова, Н. В. Бысик

ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 78

А. Г. Каспржак, С. П. Калашников

ПРИОРИТЕТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ МОДЕРНИЗАЦИИ
ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ 87

А. А. Марголис

ТРЕБОВАНИЯ К МОДЕРНИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВА-
ТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ (ОПОП) ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СООТВЕТ-
СТВИИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ ПЕДАГОГА: ПРЕДЛОЖЕНИЯ К РЕАЛИ-
ЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ 105

Направления проекта модернизации педагогического образования

В. В. Рубцов, В. А. Гуружапов, З. В. Макаровская, Л. К. Максимов

КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И
РАЗРАБОТКЕ НОВОЙ МОДУЛЬНОЙ ОПОП ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ
«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В
ОБРАЗОВАНИИ»: НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ 127

В. А. Гуружапов, А. А. Марголис

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПО ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ
ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (УЧИТЕЛЬ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ) НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАЧАЛЬНОГО
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 143

С.В. Весманов, Д.С. Весманов, Н.В. Жадько, Г.А. Акопян ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ МАГИСТРАТУРЕ: ОПЫТ МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	160
Г.Н. Толкачева, Е.И. Изотова, Л.М. Волобуева, М.Ю. Пармонова КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ЭТАПЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ (ВОСПИТАТЕЛЕЙ) В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВО И ДО	168
Е.В. Аржаных, И.А. Бурлакова ПОДГОТОВКА ОСНОВАНИЙ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ ФЕДЕРАЛЬНОГО ЗАКОНА "ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ"	186
А.И. Савенков, А.С. Львова, С.Н. Вачкова, О.А. Любченко, Э.К. Никитина ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В МАГИСТРАТУРЕ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ	197
Е.И. Булин-Соколова, А.С. Обухов, А.Л. Семенов БУДУЩЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. НАПРАВЛЕНИЕ ДВИЖЕНИЯ И ПЕРВЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ ШАГИ	207

Более двух лет назад мы начали обсуждать возможные пути развития педагогического образования. Было проведено широкое обсуждение основных идей и предложений. В дискуссиях участвовали представители вузовского сообщества, директора ведущих школ и учителя, эксперты, руководители системы образования. Обсуждения проходили в разных регионах России. В общей сложности в них приняло участие более 3 тысяч человек, и эти коллективные наработки легли в основу проекта развития педагогического образования.

Главная цель предстоящих изменений заключается в том, чтобы будущие педагоги, заканчивая педагогические вузы, были подготовлены к работе как теоретически, так и практически. Для ее реализации предстоит разработать и апробировать новые образовательные модули – сформировать ядро современных программ педагогического образования на уровне бакалавриата и магистратуры.

В проекте принимает участие свыше 30 учреждений высшего профессионального образования. Это и педагогические вузы, и классические университеты. Все они играют важную роль в подготовке педагогов. Совместная работа над проектом позволит развить межрегиональное сетевое взаимодействие образовательных организаций, уже на стадии реализации проекта поднять на новый уровень содержание педагогического образования. В настоящее время многое сделано: создан ресурсный центр проекта, реализуется программа повышения квалификации для его участников, разработаны образовательные модули.

Впереди нас ожидает большая работа по распространению результатов проекта на всю систему подготовки педагогов. Для этого необходимо вовлечь в совместную работу и обсуждение результатов проекта как можно большее число участников – преподавателей вузов, директоров школ, работников региональных министерств образования и, главное, учителей. Уверен, что здесь равнодушных людей не будет.

Александр КЛИМОВ, заместитель Министра образования и науки РФ

Концепция «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций»

Утверждаю
Заместитель Председателя
Правительства
Российской Федерации
О. ГОЛОДЕЦ
28 мая 2014 г. N 3241п-П8

Комплексная программа Повышения профессионального уровня педагогических работников Общеобразовательных организаций

Настоящая программа объединяет основные цели, задачи и мероприятия в области повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, закрепленные в принятых ранее федеральных программно-целевых документах — государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013—2020 годы», государственной программе Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика», Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы.

Мероприятия настоящей программы направлены на интеграцию усилий федеральных и региональных органов управления образования, образовательных организаций в рамках реализации государственной политики в сфере образования по повышению профессионального уровня педагогических ра-

ботников общеобразовательных организаций, в том числе на овладение ими современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и реализации адаптированных образовательных программ.

Финансовое обеспечение мероприятий по каждому направлению настоящей программы будет производиться в пределах бюджетных ассигнований, запланированных на реализацию указанных программно-целевых документов в федеральном бюджете и бюджетах органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

Обоснование необходимости разработки и реализации программы

Повышение эффективности общего образования, а также его конкурентоспособности напрямую зависит от профессионального уровня педагогических работников. Профессионализм работы педагога обеспечивает формирование качественно новой системы общего образования, является одним из ключевых условий развития детей, их успешной социализации.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты общего и дошкольного образования определили

долгосрочные цели развития образовательных организаций и дошкольных образовательных организаций: переход на системно-деятельностный (компетентностный) подход, введение к 2022 г. федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней общего образования (в том числе инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья), введение целого спектра новых нормативно-правовых и финансово-экономических регуляторов.

Обновленные цели системы российского общего образования повышают традиционные и создают новые требования к качеству подготовки педагогических работников и к уровню профессиональной педагогической деятельности в целом. При сохранении лучших традиций в подготовке российских учителей и воспитателей необходимо развивать их новые профессиональные качества в соответствии со стандартом профессиональной деятельности в области обучения, воспитания и развития.

Утвержденный Профессиональный стандарт педагога — сложный регулятор большого числа вопросов педагогической работы: трудоустройства педагога, определения его должностных обязанностей, аттестации, оценки труда, оплаты труда.

Профессиональный стандарт педагога должен стать системообразующим механизмом, который повысит качество работы педагогов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, создаст объективные требования к трудовым действиям, знаниям и умениям, необходимому уровню профессионального образования. Профессиональный стандарт определит объем и направление подготовки, переподготовки или повышения квалификации, позволит объективно увязать уровень профессионализма педагога, его должностные обязанности и условия оплаты труда с результатами профессиональной деятельности (эффективный контракт).

При этом профессиональный стандарт должен выступить в качестве базы для оценки квалификации и труда педагога, а эффективный контракт — в качестве инструмента соединения интересов педагогического ра-

ботника и руководителя для решения задач конкретной общеобразовательной организации. Вместе с тем, критерии и принципы оценки качества и результатов на основании профессионального стандарта педагога должны быть разработаны с участием всех уровней и институтов системы общего образования.

Таким образом, в рамках настоящей программы проектируется осуществление взаимосвязанных изменений оценки и оплаты труда педагогических работников, процедур сертификации квалификаций, аттестации, базируются на содержании и требованиях профессионального стандарта педагога; изменение системы педагогического образования, подготовки педагогических работников, повышения их квалификации и профессиональной переподготовки, включающей в себя, в том числе, овладение ими современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также повышение социального статуса и престижа педагогической профессии.

Реализация настоящей программы при активном участии субъектов Российской Федерации позволит решить ряд важных вопросов повышения уровня профессиональной деятельности педагогических работников, обеспечить достижение высоких образовательных результатов обучающихся, а также решить проблемы, имеющиеся в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. К основным проблемам в этой сфере можно отнести:

- несоответствие требований профессионального стандарта текущей профессиональной деятельности значительного числа педагогов, которые не имеют необходимых знаний и квалификации для осуществления профессиональных действий, направленных на обучение, воспитание и развитие учащихся, формирование предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов, на индивидуализацию своей профессиональной деятельности с учетом специальных образовательных потребностей учащихся, в том числе учащихся с ограниченными возможностями здоровья;

- безадресный и неперсонифицированный характер определенной части программ повышения квалификации;

- наличие разрыва между содержанием, технологиями и образовательными результатами основных профессиональных образовательных программ подготовки будущих педагогов, разработанных на основе действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки «Образование и педагогические науки», и требованиями к компетенциям выпускников, предъявляемыми Профессиональным стандартом педагога и работодателями;

- отсутствие многоканальной системы получения педагогического образования, направленной на привлечение в профессию мотивированных к педагогической деятельности лиц, в том числе осуществляющих такой профессиональный выбор не только после получения общего образования, но и в процессе получения непедагогического образования или уже после его получения;

- недостаточность целенаправленной профориентационной работы образовательных организаций по формированию, поддержанию и развитию у обучающихся устойчивой мотивации к будущей педагогической деятельности;

- отсутствие эффективных каналов медийной коммуникации и PR-сопровождения успешной профессиональной деятельности в сфере образования, результатов государственной политики в этой области (в том числе существенного улучшения социальных льгот и оплаты труда педагогов), чрезмерная бюрократизация профессиональной деятельности, сохраняющееся представление о профессии педагога как о рутинной и скучной, а не динамичной и творческой;

- отсутствие в профессиональной деятельности педагогических работников четких принципов построения карьеры, включая ее основные ступени, связи между занятием соответствующей должности и требуемой для этого квалификацией (с точки зрения профессионального стандарта);

- отсутствие четкой и объективной взаимосвязи между квалификацией (профессио-

нальным уровнем, уровнем владения компетенциями) педагогического работника, качеством и результатами его профессиональной деятельности и оплатой труда.

Указанные проблемы позволяют определить четыре основных взаимосвязанных направления повышения профессионального уровня педагогических работников школ:

- внедрение профессионального стандарта педагога;

- модернизация педагогического образования;

- обеспечение перехода к системе эффективного контракта в общеобразовательных организациях;

- повышение социального статуса и престижа профессии педагога.

Все четыре направления (подпрограммы) в комплексе должны обеспечить повышение профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций.

Подпрограмма 1. Внедрение профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»

Цель подпрограммы: обеспечение перехода образовательных организаций общего образования на работу в условиях действия профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (далее — профессиональный стандарт педагога).

Задачи подпрограммы:

- организация переподготовки и повышения квалификации педагогических работников общего образования в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога;

- формирование системы аттестации педагогических работников общего образования на основе Профессионального стандарта педагога.

Основные мероприятия подпрограммы:

- разработка и апробация программ переподготовки и повышения квалификации пе-

дагогических работников в соответствии с профессиональным стандартом педагога, в том числе направленных на овладение современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (2014—2015 гг.);

- проведение повышения квалификации или переподготовки педагогических работников в соответствии с Профессиональным стандартом педагога, в целях овладения ими современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками для обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и реализации адаптированных образовательных программ (2014—2020 гг.);

- разработка и внедрение новых персонализированных моделей повышения квалификации на основе Профессионального стандарта педагога (2015—2018 гг.);

- разработка, апробация и внедрение пакета типовых документов общеобразовательной организации, работающей в условиях реализации Профессионального стандарта педагога (документы для осуществления кадровой политики, управления персоналом, организации обучения и аттестации работников, разработки должностных инструкций, тарификации работ, присвоения тарифных разрядов работникам, установления систем оплаты труда с учетом особенностей организации производства, труда и управления) (2015—2018 гг.);

- формирование должностных обязанностей педагогических работников на основе Профессионального стандарта педагога (2015—2016 гг.);

- разработка и апробация методики оценки соответствия уровня подготовки педагогических работников Профессиональному стандарту педагога в процессе аттестации (2015—2016 гг.);

- разработка нормативной правовой базы аттестации педагогических работников на основе Профессионального стандарта педагога (2015—2016 годы);

- обеспечение перехода к системе аттестации педагогических работников общего образования на основе требований Профессионального стандарта педагога (2015—2020 гг.).

Подпрограмма 2. Модернизация педагогического образования

Цель подпрограммы: обеспечение подготовки в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования педагогических кадров в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.

Задачи подпрограммы:

- изменение содержания федеральных государственных образовательных стандартов и основных образовательных программ по укрупненной группе направлений подготовки и специальностей «Образование и педагогические науки», а также технологий обучения с учетом требований нового Профессионального стандарта педагога в целях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;

- апробация обновленных федеральных государственных образовательных стандартов и основных образовательных программ и обеспечение к 2020 г. их внедрения в образовательных организациях высшего образования и профессиональных образовательных организациях, реализующих образовательные программы в рамках укрупненной группы направлений подготовки и специальностей «Образование и педагогические науки».

Основные мероприятия подпрограммы:

- разработка и апробация федеральных государственных образовательных стандартов и основных профессиональных образовательных программ по укрупненной группе направлений подготовки и специальностей «Образование и педагогические науки» с учетом соответствующих положений профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, включая новое учебное содержание, новые технологии обучения, в том чис-

ле направленные на овладение современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего образования, участвующих в разработке и апробации (2014—2017 гг.);

- внедрение моделей сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего образования и профессиональных образовательных организаций, образовательных организаций высшего образования и общеобразовательных организаций, обеспечивающих реализацию педагогических программ бакалавриата, отвечающих следующим характеристикам: значительное увеличение объема практической подготовки (не менее чем в 3 раза), проведение длительных практик, в том числе обеспечивающих реализацию индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся, уже имеющих среднее профессиональное или высшее образование (2014—2017 гг.);

- разработка программ многопрофильного бакалавриата на основе федеральных государственных образовательных стандартов нового типа, предполагающего возможность комбинации двух профилей обучения: общегуманитарного и педагогического, в том числе направленного на овладение современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, который выбирается после изучения основного блока с учетом индивидуальных особенностей и способностей обучающегося (2015—2017 гг.);

- апробация моделей подготовки кадров в ходе разработки основных образовательных программ магистратуры трех видов: программ подготовки по педагогическим направлениям с усиленной практической или исследовательской направленностью, программ по менеджменту для управленческого персонала системы образования (2015—2017 гг.);

- разработка и апробация модели получения педагогического образования лицами, не

имеющими педагогического образования, но мотивированными к педагогической деятельности, на программах магистратуры практической направленности (2015—2017 гг.).

Подпрограмма 3. Переход к эффективному контракту

Цель подпрограммы: реализация во всех общеобразовательных организациях эффективной кадровой политики, основывающейся на эффективном контракте с педагогическими работниками, обеспечивающей сбалансированные расходы в сфере общего образования в средне- и долгосрочном периоде (в рамках подушевого финансирования и с учетом значительного увеличения численности обучающихся).

Задачи подпрограммы:

- разработка и внедрение примерных форм трудовых договоров с педагогическим работником;

- уточнение и установление отраслевых норм труда на основе Профессионального стандарта педагога, обеспечивающих эффективную реализацию федеральных государственных образовательных стандартов;

- подготовка, апробация и внедрение примерных программ дополнительного профессионального образования (курсовой подготовки) для руководителей образовательных организаций по вопросам разработки и реализации эффективной кадровой политики на основе эффективного контракта.

Основные мероприятия подпрограммы:

- методическое сопровождение и мониторинг реализации региональных «дорожных карт» в части мероприятий по переходу на эффективный контракт (2014—2018 гг.);

- обеспечение с участием Профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации методического сопровождения перехода на эффективный контракт в образовательных организациях (ноябрь 2014 г.);

- выявление потребности в разработке новых и пересмотре действующих типовых норм труда, постановка задач по разработке типовых норм труда по их видам (июнь—сентябрь 2014 г.);

- апробация проектов типовых отраслевых норм труда, обсуждение их с профессиональными союзами, согласование с Минтруда России (IV квартал 2014 г.—I полугодие 2015 г.);
- актуализация действующих норм рабочего времени педагогических работников (до августа 2015 г.);
- информационное сопровождение введения эффективного контракта (2014—2018 гг.).

Подпрограмма 4. Повышение престижа профессии педагога

Цель подпрограммы: повышение престижа профессии педагога в профессиональной среде и в обществе.

Задачи подпрограммы:

- создание условий для профессионально-общественной оценки профессионального уровня педагога;
- мониторинг и распространение в субъектах Российской Федерации лучших практик повышения социального статуса педагогов и механизмов, стимулирующих развитие системы социальных мер поддержки педагогов;
- информационное сопровождение мероприятий, направленных на повышение социального статуса педагога и престижа педагогической профессии.

Основные мероприятия подпрограммы:

- разработка и внедрение мер эффективной поддержки профессиональных конкур-

сов как инструментов повышения социального статуса педагога для разных категорий педагогических работников, в том числе для педагогов, обеспечивающих инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (2014—2020 гг.);

- разработка и внедрение мер по вовлечению предметных ассоциаций педагогов, советов молодых педагогов и других профессиональных объединений в работу по повышению престижа педагогических профессий (2014—2020 гг.);

- разработка и реализация комплекса мероприятий социальной рекламы, направленной на повышение социального статуса педагога, формирование уважительного отношения со стороны общества к профессиональной деятельности педагога, в том числе на муниципальном, региональном и федеральном уровнях (2014—2020 гг.);

- разработка и реализация мер по стимулированию существующих и созданию новых радио- и телевизионных проектов, а также по организации серии публикаций в печатных и интернет СМИ об успешной профессиональной деятельности педагога (2014—2020 гг.).

- разработка и реализация предложений по формированию государственного заказа на издательскую и кинопродукцию об успешной профессиональной деятельности педагога (2014—2020 гг.).

The Roadmap of "Comprehensive Program to Improve the Professional Level of Teachers in Secondary Education"

УТВЕРЖДЕН

приказом
Министерства
труда и социальной
защиты Российской
Федерации

от «18» октября 2013 г. № 544н

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ *

**Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)
(воспитатель, учитель)**

I. Общие сведения

Дошкольное образование Начальное общее образование Основное общее образование Среднее общее образование		01.001
(наименование вида профессиональной деятельности)		Код

Основная цель вида профессиональной деятельности:

Оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями (организациями, осуществляющими обучение)

Группа занятий:

2320	Преподаватели в средней школе	3320	Персонал дошкольного воспитания и образования
2340	Преподаватели в системе специального образования	3330	Преподавательский персонал специального обучения
3310	Преподавательский персонал начального образования		
(код ОКЗ ¹)	(наименование)	(код ОКЗ)	(наименование)

Отнесение к видам экономической деятельности:

80.10.1.	Услуги в области дошкольного и начального общего образования
80.21.1.	Услуги в области основного общего и среднего (полного) общего образования
(код КВЭД ²)	(наименование вида экономической деятельности)

* Проект профессионального стандарта педагога (разработчик – рабочая группа Общественного совета, руководитель Ямбург Е. А.).

II. Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт (функциональная карта вида профессиональной деятельности)

Обобщенные трудовые функции		Трудовые функции			
код	наименование	уровень квалификации	наименование	код	уровень (подуровень) квалификации
А	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, среднего общего образования	6	Общепедагогическая функция. Обучение	A/01.6	6
			Воспитательная деятельность	A/02.6	6
В	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных образовательных программ	5-6	Развивающая деятельность	A/03.6	6
			Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования	B/01.5	5
			Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования	B/02.6	6
			Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования	B/03.6	6
			Модуль «Предметное обучение. Математика»	B/04.6	6
Модуль «Предметное обучение. Русский язык»	B/05.6	6			

III. Характеристика обобщенных трудовых функций

3.1. Обобщенная трудовая функция

Наименование	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования	Код	A	Уровень квалификации	6
--------------	---	-----	---	----------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал	X	Заимствовано из оригинала		
				Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Возможные наименования должностей	Учитель, Воспитатель
-----------------------------------	-------------------------

Требования к образованию и обучению	Высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлениям подготовки "Образование и педагогика" или в области, соответствующей преподаваемому предмету (с последующей профессиональной переподготовкой по профилю педагогической деятельности), либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению деятельности в образовательной организации
-------------------------------------	--

Требования к опыту практической работы	Требования к опыту практической работы не предъявляются
--	---

Особые условия допуска к работе	К педагогической деятельности не допускаются лица: лишенные права заниматься педагогической деятельностью в соответствии с вступившим в законную силу приговором суда; имеющие или имевшие судимость за преступления, состав и виды которых установлены законодательством Российской Федерации; признанные недееспособными в установленном федеральном законом порядке; имеющие заболевания, предусмотренные установленным перечнем
---------------------------------	---

Дополнительные характеристики

Наименование документа	Код	Наименование базовой группы, должности (профессии) или специальности
ОКЗ	2320	Преподаватели в средней школе
	2340	Преподаватели в системе специального образования
	3310	Преподавательский персонал начального образования
	3320	Персонал дошкольного воспитания и образования
	3330	Преподавательский персонал специального обучения
ЕКС ³	-	Учитель Воспитатель
ОКСО ⁴	050000	Образование и педагогика

3.1.1. Трудовая функция

Наименование	Общепедагогическая функция. Обучение	Код	A/01.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
--------------	--------------------------------------	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение трудовой функции	Оригинал	<input checked="" type="checkbox"/>	Заимствовано из оригинала		
				Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы
	Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования
	Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды
	Планирование и проведение учебных занятий
	Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению
	Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися
	Формирование универсальных учебных действий
	Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ)
	Формирование мотивации к обучению
Необходимые умения	Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей
	Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.
	Объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей
	Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде
	Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Необходимые умения	Владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)
	Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона
Необходимые знания	Преподаваемый предмет в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке
	История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества
	Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики
	Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях
	Пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения
	Основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий
	Рабочая программа и методика обучения по данному предмету
	Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, законов и иных нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в Российской Федерации, нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи, федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, законодательства о правах ребенка, трудового законодательства
	Нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи
Конвенция о правах ребенка	
Трудовое законодательство	
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

3.1.2. Трудовая функция

Наименование	Воспитательная деятельность	Код	A/02.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
Происхождение трудовой функции	Оригинал	X	Заимствовано из оригинала		
				Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды
	Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, использование их как на занятии, так и во внеурочной деятельности
	Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера
	Определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации
	Проектирование и реализация воспитательных программ
	Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.)
	Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)
	Помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления
	Создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации
	Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни
	Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде
	Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка
	Необходимые умения
Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их	
Создавать в учебных группах (классе, кружке, секции и т.п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников	
Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность	
Анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу	
Защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях	
Находить ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивать его понимание и переживание обучающимися	
Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.	
Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач	

Необходимые знания	Основы законодательства о правах ребенка, законы в сфере образования и федеральные государственные образовательные стандарты общего образования
	История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных (педагогических) систем, роль и место образования в жизни личности и общества
	Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях
	Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития и социализации личности, индикаторы и индивидуальные особенности траекторий жизни и их возможные девиации, приемы их диагностики
	Научное представление о результатах образования, путях их достижения и способах оценки
	Основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий
	Нормативные правовые, руководящие и инструктивные документы, регулирующие организацию и проведение мероприятий за пределами территории образовательной организации (экскурсий, походов и экспедиций)
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

3.1.3. Трудовая функция

Наименование	Развивающая деятельность	Код	A/03.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
--------------	--------------------------	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение трудовой функции	Оригинал	X	Заимствовано из оригинала		
				Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития
	Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе
	Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка
	Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью

Трудовые действия	Оказание адресной помощи обучающимся
	Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума
	Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка
	Освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу
	Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни
	Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения
	Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся
Необходимые умения	Владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья
	Использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий
	Осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ
	Понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.)
	Составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося
	Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся
	Владеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся
	Оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик
	Формировать детско-взрослые сообщества

Необходимые знания	Педагогические закономерности организации образовательного процесса
	Законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития
	Теория и технологии учета возрастных особенностей обучающихся
	Закономерности формирования детско-взрослых сообществ, их социально-психологические особенности и закономерности развития детских и подростковых сообществ
	Основные закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родительской общественностью
	Основы психодиагностики и основные признаки отклонения в развитии детей
	Социально-психологические особенности и закономерности развития детско-взрослых сообществ
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

3.2. Обобщенная трудовая функция

Наименование	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ	Код	В	Уровень квалификации	5 – 6
--------------	--	-----	---	----------------------	-------

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал	X	Займствовано из оригинала		

Код оригинала

Регистрационный номер профессионального стандарта

Возможные наименования должностей	Учитель, Воспитатель
Требования к образованию и обучению	Высшее образование или среднее профессиональное образование по направлениям подготовки "Образование и педагогика" или в области, соответствующей преподаваемому предмету (с последующей профессиональной переподготовкой по профилю педагогической деятельности), либо высшее образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению деятельности в образовательной организации
Требования к опыту практической работы	Требования к опыту практической работы не предъявляются

Особые условия допуска к работе	К педагогической деятельности не допускаются лица: лишенные права заниматься педагогической деятельностью в соответствии с вступившим в законную силу приговором суда; имеющие или имевшие судимость за преступления, состав и виды которых установлены законодательством Российской Федерации; признанные недееспособными в установленном федеральным законом порядке; имеющие заболевания, предусмотренные установленным перечнем
---------------------------------	---

Дополнительные характеристики

Наименование документа	Код	Наименование базовой группы, должности (профессии) или специальности
ОКЗ	2320	Преподаватели в средней школе
	2340	Преподаватели в системе специального образования
	3310	Преподавательский персонал начального образования
	3320	Персонал дошкольного воспитания и образования
	3330	Преподавательский персонал специального обучения
ЕКС	-	Учитель Воспитатель
ОКСО	050000	Образование и педагогика

3.2.1. Трудовая функция

Наименование	Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования	Код	В/01.5	Уровень (подуровень) квалификации	5
Происхождение трудовой функции	Оригинал	<input checked="" type="checkbox"/>	Заимствовано из оригинала		
				Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Участие в разработке основной общеобразовательной программы образовательной организации в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования
	Участие в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды образовательной организации через обеспечение безопасности жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации

Трудовые действия	Планирование и реализация образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и основными образовательными программами
	Организация и проведение педагогического мониторинга освоения детьми образовательной программы и анализ образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста
	Участие в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и/или дошкольного возраста
	Реализация педагогических рекомендаций специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями
	Развитие профессионально значимых компетенций, необходимых для решения образовательных задач развития детей раннего и дошкольного возраста с учетом возрастных и индивидуальных особенностей их развития
	Формирование психологической готовности к школьному обучению
	Создание позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья
	Организация видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте: предметной, познавательно-исследовательской, игры (ролевой, режиссерской, с правилом), продуктивной; конструирования, создания широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечение игрового времени и пространства
	Организация конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов
	Активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности
Организация образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей	
Необходимые умения	Организовывать виды деятельности, осуществляемые в раннем и дошкольном возрасте: предметная, познавательно-исследовательская, игра (ролевая, режиссерская, с правилом), продуктивная; конструирование, создания широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечения игрового времени и пространства

Необходимые умения	Применять методы физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с образовательной программой организации
	Использовать методы и средства анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющие оценить результаты освоения детьми образовательных программ, степень сформированности у них качеств, необходимых для дальнейшего обучения и развития на следующих уровнях обучения
	Владеть всеми видами развивающих деятельностей дошкольника (игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской)
	Выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения
	Владеть ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста
Необходимые знания	Специфика дошкольного образования и особенностей организации работы с детьми раннего и дошкольного возраста
	Основные психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и личностный; основы дошкольной педагогики, включая классические системы дошкольного воспитания
	Общие закономерности развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте
	Особенности становления и развития детских деятельностей в раннем и дошкольном возрасте
	Основы теории физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста
	Современные тенденции развития дошкольного образования
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

3.2.2. Трудовая функция

Наименование	Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования	Код	V/02.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
Происхождение трудовой функции	Оригинал	X	Заимствовано из оригинала		
				Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Проектирование образовательного процесса на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с учетом особенностей социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной
	Формирование у детей социальной позиции обучающихся на всем протяжении обучения в начальной школе
	Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования
	Объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразия динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек
	Организация учебного процесса с учетом своеобразия социальной ситуации развития первоклассника
	Корректировка учебной деятельности, исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек
Необходимые умения	Проведение в четвертом классе начальной школы (во взаимодействии с психологом) мероприятий по профилактике возможных трудностей адаптации детей к учебно-воспитательному процессу в основной школе
	Реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю и распознавать за ними серьезные личные проблемы
	Ставить различные виды учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых) и организовывать их решение (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития детей младшего возраста, сохраняя при этом баланс предметной и метапредметной составляющей их содержания
Необходимые знания	Во взаимодействии с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных), выходящими за рамки программы начального общего образования
	Основные и актуальные для современной системы образования теории обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста
	Федеральные государственные образовательные стандарты и содержание примерных основных образовательных программ
	Дидактические основы, используемые в учебно-воспитательном процессе образовательных технологий
	Существо заложенных в содержании используемых в начальной школе учебных задач обобщенных способов деятельности и системы знаний о природе, обществе, человеке, технологиях
Другие характеристики	Особенности региональных условий, в которых реализуется используемая основная образовательная программа начального общего образования
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

3.2.3. Трудовая функция

Наименование	Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования	Код	В/03.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
--------------	--	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение трудовой функции	Оригинал	X	Заимствовано из оригинала		
				Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Формирование общекультурных компетенций и понимания места предмета в общей картине мира
	Определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития
	Определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т. д.) зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся
	Планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнение и модификация планирования
	Применение специальных языковых программ (в том числе русского как иностранного), программ повышения языковой культуры и развития навыков поликультурного общения
	Совместное с учащимися использование иноязычных источников информации, инструментов перевода, произношения
	Организация олимпиад, конференций, турниров математических и лингвистических игр в школе и др.
Необходимые умения	Применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы
	Проводить учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной физиологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения
	Планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой
	Разрабатывать рабочую программу по предмету, курсу на основе примерных основных общеобразовательных программ и обеспечивать ее выполнение
	Организовывать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую
Разрабатывать и реализовывать проблемное обучение, осуществлять связь обучения по предмету (курсу, программе) с практикой, обсуждать с обучающимися актуальные события современности	

Необходимые умения	Осуществлять контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе
	Использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся)
	Использовать разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и среднего общего образования
	Владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием
	Владеть методами убеждения, аргументации своей позиции
	Устанавливать контакты с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями), другими педагогическими и иными работниками
	Владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения
Необходимые знания	Основы общетеоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач (педагогика, психология, возрастная физиология; школьная гигиена; методика преподавания предмета)
	Программы и учебники по преподаваемому предмету
	Теория и методы управления образовательными системами, методика учебной и воспитательной работы, требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений к ним, средства обучения и их дидактические возможности
	Современные педагогические технологии реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся
	Методы и технологии поликультурного, дифференцированного и развивающего обучения
	Основы экологии, экономики, социологии
	Правила внутреннего распорядка
Правила по охране труда и требования к безопасности образовательной среды	
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

3.2.4. Трудовая функция

Наименование	Модуль «Предметное обучение. Математика»	Код	В/04.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
--------------	--	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение трудовой функции	Оригинал	X	Займствовано из оригинала		
				Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Формирование способности к логическому рассуждению и коммуникации, установки на использование этой способности, на ее ценность
	Формирование способности к постижению основ математических моделей реального объекта или процесса, готовности к применению моделирования для построения объектов и процессов, определения или предсказания их свойств
	Формирование конкретных знаний, умений и навыков в области математики и информатики
	Формирование внутренней (мысленной) модели математической ситуации (включая пространственный образ)
	Формирование у обучающихся умения проверять математическое доказательство, приводить опровергающий пример
	Формирование у обучающихся умения выделять подзадачи в задаче, перебирать возможные варианты объектов и действий
	Формирование у обучающихся умения пользоваться заданной математической моделью, в частности, формулой, геометрической конфигурацией, алгоритмом, оценивать возможный результат моделирования (например – вычисления)
	Формирование материальной и информационной образовательной среды, содействующей развитию математических способностей каждого ребенка и реализующей принципы современной педагогики
	Формирование у обучающихся умения применять средства информационно-коммуникационных технологий в решении задачи там, где это эффективно
	Формирование способности преодолевать интеллектуальные трудности, решать принципиально новые задачи, проявлять уважение к интеллектуальному труду и его результатам
	Сотрудничество с другими учителями математики и информатики, физики, экономики, языков и др.
	Развитие инициативы обучающихся по использованию математики
	Профессиональное использование элементов информационной образовательной среды с учетом возможностей применения новых элементов такой среды, отсутствующих в конкретной образовательной организации
	Использование в работе с детьми информационных ресурсов, в том числе ресурсов дистанционного обучения, помощь детям в освоении и самостоятельном использовании этих ресурсов
	Содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах, шахматных турнирах и ученических конференциях
	Формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставление им подходящих заданий, ведение кружков, факультативных и элективных курсов для желающих и эффективно работающих в них обучающихся
	Предоставление информации о дополнительном образовании, возможности углубленного изучения математики в других образовательных и иных организациях, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий
Консультирование обучающихся по выбору профессий и специальностей, где особо необходимы знания математики	

Трудовые действия	Содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах, шахматных турнирах и ученических конференциях
	Формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставление им подходящих заданий, ведение кружков, факультативных и элективных курсов для желающих и эффективно работающих в них обучающихся
	Предоставление информации о дополнительном образовании, возможности углубленного изучения математики в других образовательных и иных организациях, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий
	Консультирование обучающихся по выбору профессий и специальностей, где особо необходимы знания математики
	Содействие формированию у обучающихся позитивных эмоций от математической деятельности, в том числе от нахождения ошибки в своих построениях как источника улучшения и нового понимания
	Выявление совместно с обучающимися недостоверных и маловероятных данных
	Формирование позитивного отношения со стороны всех обучающихся к интеллектуальным достижениям одноклассников независимо от абсолютного уровня этого достижения
	Формирование представлений обучающихся о полезности знаний математики вне зависимости от избранной профессии или специальности
	Ведение диалога с обучающимся или группой обучающихся в процессе решения задачи, выявление сомнительных мест, подтверждение правильности решения
Необходимые умения	Совместно с обучающимися строить логические рассуждения (например, решение задачи) в математических и иных контекстах, понимать рассуждения обучающихся
	Анализировать предлагаемое обучающимся рассуждение с результатом: подтверждение его правильности или нахождение ошибки и анализ причин ее возникновения; помощь обучающимся в самостоятельной локализации ошибки, ее исправлении; оказание помощи в улучшении (обобщении, сокращении, более ясном изложении) рассуждения
	Формировать у обучающихся убеждение в абсолютности математической истины и математического доказательства, предотвращать формирование модели поверхностной имитации действий, ведущих к успеху, без ясного понимания смысла; поощрять выбор различных путей в решении поставленной задачи
	Решать задачи элементарной математики соответствующей ступени образования, в том числе те новые, которые возникают в ходе работы с обучающимися, задачи олимпиад (включая новые задачи регионального этапа всероссийской олимпиады)
	Совместно с обучающимися применять методы и приемы понимания математического текста, его анализа, структуризации, реорганизации, трансформации
	Совместно с обучающимися проводить анализ учебных и жизненных ситуаций, в которых можно применить математический аппарат и математические инструменты (например, динамические таблицы), то же – для идеализированных (задачных) ситуаций, описанных текстом

Необходимые умения	Совместно с обучающимися создавать и использовать наглядные представления математических объектов и процессов, рисуя наброски от руки на бумаге и классной доске, с помощью компьютерных инструментов на экране, строя объемные модели вручную и на компьютере (с помощью 3D-принтера)
	Организовывать исследования – эксперимент, обнаружение закономерностей, доказательство в частных и общем случаях
	Проводить различия между точным и (или) приближенным математическим доказательством, в частности, компьютерной оценкой, приближенным измерением, вычислением и др.
	Поддерживать баланс между самостоятельным открытием, узнаванием нового и технической тренировкой, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей каждого обучающегося, характера осваиваемого материала
	Владеть основными математическими компьютерными инструментами: визуализации данных, зависимостей, отношений, процессов, геометрических объектов; вычислений – численных и символьных; обработки данных (статистики); экспериментальных лабораторий (вероятность, информатика)
	Квалифицированно набирать математический текст
	Использовать информационные источники, следить за последними открытиями в области математики и знакомить с ними обучающихся
	Обеспечивать помощь обучающимся, не освоившим необходимый материал (из всего курса математики), в форме предложения специальных заданий, индивидуальных консультаций (в том числе дистанционных); осуществлять пошаговый контроль выполнения соответствующих заданий, при необходимости прибегая к помощи других педагогических работников, в частности тьюторов
	Обеспечивать коммуникативную и учебную «включенности» всех учащихся в образовательный процесс (в частности, понимание формулировки задания, основной терминологии, общего смысла идущего в классе обсуждения)
Работать с родителями (законными представителями), местным сообществом по проблематике математической культуры	
Необходимые знания	Основы математической теории и перспективных направлений развития современной математики
	Представление о широком спектре приложений математики и знание доступных обучающимся математических элементов этих приложений
	Теория и методика преподавания математики
	Специальные подходы и источники информации для обучения математике детей, для которых русский язык не является родным и ограниченно используется в семье и ближайшем окружении
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

3.2.5. Трудовая функция

Наименование	Модуль «Предметное обучение. Русский язык»	Код	В/05.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
--------------	--	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение трудовой функции	Оригинал	X	Заимствовано из оригинала		
				Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Обучение методам понимания сообщения: анализ, структуризация, реорганизация, трансформация, сопоставление с другими сообщениями, выявление необходимой для анализирующего информации
	Осуществление совместно с обучающимися поиска и обсуждения изменений в языковой реальности и реакции на них социума, формирование у обучающихся «чувства меняющегося языка»
	Использование совместно с обучающимися источников языковой информации для решения практических или познавательных задач, в частности, этимологической информации, подчеркивая отличия научного метода изучения языка от так называемого «бытового» подхода («народной лингвистики»)
	Формирование культуры диалога через организацию устных и письменных дискуссий по проблемам, требующим принятия решений и разрешения конфликтных ситуаций
	Организация публичных выступлений обучающихся, поощрение их участия в дебатах на школьных конференциях и других форумах, включая интернет-форумы и интернет-конференции
	Формирование установки обучающихся на коммуникацию в максимально широком контексте, в том числе в гипермедиа-формате
	Стимулирование сообщений обучающихся о событии или объекте (рассказ о поездке, событии семейной жизни, спектакле и т.п.), анализируя их структуру, используемые языковые и изобразительные средства
	Обсуждение с обучающимися образцов лучших произведений художественной и научной прозы, журналистики, рекламы и т.п.
	Поощрение индивидуального и коллективного литературного творчества обучающихся
	Поощрение участия обучающихся в театральных постановках, стимулирование создания ими анимационных и других видеопроductов
	Моделирование видов профессиональной деятельности, где коммуникативная компетентность является основным качеством работника, включая в нее заинтересованных обучающихся (издание школьной газеты, художественного или научного альманаха, организация школьного радио и телевидения, разработка сценария театральной постановки или видеофильма и т.д.)
	Формирование у обучающихся умения применения в практике устной и письменной речи норм современного литературного русского языка
	Формирование у обучающихся культуры ссылок на источники опубликования, цитирования, сопоставления, диалога с автором, недопущения нарушения авторских прав

Необходимые умения	Владеть методами и приемами обучения русскому языку, в том числе как не родному
	Использовать специальные коррекционные приемы обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья
	Вести постоянную работу с семьями обучающихся и местным сообществом по формированию речевой культуры, фиксируя различия местной и национальной языковой нормы
	Проявлять позитивное отношение к местным языковым явлениям, отражающим культурно-исторические особенности развития региона
	Проявлять позитивное отношение к родным языкам обучающихся
	Давать этическую и эстетическую оценку языковых проявлений в повседневной жизни: интернет-языка, языка субкультур, языка СМИ, ненормативной лексики
	Поощрять формирование эмоциональной и рациональной потребности обучающихся в коммуникации как процессе, жизненно необходимом для человека
Необходимые знания	Основы лингвистической теории и перспективных направлений развития современной лингвистики
	Представление о широком спектре приложений лингвистики и знание доступных обучающимся лингвистических элементов этих приложений
	Теория и методика преподавания русского языка
	Контекстная языковая норма
	Стандартное общерусское произношение и лексика, их отличия от местной языковой среды
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

IV. Сведения об организациях-разработчиках профессионального стандарта

4.1. Ответственная организация – разработчик

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет»

Ректор Рубцов Виталий Владимирович

4.2. Наименования организаций – разработчиков

1	Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы Центр образования № 109
---	--

(Endnotes)

¹ Общероссийский классификатор занятий.

² Общероссийский классификатор видов экономической деятельности.

³ Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (зарегистрировано в Минюсте России 6 октября 2010 г. № 18638).

⁴ Общероссийский классификатор специальностей по образованию.

Professional Standard of "Teacher (Teaching Activities in Preschool, Primary General, Basic General, Secondary General Education)"

Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ

Марголис А.А.,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
amargolis@mail.ru

В статье обсуждаются проблемы современного педагогического образования в РФ и возможные пути их решения. Выделяются три группы основных проблем: проблемы педагогического образования, определяемые состоянием профессии педагога (низкий социальный престиж, отсутствие эффективной системы профессиональной ориентации, одноканальный характер маршрутов подготовки будущего педагога), проблемы собственно самого педагогического образования (отсутствие связи действующих ФГОС ВО по УГСН «Образование и педагогические науки» с требованиями Профессионального стандарта педагога, недостаточная практическая подготовка выпускников педагогических программ, дефицит исследовательской компоненты в ОПОП), проблемы «входа» выпускников в профессиональную деятельность (низкий процент трудоустройства, отсутствие программ постдипломного образования и сопровождения молодых педагогов, отсутствие системы независимой оценки полученной квалификации). В статье обсуждается возможность комплексных мер, направленных на решение указанных проблем и обсуждавшихся в рамках рабочей группы Министерства образования и науки РФ по модернизации педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, модернизация, профессиональный стандарт педагога, практическая подготовка, независимая оценка квалификации.

Введение

Завершение перехода системы общего образования в РФ на новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), разработка и утверждение ФГОС дошкольного образования, развитие дополнительного образования задают систему прин-

ципально новых требований к компетенциям современного педагога. Совокупность таких требований отражена в *Стандарте профессиональной деятельности педагога* [6]. Существующие сегодня программы подготовки педагогических кадров (далее педагогические программы) во всех типах образователь-

Для цитаты:

Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.

*Марголис Аркадий Аронович. Кандидат психологических наук, профессор, первый проректор ГБОУ ВПО г.Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: amargolis@mail.ru

ных организаций (педагогических вузах, гуманитарных и классических университетах) построены на базе образовательных стандартов (ФГОС ВО) [4], разработанных до утверждения указанных документов, и не в полной мере обеспечивают формирование у будущих педагогов требуемых компетенций. В то же время, руководствуясь законом об образовании, ФГОС высшего образования должны разрабатываться в соответствии с профессиональными стандартами [9]. В соответствии с поручением Президента РФ ФГОС высшего образования должны быть актуализированы на основе разработанных и утвержденных профессиональных стандартов [3].

Таким образом, первое направление развития педагогического образования связано с разработкой комплекса мер, позволяющих повысить качество подготовки педагогов путем приведения всех параметров их образования в соответствие со стандартом профессиональной деятельности педагога. Реализация этого направления позволит получить новое поколение будущих педагогов с профессиональными компетенциями, необходимыми для достижения обучающимися в системе общего образования высоких образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных).

Второе направление развития педагогического образования неразрывно связано с состоянием самой профессии педагога, анализом основных тенденций на рынке труда педагогических кадров и прогнозированием потребностей в подготовке кадров для него.

За последние годы, благодаря улучшению демографической ситуации в стране, увеличивается количество обучающихся на уровне дошкольного и начального общего образования. Одновременно с этим нарастают процессы дифференциации образовательной среды. Классы российских школ становятся все менее однородными за счет развития инклюзивного образования (и связанного с этим появления в общеобразовательных организациях значительного количества учащихся с ОВЗ), миграционных процессов (в том числе увеличением доли учащихся, для которых русский язык не является родным), возросшим числом учащихся с теми или иными формами со-

циальной дезадаптации. Эти процессы приводят к прогнозу увеличения потребности не только в педагогах (учителях), но и в специалистах «помогающих» профессий (педагогах-психологах, коррекционных и социальных педагогах, тьюторах и медиаторах).

Необходимо отметить, что рынок труда педагогических кадров, сформировавшийся в РФ за последнее время, является значительно более широким, чем только рынок труда педагогов, обеспечивающих систему общего образования. Запрос к современным педагогическим кадрам увеличивается со стороны организаций социальной защиты, культуры, органов внутренних дел, т.е., по сути, всей социальной сферы, а также сектора корпоративного бизнес-образования.

В связи с этим целесообразно рассматривать в качестве критерия эффективности трудоустройства выпускников педагогических программ их трудоустройство в соответствии с направлением подготовки. В стандартах (ФГОС ВО) указаны сфера профессиональной деятельности (объекты) и виды профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник. Трудоустройство по направлению полученной подготовки является также одним из достоверных и статистически измеряемых критериев эффективности деятельности вуза (мониторинг эффективности) [5].

Разработка комплекса мер, направленных на создание набора вариативных траекторий подготовки педагогических кадров (в педагогических вузах, классических университетах, путем переподготовки работающих специалистов в смежных видах профессиональной деятельности), готовых к педагогической деятельности в системе образования, культуры, социальной сфере, является вторым необходимым направлением модернизации педагогического образования. Реализация этого направления позволит обеспечить привлечение к педагогической деятельности лучших, т.е. наиболее подготовленных и наиболее мотивированных кадров. Расширение количества маршрутов подготовки таких кадров обеспечит реализацию прав учащихся на получение образования у высококвалифицированных педагогов.

Структура подготовки педагогических кадров в РФ

Таблицы и графики показывают структуру подготовки педагогических кадров в Российской Федерации.

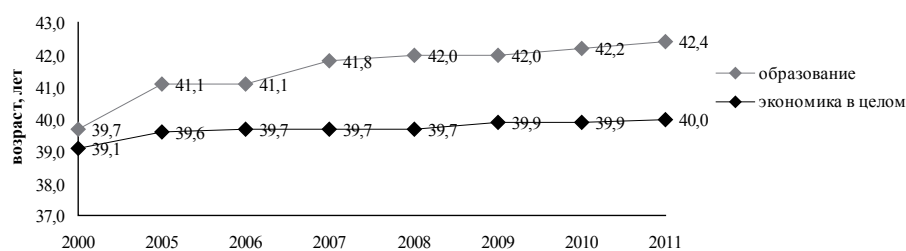
Динамика численности обучающихся и численности педагогических работников в образовательных учреждениях (тыс. человек)*

Образовательные учреждения	Численность обучающихся и педагогических работников	2007	2008	2009	2010	2011
Дошкольные образовательные учреждения	Число обучающихся	4906,3	5105,4	5228,2	5388	5661,1
	Динамика (%)					15,38
	Число работников	570,3	587,4	600,8	605,1	612,5
	Динамика (%)					7,40
	Число воспитателей	455,4	469,3	480,6	485,2	493,3
	Динамика (%)					8,32
	Число обучающихся на одного работника	8,6	8,7	8,7	8,9	9,2
	Число обучающихся на одного воспитателя	10,8	10,9	10,9	11,1	11,5
Общеобразовательные учреждения	Число обучающихся	14174,3	13825,4	13690,1	13642,4	13737,8
	Динамика (%)					-3,08
	Число работников			1286,4	1243	1217,1
	Динамика (%)					-5,39
	Число учителей			1086,5	1053	1034,5
	Динамика (%)					-4,79
	Число обучающихся на одного работника			10,6	11,0	11,3
	Число обучающихся на одного учителя			12,6	13,0	13,3
Образовательные учреждения, реализующие программы начального профессионального образования	Число обучающихся	1256,1	1115,2	1035,2	1006,6	921
	Динамика (%)					-26,68
	Число работников			86,5	73,8	61,6
	Динамика (%)					-28,79
	Число обучающихся на одного работника			12,0	13,6	15,0

Образовательные учреждения, реализующие программы среднего профессионального образования	Число обучающихся	2408,2	2244,1	2142,1	2125,7	2081,7
	Динамика (%)					-13,56
	Число работников				154,8	156,5
	Динамика (%)					1,0
	Число обучающихся на одного работника				13,73	13,30

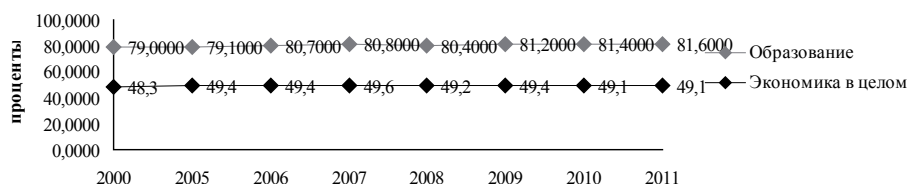
*Источник данных: Статистический сборник НИУ ВШЭ «Индикаторы образования: 2013»: URL: <http://www.hse.ru/primarydata/io2013>

Динамика среднего возраста занятых в экономике и образовании *



* Источник данных: Статистический сборник НИУ ВШЭ «Индикаторы образования: 2013»: <http://www.hse.ru/primarydata/io2013>

Динамика удельного веса женщин в общей численности занятых в экономике и образовании *



* Источник данных: Статистический сборник НИУ ВШЭ «Индикаторы образования: 2013»: <http://www.hse.ru/primarydata/io2013>

Динамика возрастной структуры педагогического состава образовательных учреждений (без внешних совместителей, на конец года, %)*

Категория педагогических работников	Возрастная категория	2007	2008	2009	2010	2011
Педагогические работники дошкольных образовательных учреждений	Трудоспособный возраст	89,4	88,5	87,9	87,5	87,2
	Старше трудоспособного возраста	10,6	11,5	12,1	12,5	12,8
	Воспитатели					
	Трудоспособный возраст					87,4
	Старше трудоспособного возраста					12,5
Педагогические работники государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений	Трудоспособный возраст			82,4	82,2	80,6
	Старше трудоспособного возраста			17,6	17,8	19,4
	Учителя					
	Трудоспособный возраст					80,4
	Старше трудоспособного возраста					19,6
Педагогические работники образовательных учреждений начального профессионального образования	Трудоспособный возраст			77,5	82,4	75,3
	Старше трудоспособного возраста			22,5	17,6	24,7
Преподаватели образовательных учреждений среднего профессионального образования	Трудоспособный возраст				54	53,7
	Старше трудоспособного возраста				46	46,3

*Источник данных: Статистический сборник НИУ ВШЭ «Индикаторы образования: 2013»: <http://www.hse.ru/primarydata/io2013>

Динамика уровня образования педагогического состава (без внешних совместителей, на конец года, %*

Педагогические работники	2007	2008	2009	2010	2011
Уровень образования педагогического персонала дошкольных образовательных учреждений					
Всего	100	100	100	100	100
<i>Имеют профессиональное образование:</i>					
высшее	36,2	37,5	39,6	41,5	43,7
из них педагогическое	34,1	35,2	37,2	38,9	40,9
среднее	60,6	57,5	55,8	53,9	54,2
из них педагогическое	55,3	52,1	50,6	48,9	49
Воспитатели					
<i>Имеют профессиональное образование:</i>					
высшее					36,6
из них педагогическое					33,7
среднее					60,9
из них педагогическое					55,0
Уровень образования педагогических работников государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений					
Общеобразовательные учреждения (без вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений)					
Всего			100	100	100
<i>Имеют профессиональное образование:</i>					
высшее			79,1	79,9	80,6
из них педагогическое			74,2	74,8	75,6
среднее			19,1	18,4	17,8
из них педагогическое			16,2	15,6	15,1
Учителя					
<i>Имеют профессиональное образование:</i>					
высшее					83,5

из них педагогическое					79,2
среднее					15,4
из них педагогическое					13,5
Уровень образования педагогических работников образовательных учреждений начального профессионального образования					
Всего			100	100	100
<i>Имеют профессиональное образование:</i>					
высшее			59,6	60,4	61,9
из них педагогическое			35	35,7	37
среднее			31	30,8	30,2
из них педагогическое			8,9	9	8,7
начальное			6,8	6,5	5,9
Уровень образования педагогических работников образовательных учреждений среднего профессионального образования					
Всего				100	100
<i>Имеют профессиональное образование:</i>					
высшее				90,1	89,9
из них педагогическое				53,2	53,8
среднее				8,4	8,5

* Источник данных: Статистический сборник НИУ ВШЭ «Индикаторы образования: 2013»: <http://www.hse.ru/primarydata/io2013>

**Количество обучающихся, выпускников и педагогических работников
по разным уровням образования (2011 г.)***

Обучающиеся, выпускники и педагогические работники	СПО	ВПО	Итого
Количество обучающихся			
Воспитатели	29048	10227	39275
Доля от общего числа обучающихся воспитателей	74,0%	26,0%	100%
Учителя начальных классов	28429	27651	56080
Доля от общего числа обучающихся учителей начальных классов	50,7%	49,3%	100%
Количество выпускников			
Воспитатели	7798	2937	10735
Доля от общего числа выпускников - воспитателей	72,6%	27,4%	100%
Учителя начальных классов	7491	8717	16208
Доля от общего числа выпускников - учителей начальных классов	46,2%	53,8%	100%
Количество работников			
Воспитатели	265100	188100	493400*
Доля от общего числа воспитателей	60,9%	36,6%	97,5%*
Учителя начальных классов	42489	230377	275900*
Доля от общего числа учителей начальных классов	15,4%	83,5%	99%**

* Источники данных: Статистический сборник НИУ ВШЭ «Индикаторы образования: 2013»: <http://www.hse.ru/primarydata/io2013/>;

** Источник данных: Федеральный портал Министерства образования и науки «Российское образование»: <http://www.edu.ru/>

**Доля новых специалистов, покрывающая количество мест работников
старше трудоспособного возраста***

Категории педагогических работников	2011 г.					
	Количество выпускников		Количество работающих по специальности		Доля новых специалистов, покрывающая количество мест работников, старше трудоспособного возраста	
Воспитатели – всего	10735	100%	493400	100%		61675
СПО	7798	72,6%	265100	60,9%		12,6%
ВПО	2937	27,4%	188100	36,6%		4,8%
Учителя начальных классов – всего	16208	100%	275900	100%	54076	30,00%
СПО	7491	46,2%	42489	15,4%		13,9%
ВПО	8717	53,8%	230377	83,5%		16,1%

* Источник данных: Статистический сборник НИУ ВШЭ «Индикаторы образования: 2013»: <http://www.hse.ru/primarydata/io2013>

** Источник данных: Федеральный портал Министерства образования и науки «Российское образование»: <http://www.edu.ru/>

Основные проблемы педагогического образования в РФ

1. Проблемы педагогического образования в контексте профессии педагога.

Педагогическое образование, являясь подготовкой к профессиональной деятельности педагога, тесно связано с проблемами самой профессии. К наиболее важным проблемам такого рода можно отнести следующие.

1.1. Низкий социальный престиж профессии педагога, снижающий привлекательность педагогических программ для лучших выпускников системы общего образования.

Это хорошо видно из анализа результатов качества приема в вузы [7], где, несмотря на явную положительную динамику, в группе педагогических вузов за 2011–2013 гг., значения среднего балла ЕГЭ по вузам этой группы значительно отстают от аналогичных значений более социально-привлекательных (для абитуриентов) направлений подготовки.

Более детальный анализ этих данных показывает, что низкая социальная привлекательность профессии педагога является одним из самых важных и проверяемых факторов, влияющих на эффект «двойного негативного отбора» [1], описываемого в ряде исследований проблем педагогического образования. Усилия, предпринимаемые государством по повышению заработной платы педагогов, способны в значительной степени уменьшить этот эффект. Этот вывод подтверждается динамикой приема на педагогические программы в тех регионах, где удалось добиться существенного повышения заработной платы учителя (прежде всего в Москве). Вместе с тем и для таких регионов разница в баллах ЕГЭ для педагогических и более социально-привлекательных программ остается очень существенной [7].

Указанное выше означает, что без значительных, систематически организованных усилий по изменению не только материальной составляющей, но и других компонентов социальной привлекательности профес-

сии педагога вряд ли возможно добиться результатов, аналогичных большинству стран, которым удается привлекать в педагогические программы лучших выпускников школы. С этой точки зрения, безусловно полезным представляется опыт Финляндии. Основной причиной набора лучших выпускников школы в программы подготовки педагогов в этой стране, по мнению многих исследователей, является не столько высокая заработная плата (которая немногим выше средней по стране), сколько социальное восприятие профессии педагога как творческой, креативной профессии, профессии не забюрократизированной государством, позволяющей каждый день делать совместно с учащимися что-то новое и интересное.

1.2. Не менее важной проблемой российского педагогического образования является почти полный развал профориентационной работы в этой сфере.

Парадоксальным образом российская школа «не улавливает» учащихся, мотивированных к педагогической деятельности. Школа не создает для них специальных образовательных маршрутов, не привлекает их систематическим образом к профессиональным пробам (в форме волонтерства, ассистентства учителю, работы с учащимися младшего возраста), лишая себя, по сути, возможности эффективного воспроизводства. На смену системе педагогических классов, существовавших в советской школе, не пришли современные профориентационные технологии, направленные на педагогические профессии.

1.3. Наконец, третьей важной проблемой в этой группе, является сложившийся в РФ линейный одноканальный маршрут подготовки будущего педагога. Выбор профессии педагога в качестве будущей профессиональной деятельности должен быть осуществлен выпускником школы (как правило, в 18 лет и без каких-то существенных профессиональных проб в этой или другой сфере). Результатом такого выбора является поступление на педагогическую программу в педагогический или классический вуз. По мнению многих исследователей [10], сама возможность такого осмысленного выбора для большинства будущих абитуриентов, наличие сформированной

мотивации к педагогической деятельности в этом возрасте являются довольно проблематичными. Это, безусловно, снижает эффективность дальнейшего педагогического образования. Чем больше не мотивированных или недостаточно мотивированных студентов на входе, тем меньше стремящихся к педагогической деятельности выпускников оказывается на выходе из системы педагогического образования.

В то же время количество возможностей войти в педагогические программы тем студентам, которые сделали выбор в пользу профессии педагога позже, чем после школы (например, проучившись несколько курсов на не педагогических направлениях и заинтересовавшись работой с детьми), крайне мало и институционально не обеспечено. Фактически, таким студентам предлагается начать свое образование с начала, что сопровождается значительными временными и организационными издержками.

Не получила пока широкого применения существующая во многих странах система последовательной подготовки педагогов, предполагающая сначала глубокую предметную подготовку (например, в бакалавриате не педагогического направления), далее углубленную психолого-педагогическую подготовку (например, в магистратуре по направлению «Психолого-педагогическое образование»).

Таким образом, необходимо признать, что на сегодня в РФ отсутствует система многоканального входа в педагогическое образование и далее – в педагогическую деятельность, позволяющая привлекать лучших и наиболее мотивированных будущих педагогов.

2. Проблемы педагогического образования (в узком смысле).

2.1. Основной проблемой собственно образовательных программ подготовки будущих педагогов (как уже было сказано во введении) является отсутствие взаимосвязи ФГОС ВО, на основе которых они разработаны (2010) и Профессионального стандарта педагога, разработанного и утвержденного в 2013 г. Это значит, что список компетенций выпускника таких программ не совпадает с компетенциями перечисленными в Про-

фессиональном стандарте. Компетенции же, указанные в Профессиональном стандарте, необходимы для успешного решения профессиональных задач общего образования обучающихся, построенного на основе образовательных программ ФГОС общего образования.

2.2. Вторая важная проблема в описываемой сфере связана с недостаточной практической подготовкой будущих педагогов к профессиональной деятельности, что следует как из опросов работодателей, так и из отзывов самих выпускников педагогических программ [8].

Необходимо отметить, что эта проблема имеет достаточно закономерный характер. Ни существующие педагогические технологии, ни статус практики и образовательных организаций, в которых она проводится в большинстве педагогических программ, не предполагают отношения к практической подготовке студента как к центральному и наиболее важному элементу учебной деятельности студентов. В большинстве таких программ практика остается «подчиненным» и менее важным, чем теория, этапом учебного процесса, пространством иллюстрации теории. Образовательная организация, на базе которой она проводится является «младшим братом» или «младшим партнером» университета. Такая образовательная организация рассматривается не столько как пространство образцов профессиональной деятельности педагогов и связанных с ними компетенций (которые должны быть освоены студентом), сколько возможностью иллюстрации теоретического знания, освоенного в университетской аудитории. Такое отношение к практической подготовке будущего педагога стимулирует словесно-описательный, т.е., по сути, схоластический, а не практико-ориентированный подход.

Описываемая проблема имеет два важных следствия: во-первых, это подбор кадров профессорско-преподавательского состава и соотношение действующих педагогов-практиков в отношении к общему числу преподавателей, ресурс учебного времени выделяемого на практику, способы ее организации и условия оплаты труда привлекае-

мых для этого специалистов, т.е. кадрово-технологический аспект обсуждаемой проблемы. Во-вторых, это методологический аспект, связанный с вопросом о самой возможности подготовить будущего педагога к работе, построенной как деятельность учителя, реализующего системно-деятельностный подход, заданный ФГОС общего образования, если обучение будущего педагога не построено на принципах деятельностного подхода в обучении.

Отсутствие решения этой проблемы ставит под сомнение вопрос о выполнении кадровых требований к реализации ООП общего образования и превращает программы подготовки педагогов из профессиональных, т.е. готовящих к профессиональной деятельности, в программы продолженного общего образования, не ориентированные на подготовку к профессии.

Анализ передового зарубежного опыта показывает, что большинство, стран преодолевших аналогичную проблему, пошли по пути широкого стимулирования создания школьно-университетских партнерств. В рамках таких партнерств школа была уравнена в правах, статусе и ресурсах с университетом, так как стала рассматриваться в качестве основного механизма профессионализации подготовки будущего педагога.

2.3. Наконец, третья проблема в подготовке педагогов связана с ролью исследовательской компоненты в педагогических программах.

Традиционно в отечественных педагогических программах научно-исследовательская деятельность студентов (НИРС) рассматривается в качестве компонента учебной деятельности, тесно связанного с теоретическим обучением. Это выражается (в том числе) как в выборе тем научных исследований студентов, так и в подборе научных руководителей, как правило, одновременно преподающих эти теоретические дисциплины. Связь НИРС с практикой и будущей профессиональной деятельностью представляется во многом менее очевидной и необходимой.

Вместе с тем, роль научно-исследовательской работы студентов оказывается крайне важной в контексте одной из наиболее

лее важных компетенций педагога – умения индивидуализировать свою профессиональную (педагогическую) деятельность в соответствии с индивидуальными особенностями, проблемами и потребностями обучающихся. Эффективное решение профессиональных задач такого типа предполагает умение педагога провести научно-обоснованное мини-исследование, встроенное непосредственно в собственную профессиональную деятельность и направленное на приспособление этой деятельности к особенностям обучающегося (обучающихся). Такое исследование не является академическим исследованием в чистом виде, но, используя научный инструментарий (подбор метода, методики, построение гипотезы о причине проблемы, например, в понимании, рефлексии собственного способа профессиональных действий), оно способствует развитию профессиональной деятельности педагога, обеспечивая механизм ее индивидуализации.

Анализ большинства ФГОС ВО направлений педагогического образования и построенных на их базе основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) показывает, что они не содержат таких требований к организации НИРС, которые были бы направлены на индивидуализацию профессиональной деятельности будущих педагогов, что особенно важно в условиях появления в образовательной среде обучающихся с различного рода специальными образовательными потребностями.

3. Проблемы «входа» в профессиональную деятельность.

3.1. Первая проблема в этой группе, привлекающая общественное внимание, это низкий процент трудоустройства выпускников педагогических программ в сферу общего образования (прежде всего в школу). При этом разброс данных по регионам и отдельным образовательным организациям отличается в разы. Наряду с неэффективными образовательными организациями, осуществляющими подготовку педагогических кадров, существует достаточно много примеров эффективных. Обсуждение этих данных предполагает учет региональных особенностей рынка тру-

да (есть ли дефицит кадров), прогноз потребностей с учетом демографических тенденций, восполняемость потребности за счет других каналов (среднее профессиональное образование, приход специалистов из других сфер деятельности и других направлений подготовки). Все эти факторы должны быть отражены в модели формирования контрольных цифр приема (КЦП) в вуз. В настоящее время эта модель не достаточно учитывает результаты трудоустройства выпускников вуза (т.е. низкие результаты трудоустройства не влияют на КЦП). Кроме того не предусмотрена ответственность региона и вуза за результаты образования, финансируемого в результате конкурсного распределения соответствующих федеральных субсидий.

Вместе с тем, как уже отмечалось во введении, педагогические кадры востребованы не только в системе общего образования, но и в других сегментах социальной сферы. Трудоустройство по направлению полученной подготовки (в соответствии с ФГОС ВО) вместо трудоустройства в общеобразовательную организацию представляется более логически и юридически адекватной формой рассмотрения проблемы.

Основной содержательный вопрос при этом: в чем больше заинтересовано общество (учащиеся и их родители) – в приходе в школу всех выпускников педагогической программы вуза (100%-трудоустройство) или в появлении в школе лучших выпускников?

Если потребители образовательных услуг и общество в целом заинтересованы в лучших будущих учителях, то необходимо не только признать, что не все выпускники педагогических программ придут в школы, но и не всех выпускников школа возьмет на работу. Она возьмет не всех, а только лучших.

Из этого следует, что государственная образовательная политика в этой сфере должна быть направлена не столько на повышение процента трудоустройства выпускников педагогических программ, сколько на максимальную диверсификацию каналов подготовки и отбора лучших будущих педагогов. Необходимо создание системы проверки того, насколько они действительно «лучшие» и допуска к профессиональной деятельности имен-

но их, а не всех выпускников педагогических программ.

3.2. Вторая проблема в области «входа» в профессиональную деятельность как раз и состоит в отсутствии системы проверки того, насколько тот или иной выпускник готов к профессиональной деятельности, даже если он мотивирован к ней.

В соответствии с Законом об образовании [9] диплом о высшем образовании является одновременно и документом о полученной квалификации выпускника. При этом проверки полученной квалификации кроме государственной итоговой аттестации (ГИА) не предусматривается, что позволяет любому выпускнику, успешно сдавшему ГИА, вне зависимости от его реальной подготовки к профессиональной деятельности, формально быть допущенным к ней.

Этот механизм «входа» в профессиональную деятельность выпускников высшего образования (в том числе педагогических программ) отличается от мер предусмотренных в законе [9] для обучающихся, завершивших профессиональное обучение. Для них предусмотрено квалификационное испытание с участием работодателей.

В реальной практике некоторых профессий в РФ также используется механизм квалификационного испытания для независимой (от вуза) проверки готовности к профессиональной деятельности.

В большинстве зарубежных стран профессия педагога предполагает независимую оценку полученной в университете квалификации в форме профессионального экзамена (сдаваемого в соответствующем органе управления образования, как правило, на основе измерительных материалов разработанных профессиональной ассоциацией).

Представляется, что утверждение Профессионального стандарта педагога и поручение Президента РФ о создании системы независимых центров оценки квалификации [3] позволит получить алгоритм отбора лучших выпускников вариативных моделей подготовки педагогических кадров.

3.3. Третья проблема «входа» в профессиональную деятельность выпускника педагогической программы заключается в том,

что даже лучшие будущие педагоги нуждаются в специально организованном введении в такую деятельность. Многочисленные исследования [11] показывают, что «обучение на рабочем месте», сопровождение молодого специалиста-педагога со стороны опытного наставника (супервизора) в условиях специально разработанной программы постдипломного образования и сопровождения является необходимым этапом вхождения в профессиональную деятельность. Во многих странах такой этап выделен в отдельную программу долгосрочной стажировки (педагогическая интернатура) на базе реального образовательного учреждения аналогичного климатической базе в медицинском образовании и предшествует началу самостоятельной профессиональной деятельности выпускника. В некоторых странах этот этап совмещен с началом самостоятельной профессиональной деятельности в условиях реальной образовательной организации. Имеющийся в РФ опыт реализации таких программ [2] показывает, что они не только оказываются эффективными в плане завершения профессионализации деятельности молодого педагога, но и способны существенно снизить отток таких специалистов из «школы» в первые годы их деятельности, создавая механизм универсальной (в том числе и психологической) поддержки всей работы молодого педагога.

Вывод: Целью программы модернизации педагогического образования с учетом изложенных выше проблем в этой сфере должно быть повышение качества подготовки педагогических кадров за счет приведения системы педагогического образования в соответствие со стандартами профессиональной деятельности педагогов.

Достижение указанной цели может быть обеспечено созданием институциональных механизмов развития педагогического образования и профессиональной деятельности педагога.

Результатом такой модернизации должна стать современная вариативная система подготовки педагогических кадров для общего образования и социальной сферы РФ, обеспечивающая права обучающихся на получение

ние образования с участием высококвалифицированных педагогов.

Реализация намеченной цели предполагает решение ряда важных нормативно-правовых, организационных, научно-методических задач¹.

Задача I. Привлечение в педагогическое образование наиболее мотивированных к педагогической деятельности и академически подготовленных абитуриентов и обучающихся

1. Создание единого информационного ресурса, отражающего государственную политику в сфере педагогического образования и содержащего исчерпывающую информацию: о возможностях получения педагогического образования в РФ (включая изменение направления подготовки с непедагогического на педагогическое), об основных педагогических программах и провайдерах услуг, условиях оплаты труда педагогов в различных регионах, об образовательных организациях и социальных льготах, банках вакансий, возможностях карьерного роста и историях успеха, системе поддержки молодых специалистов, о возможностях педагогической деятельности вне системы общего образования.

2. Создание эффективной системы профориентационной работы в образовательных организациях РФ, направленной на поддержку и развитие мотивации обучающихся к педагогической деятельности, начиная с уровня начального общего образования, позволяющей выявлять таких учащихся, индивидуализировать их обучение с использованием различных форм учебной и внеучебной работы, привлекать их в качестве помощников и волонтеров к участию в профессиональной деятельности педагогов и работе с младшими школьниками. Организация при участии ведущих университетов российской педагогической олимпиады, научных и научно-практических конференций учащихся по различным направлениям современного образования.

3. Создание вариативной системы получения педагогического образования. Расширение возможностей для вхождения в педаго-

гические программы обучающихся по другим (не педагогическим) направлениям подготовки без существенных организационных и временных потерь для таких лиц.

4. Разработка моделей таких переходов и примерных основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) непедагогических направлений подготовки общепрофессиональной направленности, обеспечивающих возможность продолжения образования на старших курсах бакалавриата в соответствии с требованиями ФГОС педагогических направлений подготовки. Разработка программ профессиональной переподготовки и магистерских программ по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» для лиц, получивших ранее высшее не педагогическое образование и мотивированных к смене профессии и к педагогической деятельности (в том числе одновременно с такой деятельностью).

Задача II. Модернизация содержания и технологий педагогического образования в соответствии с профессиональным стандартом педагога

1. Актуализация существующих ФГОСов УГСН «Образование и педагогические науки» с учетом утвержденных профессиональных стандартов педагога, педагога-психолога и других педагогических работников. Приведение перечня итоговых компетенций выпускника в соответствии с перечнем компетенций, указанных в профессиональных стандартах. Уточнение и изменение требований к условиям реализации ОПОП. Изменение содержания базовой части дисциплин стандарта. Разработка примерных ОПОП, в том числе совместимых с ОПОП других направлений в части базовых учебных дисциплин.

2. Усиление практической подготовки выпускников педагогических программ.

3. Разработка примерных ОПОП бакалавриата УГСН «Образование и педагогические науки» практической направленности, в том числе на основе широкого использования сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями (модель школьно-

¹ Задачи программы сгруппированы в соответствии с основными выявленными проблемами и содержат короткое описание предлагаемых институциональных решений.

университетского партнерства) и организациями среднего профессионального образования. Разработка модели (организационно-правовой, финансовой, учебно-методической) реализации такого сетевого взаимодействия, основанного на «заказе» формирования в организации-партнере ряда требуемых ФГО-Сом профессиональных компетенций.

4. Разработка концепции, моделей и образцов деятельностного подхода в подготовке педагога.

5. Развитие научно-исследовательской работы студентов (НИРС) как основы для индивидуализации профессиональной деятельности выпускников педагогических программ.

6. Изменение роли, содержания и технологий организации НИРС в рамках модернизации ФГОС педагогических направлений. Соединение НИРС с практикой. Переход к формированию исследовательских компетенций будущего педагога (модель практик-исследователь).

7. Разработка примерных ОПОП исследовательской направленности.

Задача III. Совершенствование перехода от педагогического образования к педагогической деятельности

1. Разработка новой модели расчета КЦП с учетом результатов трудоустройства выпускников педагогических программ.

2. Расчет региональных и федеральных потребностей в педагогических кадрах с учетом

демографических тенденций, возрастной структуры педагогических кадров и наличием различных рынков труда педагогических кадров.

3. Постепенное замещение подготовки педагогов со средним профессиональным образованием подготовкой бакалавров, для ряда должностей (педагог-психолог, педагог-дефектолог) – подготовкой магистров.

4. Создание системы независимой оценки квалификации выпускников педагогических программ (любого типа) на основе их соответствия требованиям Профессионального стандарта педагога. Дифференцирование уровней освоения компетенций профессионального стандарта, соответствующих квалификации выпускника педагогической программы.

5. Создание вариативных моделей получения педагогического образования с обязательной оценкой полученной квалификации.

6. Разработка и внедрение программ постдипломного сопровождения выпускников педагогических программ на рабочем месте и в рамках специально организованного постдипломного обучения в условиях долгосрочной стажировки в образовательной организации. Разработка модели (нормативно-правовых, организационно-финансовых и учебно-методических компонентов) таких программ. Внесение предложений в закон об образовании о педагогической интернатуре. Разработка примерных ОПОП магистратуры практической направленности.

Литература

1. Каспржак А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261–282.
2. Коновалова И.В. Организация системы постдипломного образования психологов в Европе и Соединенных Штатах Америки [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSIEDU.ru. 2010. №5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Konvalova.phtml> (дата обращения: 09.10.2014).
3. Поручение Президента России по вопросам повышения качества высшего образования Пр-1148, п.2 от 22 мая 2014. URL: <http://www.kremlin.ru/assignments/21112> (дата обращения: 09.10.2014).
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. N 788 «Об утвержде-

нии и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (с изменениями от 31 мая 2011 г.)» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (дата обращения: 09.10.2014).

Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 января 2010 г. N 35 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»)» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf> (дата обращения: 09.10.2014).

5. Приказ Минобрнауки России от 1 августа 2013 г. № 637 «О проведении мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3561/файл/2397/13.08.12-Приказ.637.pdf> (дата обращения: 09.10.2014).
6. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 09.10.2014).
7. Совместный проект НИУ «Высшая школа экономики» и РИА Новости «Общественный контроль за процедурами приема в вузы как условие обеспечения равного доступа к образованию», 2013 год [Электронный ресурс]. URL: www.hse.ru/ege/second_section2013 (дата обращения: 09.10.2014).
8. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО., 2010. 191 с.
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 09.10.2014).
10. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Ценности, цели и интересы. Школа и учеба. Работа и досуг: пер. с нем. М.: Генезис, 2008. 208 с.
11. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers [Электронный ресурс]. OECD, 2005. URL: <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (дата обращения: 09.10.2014).

Problems and Prospects of the Development of Pedagogical Education in the Russian Federation

Margolis A.A.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
amargolis@mail.ru

The paper discusses the problems of the contemporary teacher education in the Russian Federation and their possible solutions. There are three main groups of problems: 1) the problems of teacher education, defined by the state of the teaching profession (low social prestige, lack of an effective system of professional orientation, single-channel nature of the routes of the future teacher training); 2) the problems of the teacher education itself (lack of communication of the existing Federal State Educational Standards of Higher Education in aggregated groups of specialties and areas "Education and Pedagogy" and the requirements of professional standards of teachers, the lack of practical training of graduates of educational programs, the lack of research components in basic professional educational programs); 3) the problem of entering of the graduates in the professional activity (low percentage of employment, lack of post-graduate education programs and young teachers support, the lack of independent evaluation of the qualification obtained). The article shows the possibility of complex measures aimed at addressing these problems, and discussed in the framework of a working group of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on the modernization of teacher education.

Keywords: teachers training, modernization, teachers professional standard, practical training, independent qualification assessment.

For citation

Margolis A.A. Problems and prospects of the development of pedagogical education in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 41–57 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Margolis Arkadii Aronovich. Ph.D. (Psychology), Professor, First Vice Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: amargolis@mail.ru

References

1. Kasprzhak A.G. Institutsional'nye tupiki rossiiskoi sistemy podgotovki uchitelei [Institutional deadlocks Russian system of teacher training]. *Voprosy obrazovaniya* [Questions of education], 2013, no. 4, pp. 261–282.
2. Konovalova I.V. Organizatsiya sistemy post-diplomnogo obrazovaniya psikhologov v Evrope i Soedinennykh Shtatakh Ameriki [Elektronnyi resurs] [Organization of the Post-Graduate Education for Psychologists in Europe and the USA]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* www.psyedu.ru [Psychological science and education www.psyedu.ru], 2010, no. 5. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Konovalova.shtml> (Accessed 09.10.2014) (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Poruchenie Prezidenta Rossii po voprosam povysheniya kachestva vysshego obrazovaniya Pr-1148, p.2 ot 22 maya 2014 [Elektronnyi resurs] [Order of the President of Russia on improving the quality of higher education Ex-1148, paragraph 2 of the May 22, 2014]. URL: <http://www.kremlin.ru/assignments/21112> (Accessed: 09.10.2014).
4. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 g. No. 788 "Ob utverzhenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') "bakalavr") (s izmeneniyami ot 31 maya 2011 g.)" [Elektronnyi resurs] [Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 22, 2009. No. 788 "On approval and enactment of the federal state educational standards of higher education in the direction of preparation 050100 Teacher education (qualification (degree) "Bachelor") (as amended on May 31, 2011 g)"]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (Accessed: 09.10.2014).
5. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 14 yanvarya 2010 g. No. 35 "Ob utverzhenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') "magistr")" [Elektronnyi resurs] [Ministry of Education and Science of the Russian Federation of January 14, 2010. No. 35 "On approval and enactment of the federal state educational standards of higher education in the direction of preparation 050100 Teacher education (qualification (degree) "master")"]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf> (Accessed 09.10.2014).
6. Prikaz Mintruda Rossii №544n ot 18 oktyabrya 2013 g. "Ob utverzhenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Labour of Russia No. 544n October 18, 2013. "On Approval of professional standard "teacher (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (teacher, teacher)"]. *Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity. Bank Dokumentov* [Ministry of thread and social protection. Bank Documents]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 09.10.2014).
7. Sovmestnyi proekt NIU «Vysshaya shkola ekonomiki» i RIA Novosti "Obshchestvennyi kontrol' za protsedurami priema v vuzy kak uslovie obespecheniya ravnogo dostupa k obrazovaniyu» 2013 god [Elektronnyi resurs] [A joint project of the National Research 'Higher school of economics' and RIA Novosti "Public control over the procedures of admission to universities as a condition of providing equal access to education," 2013]. URL: http://www.hse.ru/ege/second_section2013 (Accessed 09.10.2014).
8. Sobkin V.S. (ed.) Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. XIV. Vyp. XXIV [Sociology of Education. Proceedings on the sociology of education. Vol. XIV. Issue XXIV]. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2010. 191 p.
9. Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2012 g. No. 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" [Elektronnyi resurs] [Federal Law of 29 December 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation"]. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974> (Accessed 09.10.2014).
10. Fopel' K. Na poroge vzrosloi zhizni: Psikhologicheskaya rabota s podrostkovymi i yunosheskimi problemami. Tsennosti, tseli i interesy. Shkola i ucheba. Rabota i dosug: per. s nem. [On the threshold of adulthood: Psychological work with adolescence and early problems. Values, goals and interests. School and study. Work and leisure]. Moscow: Genezis, 2008. 208 p. (In Russ.)
11. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers [Elektronnyi resurs]. OECD, 2005. URL: <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (Accessed 09.10.2014).

Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога

Забродин Ю. М. *,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
zabrodinym@mgppu.ru

В статье рассматриваются основные направления модернизации современного профессионального образования в системе российского образования. Научные и практические основания концепции профессионального стандарта практического психолога базируются на принципах компетентностного подхода. Компетентностный подход предусматривает ориентацию на измеримый конкретный результат образования, а в случае профессионального образования – переход на многоуровневую систему подготовки специалиста, включая его последипломное сопровождение и повышение квалификации. Отмечается, что в основе и профессиональных, и образовательных стандартов лежит анализ профессиональной деятельности педагога-психолога. Показана взаимосвязь профессионального образования, рынка труда и системы профессиональных стандартов. Поднимается вопрос об использовании профессиональных стандартов при формировании программ профессионального образования.

Ключевые слова: стандарт профессиональной деятельности, образовательный стандарт, педагог-психолог, компетентностный подход.

Благоприятный психологический климат, лично-значимые способы организации деятельности, использование индивидуальных заданий разных типов и уровней, индивидуального темпа работы и др. – это известные психологические факторы, которые укрепляют человека, повышают уровень его творческой активности, способствуют эмоци-

ональной уравновешенности и уверенности в собственных возможностях, позволяя снизить тревожность и психическое напряжение. Новую роль в этих условиях начинает играть отраслевая практическая психология, которая призвана перевести на уровень технологических решений интересы личности в рамках структурной и институциональной перестрой-

Для цитаты:

Забродин Ю.М. Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 58–73.

Забродин Юрий Михайлович. Доктор психологических наук, профессор, проректор по Учебно-методическому объединению, ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: zabrodinym@mgppu.ru

ки социальной среды, обеспечить ее безопасность, прежде всего, в образовательном процессе. Современная практическая психология – это, в определенном смысле, инновационные технологии помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, в экстремальных и чрезвычайных обстоятельствах. Отечественный и зарубежный опыт показывает, что среди первоочередных мер, призванных обеспечить развитие комплексной службы защиты, сопровождения и безопасного развития детства, следует назвать создание организационной, нормативной и технологической базы практической психологии образования.

В состав обновленной нормативной базы должна быть включена общественно-государственная система сертификации и аттестации методов и технологий работы практического психолога, а также система сертификации и аттестации профессионального персонала, основная часть которого есть результат работы модернизируемой профессиональной школы.

Поскольку общее направление модернизации современного профессионального образования во всех его формах и видах опирается на компетентностный подход, принятый в большинстве стран и подтвержденный принципами Болонского (и последующих) соглашений, постольку реализация компетентностного подхода в системе российского образования предусматривает ориентацию на измеримый конкретный результат образования, а в случае профессионального образования – переход на многоуровневую систему формирования и сопровождения полноценного специалиста, дополненную модернизированной системой последипломного сопровождения и повышения квалификации, что должно и может обеспечить гарантированную подготовку работника к эффективной будущей профессиональной деятельности.

Эта работа должна быть сопряжена с (пока отсутствующей в России) системой профессиональных стандартов, регулирующей деятельность и послевузовскую карьеру выпускника. Профессиональные стандарты в данном контексте являются многофунк-

циональными документами, предназначенными для:

- проведения оценки квалификации и сертификации работников, а также выпускников учреждений профессионального образования;
- формирования образовательных стандартов и образовательных программ всех уровней профессионального образования, в том числе обучения персонала на предприятиях, а также для разработки учебно-методических материалов к этим программам;
- решения широкого круга задач в области управления персоналом (разработки систем мотивации и стимулирования персонала, должностных инструкций; отбора, подбора и аттестации персонала и др.);
- проведения процедур стандартизации и унификации в рамках вида экономической деятельности (установление единых требований к содержанию и качеству профессиональной деятельности, согласование наименований должностей, упорядочивание видов трудовой деятельности и пр.).

Разработке проекта отечественного стандарта профессиональной деятельности педагога-психолога предшествовали наши исследования, начатые еще в 2005 г., которые позволили создать научные и практические основания Концепции профессионального стандарта практического психолога, и которые базируются на принципах *компетентностного подхода и включают описание категории компетенции и раскрывают ее содержание*.

В современной науке и практике модели компетенций широко используются для соотнесения индивидуальных способностей и «ядерных» компетенций организации. Модель компетенций обычно рассматривается в качестве механизма, связывающего развитие человеческих ресурсов с организационной стратегией: «компетенции — это описательный инструмент, который идентифицирует навыки, знания, особенности личности и поведения, необходимые для эффективного выполнения работы в организации и помогает бизнесу достигать стратегических целей».

Обобщая результаты зарубежных и отечественных исследований, мы полагаем, что для создания эффективной научной основы практической работы в данном направлении необходим целостный подход к компетентности, объединяющей знания, понимание, ценности и навыки, которые «присущи людям, называемым профессионалами». В соответствии со сказанным, предлагаемая и используемая нами далее модель профессиональной компетентности включает пять подмножеств, связанных компетенций (относящихся к работе) и компетентностей (относящихся к работнику), и, соответственно, предполагает пять измерений этой важной персональной характеристики.

- Когнитивная компетентность, которая включает не только официальные знания, но также и неофициальные – в том числе основанные на личном опыте. Знания (знают – что), подкрепленные пониманием (знают – почему), – эти феномены отличаются от компетентностей.

- Функциональная компетентность (умения, навыки или «ноу-хау») включает описание того, что человек, который работает в данной профессиональной области, должен быть в состоянии сделать... [и] способен продемонстрировать.

- Личностная компетентность (включающая поведенческие компетенции – «знают, как вести себя»), определяется как относительно устойчивые характеристики личности, причинно связанные с эффективным или превосходным выполнением работы.

- Социокультурная, или этическая, компетентность, на базе которой формируются личное мнение и профессиональные ценности, – способность принимать основанные на них решения в конкретных рабочих ситуациях.

- Мета-компетентность, которую можно рассматривать как интегральное свойство социального поведения и к которой относятся, в частности, способности общения, способности справляться с неуверенностью, так же, как и с поучениями и критикой.

В целом, современные исследования показывают, что одномерные структуры (модели) компетенций неадекватны и уступают многомерным структурам (моделям).

Исторически функциональные и когнитивные компетенции были добавлены к поведенческим компетенциям, и, в свою очередь, когнитивные и поведенческие компетенции дополнили модели профессиональных функциональных компетенций.

Описание профессиональной деятельности

Ясно, что в основу и профессиональных, и образовательных стандартов должен быть положен анализ профессиональной деятельности. Классическим методом изучения трудовой деятельности человека является *профессиография*, зародившаяся в русле психотехники еще в 20–30-е гг. XX в. В основе *профессиографического направления* лежит принцип комплексности изучения профессий с экономической, социальной, психологической, медицинской и производственно-технической сторон.

В современных разработках исследователи опираются на технологии *психологического изучения субъекта труда* (системная профессиография), которые предполагают изучение конкретных субъектно-объектных отношений в трудовой деятельности, обуславливающих взаимное соответствие человека-работника и профессии. *Психологический анализ деятельности* включает:

- 1) анализ и проектирование психологических механизмов, которые управляют самой деятельностью и позволяют ее реализовать;

- 2) управление мотивационно-целевой сферой человека;

- 3) управление психическими функциями человека на разных этапах формирования профессиональных способностей, профессиональной пригодности и готовности к деятельности.

Анализ профессиональной деятельности практического психолога опирается на концепцию «*психологического анализа, оценки и синтеза человеческой деятельности*», сущность которой заключается в том, что в качестве структурно-понятийной единицы анализа профессиональной деятельности выдвигается *категория задачи* [Ю.М. Забродин, 1987–2008].

Декомпозиция деятельности на систему задач дает возможность исследовать процес-

сы управления целеобразованием и мотивацией субъекта, анализировать индивидуальные стратегии решения задач.

При этом профессиональная деятельность оценивается в системе «субъект труда – профессиональная среда», что предполагает описание структуры взаимосвязей как между компонентами подсистем «субъект труда» и «профессиональная среда», так и внутри этих компонентов.

В соответствии с указанной концепцией, подсистема «субъект труда» включает в себя привычные для психолога объекты: профессионально важные качества (ПВК), профессиональный опыт, мотивацию, психические состояния (функциональные состояния) работающего человека и т. п.

Подсистема «профессиональная среда» включает в себя, в свою очередь, объект (предмет) и результат труда, орудия (средства) труда, технологическую процедуру профессиональной деятельности, организационную структуру ее обеспечения и осуществления, физические (природные) и социальные условия реализации конкретной трудовой деятельности, и только отсюда формируются квалификационные требования к работнику.

История становления и современные тенденции развития систем профессиональных стандартов демонстрирует возможность и важность дальнейшего развития аналитических описаний профессиональной деятельности на базе имеющейся системы квалификационных характеристик. Это может быть осуществлено, как мы полагаем, путем разработки и применения стандартов профессиональной деятельности или профессиональных стандартов, которые позволяют связать характеристики содержания профессиональной деятельности и требуемые этой деятельностью качества самого работника.

Следует отметить, что в качестве квалификационных характеристик работника, как в советской, так и в современной отечественной практике управления воспроизводством рабочей силы рассматриваются Квалификационные справочники. Квалификационные справочники были призваны выполнять множество важнейших функций в области организации, нормиро-

вания и оплаты труда, подготовки кадров. В частности, ЕТКС предназначался для тарификации работ, присвоения квалификационных разрядов рабочим, а также для составления программ по подготовке и повышению квалификации рабочих в системе профессионально-технического образования и непосредственно на производстве.

ЕКС включает *Квалификационные характеристики должностей*, которые предназначены для правильного подбора работников и расстановки их по должностям штатной структуры организации, расстановки и использования кадров, обеспечения единства при определении *должностных обязанностей и квалификационных требований*, а также для принятия решений о соответствии работников занимаемым должностям при проведении аттестации.

Классическая квалификационная характеристика каждой должности имеет три раздела: «Должностные обязанности», «Должен знать», «Требования к квалификации». Отнесение служащих к одной из трех категорий (руководители, специалисты и др. служащие) осуществляется в зависимости от характера преимущественно выполняемых работ, составляющих содержание труда работника (организационно-административные, аналитико-конструктивные, информационно-технические).

Как и многие другие должности, должность психолога, в соответствии с ЕКС, представлена без конкретизации специализации и предполагает, в частности, выполнение следующих должностных обязанностей:

«Изучает влияние психологических, экономических и организационных факторов производства на трудовую деятельность работников предприятия в целях разработки мероприятий по улучшению их условий труда и повышения эффективности работы. Выполняет работу по составлению проектов планов и программ социального развития. Проводит совместно с физиологом обследования индивидуальных качеств работников, особенностей трудовой деятельности. Анализирует трудовые процессы и психологическое состояние работника во время работы. Разрабатывает профессиограммы и детальные психоло-

гические характеристики профессий, дает рекомендации относительно условий оптимального использования личных трудовых возможностей человека с учетом перспективы развития его профессиональных способностей. Участвует в осуществлении мер по производственной и профессиональной адаптации работников. Подготавливает рекомендации и предложения по внедрению результатов психологических исследований в практику. Анализирует причины текучести кадров, подбор и их расстановку, исходя из требований организации труда и управления производством, разрабатывает предложения по обеспечению стабильности кадров. Принимает участие в формировании трудовых коллективов, в проектировании систем организации труда с учетом психологических факторов и эргономических требований. Консультирует руководителей организаций по социально-психологическим проблемам управления производством и социального развития коллектива.

Должен знать: постановления, другие руководящие и нормативные документы, относящиеся к вопросам практической психологии; психологию труда и управления, инженерную и социальную психологию; методы изучения психологических особенностей трудовой деятельности работников; технические средства, применяемые при изучении условий труда; основы технологии производства; основы экономики, организации производства, труда и управления; основы профориентационной работы; законодательство о труде; правила и нормы охраны труда.

Требования к квалификации. Психолог I категории: высшее профессиональное (психологическое) образование и стаж работы в должности психолога II категории не менее трех лет. Психолог II категории: высшее профессиональное (психологическое) образование и стаж работы в должности психолога не менее трех лет. Психолог: высшее профессиональное (психологическое) образование без предъявления требований к стажу работы».

Видно, что действующие документы даже в первом приближении никак нельзя рассматривать как удовлетворительное описание профессиональной деятельности, и тем более как профессиональный стандарт.

Основные направления развития систем профессиональных стандартов за рубежом

Появление профессиональных стандартов за рубежом во многом было обусловлено необходимостью качественного совершенствования рабочей силы в условиях быстро меняющейся технологической среды. Профессиональный стандарт, в отличие от квалификационной характеристики, имеет другую структуру, которую составляют: «трудова́я функция», «трудо́вое действие», «необходимые трудовые умения», «необходимые знания» и определяемый сложностью профессиональной деятельности уровень квалификации (образовательный ценз и квалификационный сертификат). Как можно увидеть, и как было сказано выше, такая структура, в отличие от квалификационной характеристики, замкнутой на должность работника, позволяет связать параметры и компоненты содержания профессиональной деятельности и требуемые этой деятельностью качества самого работника.

Существует четкое понимание, что от применения профессиональных стандартов возможны как экономические, так и социальные выгоды. Значимость разработки систем профессиональных стандартов повышается в условиях интернационализации производства, торговли и рынков труда. Если принятие стандартов ISO 9000 можно рассматривать как направление, имеющие значительные последствия для роста производительности, то профессиональные стандарты имеют такое же по силе влияние на развитие человеческого капитала.

В развитых и развивающихся странах осознаются выгоды от разработки и внедрения профессиональных стандартов. Уже много стран сделало определенные шаги для развития профессиональных и образовательных стандартов, а многие начинают развивать международные стандарты и адаптировать национальные стандарты к международным требованиям. За последние годы достаточное количество стран (Австралия, Новая Зеландия, Канада, Дания, Германия, Япония, Нидерланды, Великобритания и Соединенные Штаты) осуществили переход от фрагменти-

рованной к слаженной и скоординированной системе профессиональных стандартов.

Исследования показывают, что, несмотря на то, что существуют неоспоримые экономические и социальные предпосылки, все же развивающиеся страны сталкиваются с особыми проблемами в этой области. Среди них можно выделить следующие:

- инвестиционные затраты. Опыт стран со средним уровнем дохода, таких, например, как Румыния и Турция показывает, что для того, чтобы разработать наиболее важные профессиональные стандарты и обеспечить жизнеспособность всей будущей системы профессиональных стандартов, необходимы инвестиции в размере около 2 млн долларов. По оценкам, разработка профессиональных стандартов может занять от двух до пяти лет.

- наличие большого неформального сектора экономики;

- наличие международных стандартов. По существу, при разработке профессиональных стандартов в развивающихся странах возникает проблема непротиворечивого учета собственного и международного опыта.

Опыт зарубежных стран показывает, что создание качественных профессиональных стандартов, их эффективное использование и поддержание (обновление, развитие) требуют урегулирования ряда проблем, таких, в частности, как:

- привлечение всех заинтересованных сторон к работе по формированию (созданию) и использованию профессиональных стандартов, рациональное распределение полномочий между ними, при этом особое внимание необходимо уделять роли и участию работодателей в данном процессе;

- формирование организационных механизмов разработки и поддержания профессиональных стандартов, которые бы позволяли своевременно и качественно обновлять стандарты и обеспечивали бы преемственность «новых» и «старых» стандартов.

Современные тенденции развития системы профессиональных стандартов в Российской Федерации

Идея разработки профессиональных стандартов в нашей стране является результатом

обобщения международного опыта в области обеспечения качества рабочей силы. В настоящее время в отечественной литературе отсутствует единое определение профессионального стандарта. Тем не менее, анализ основных подходов свидетельствует о принципиальном единстве в определении этого термина.

Работа над профессиональными стандартами в различных областях деятельности началась в конце 90-х гг. XX в. под эгидой Министерства труда и социального развития Российской Федерации (1998–2004). В целях совершенствования работы организаций туристской индустрии и качества оказания туристских услуг в 1999 г. Министерством труда и социального развития Российской Федерации (Минтруда России) было подготовлено Постановление Министерства труда и социального развития Российской Федерации «О квалификационных требованиях (профессиональных стандартах) к основным должностям работников туристской индустрии» с приложением «Квалификационные требования (профессиональные стандарты) к основным должностям работников туристской индустрии». В эти годы был разработан ряд проектов профессиональных стандартов, однако утвержденные профессиональные стандарты не регистрировались в Минюсте.

С новой силой тематика профессиональных стандартов начала набирать обороты с 2007 г. Системную работу в этой области проводит Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП) силами учрежденного Национального агентства развития квалификаций (НАРК) сформированной им Комиссией по профессиональным стандартам. Следует оговориться, что современная отечественная практика разработки профессиональных стандартов преимущественно опирается на макет и подходы к разработке профессиональных стандартов, предложенные НАРК РСПП.

В период с 2007 по 2012 гг. Комиссией рекомендованы к использованию и внесению в Национальный реестр 60 профессиональных стандартов в следующих областях профессиональной деятельности: деятельность гостиниц и ресторанов, обслужи-

вание гостей на предприятиях питания, руководство (управление) организацией, информационные технологии, авиастроение, строительство. Указанные стандарты представлены в Министерство образования и науки Российской Федерации и размещены в открытом доступе на сайте НАРК РСПП (www.nark-rspp.ru).

Взаимосвязь профессионального образования, рынка труда с системой профессиональных стандартов

Актуальный в настоящее время вопрос для каждого субъекта экономической деятельности состоит в том, чтобы согласовать специфические специальности и профессии, требующие различного уровня образования и квалификации, с существующей системой стандартизации профессиональной деятельности и профессионального образования. При этом есть единые характеристики этих профессий, но есть и дифференцированные требования, определяемые динамическими изменениями характера труда.

В последнее время все чаще обозначается проблема необходимости повышения качества рабочей силы, и это является одним из приоритетных направлений развития рынка труда Российской Федерации в долгосрочной перспективе.

Использование профессиональных стандартов ПС обусловлено необходимостью установления согласованных требований к качеству труда и повышения его эффективности посредством:

- 1) повышения качества и производительности;
- 2) повышения качества подготовки работников в системе профессионального образования;
- 3) развития обучения на производстве;
- 4) повышения уровня квалификации действующих работников.

Многие крупнейшие компании России (ТНК-ВР, Лукойл, Транснефть, РусАЛ, КНАУФ, ОАК и целый ряд других) на основе разработанных в своих областях деятельности профессиональных стандартов сформировали требования к содержанию профессиональных образовательных программ и ор-

ганизовали их внедрение в образовательный процесс внутрифирменного обучения.

В целях обеспечения более тесного и эффективного сотрудничества бизнеса и системы профессионального образования в 2010 г. РСПП и Министерством образования и науки РФ:

- утверждены «Положение о формировании системы независимой оценки качества профессионального образования» и «Положение об оценке и сертификации квалификаций выпускников образовательных учреждений профессионального образования, других категорий граждан, прошедших профессиональное обучение в различных формах»;
- сформирован Общественно-государственный совет системы независимой оценки качества профессионального образования в составе представителей бизнеса, федеральных и региональных органов исполнительной власти, профессиональных сообществ, образовательных учреждений.

Психологический анализ и построение модели деятельности практического психолога

На фоне общих процессов гуманизации нашего общества, развития правового государства проблемы объективной оценки психологических характеристик человека становятся одними из ключевых и будут определять дальнейшее развитие практической психологии в нашей стране, направленной на поддержание психического здоровья каждого члена общества, на развитие индивидуальных способностей каждого человека, на высокоэффективную подготовку его к тем или иным видам профессиональной деятельности, обеспечение возможности творчества в деятельности каждого гражданина.

Это, несомненно, касается и систем труда и занятости населения, и сферы образования, и работы с подрастающим поколением в нашем обществе.

В настоящий момент целесообразно рассматривать психологическую службу как интегральное образование и выделить три ее аспекта:

- как одно из направлений дифференциальной, педагогической и возрастной психологии, а именно ее теоретико-прикладное на-

правление, изучающее закономерности психического развития и формирования личности человека (в первую очередь, учащегося) с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в общественной практике (научно-прикладной аспект);

- как психологическое обеспечение и сопровождение всего процесса образования и развития человека, включая, прежде всего, процессы обучения и воспитания, имея в виду при этом, в том числе, конкретную помощь и участие психологов в составлении образовательных программ, создании учебников, разработке психологических оснований дидактических и методических материалов и т.п. (прикладной научно-методический аспект);

- как непосредственную работу психологов с детьми и взрослыми и помощь им в решении их жизненных проблем (практический аспект).

Анализ опыта организации психологической службы в образовании

В последнее время многие зарубежные психологи начали пересматривать свои взгляды на измерение способностей и качеств как на то основное, что они могут сделать в целях психологической помощи детям. Отмечается, например, что психолого-педагогическое тестирование не позволяет определить перспективы развития учащихся, что оно дает неверные результаты при обследовании подростков из низших, социально уязвимых слоев населения и из культурно отсталых регионов.

Развитие общенациональной психологической службы образования должно предусматривать сочетание двух основных моделей: психологи вне и внутри ОО, иными словами, обеспечить возможность взаимодействия психолога, работающего внутри того или иного учреждения, со специалистами из районных (городских) психологических центров, кабинетов, комиссий или консультаций. В таком случае психологи, работающие «вне предприятия», могут основной акцент своей работы делать на углубленной персональной помощи и на психологическом просвещении и тем самым способствовать развитию психологической культуры государственных служащих, предпринимателей и управленцев, работни-

ков сфер производства и образования, учителей, родителей, широкой общественности. Психолог же, занятый «внутри предприятия или учреждения», сможет больше сосредоточиться на непосредственной работе с людьми: рабочими, служащими, учащимися и т.д.

Понятно, что многообразие функций практического психолога как консультанта широкого профиля требует достаточно высокой квалификации. Заметим, что в США около 400 высших учебных заведений занимаются широкомасштабной подготовкой специалистов данной сферы социальной практики. При этом профессиональные учебные заведения предъявляют исключительно высокие и специфические требования к абитуриентам, решившим посвятить себя этой человековедческой профессии: для поступления, например, на факультет «гайденс» необходим предварительный педагогический стаж от двух до пяти лет, наличие диплома магистра педагогики, положительная характеристика (рекомендация) с места работы.

Реализовать основные принципы квалифицированной психологической помощи, изучения и обследования человека, по нашему убеждению, можно только на основе системно-деятельностного подхода, прочно вошедшего в психологическую науку. Разработка его связана с деятельностью таких отечественных ученых, как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, К.К. Платонов, Я.А. Пономарев и многие другие.

Исследование структуры и оснований компетенций – ПВК практического психолога

Известно, что в любой действующей системе профессиональной подготовки существует неоднократно отмеченное несоответствие между успешностью поступления в учебное заведение, успешностью обучения и успешностью последующей профессиональной деятельности. Имеющийся опыт показывает, что снять это несоответствие можно, лишь наладив дополнительный профессиональный отбор абитуриентов по данным специальной диагностики состояния профессионально-значимых качеств. Но для начала эти профессионально-важные каче-

ства необходимо как минимум выявить и упорядочить, поскольку, как тоже хорошо известно, на стадиях поступления, обучения и профессиональной деятельности ведущую роль играют различные качества личности: умение преодолеть барьер поступления, способность к обучению и, собственно, профессионально-значимые качества, рассматриваемые как компетенции, необходимые для эффективного становления и самореализации профессионального работника.

Все сказанное, конечно же, относится и к практическому психологу и, естественно, требует самостоятельного изучения особенностей его профессиональной деятельности и определения требований к субъекту этой деятельности со стороны самой профессии. Анализ имеющейся литературы о профессиях и задачный подход позволяют выделить основные профессиональные задачи в деятельности специалиста по «человеческому фактору» из сферы образования, и произвести их группировку по определенным блокам, категориям (в зависимости от их психологического содержания).

Эксперты-оценщики сформировали девять классов таких задач.

1. Информационные.
2. Развивающие.
3. Исследовательские.
4. Коммуникативные.
5. Конструктивные.
6. Организационно-методические.
7. Диагностические.
8. Ориентационные (консультационные).
9. Коррекционные.

Анализ эмпирически выделенных ПВК практического психолога позволяет с достаточным основанием предположить, что успешное решение различных конкретных задач в различных областях деятельности практического психолога может быть обеспечено комплексом личностных свойств, образующих сложную систему, организованную с опорой на одну или несколько компетенций из трех обычно выделяемых классов: ключевые (универсальные), общепрофессиональные, узкопрофессиональные.

Из содержания системы требуемых компетенций вытекают важные исходные по-

ложения для разработки критериев оценки всей профессиональной деятельности практического психолога: выделенные в ходе экспериментальных исследований и экспертных оценок комплексы компетенций являются необходимыми и достаточными предпосылками для эффективной реализации различных видов деятельности психолога образования и решения им разнообразных профессиональных задач, которые и составляют основное содержание его профессиональной работы и представлены в Профессиональном стандарте как трудовые функции, трудовые действия, трудовые умения и необходимые знания. При этом можно установить примерное соответствие требований профессионального образования и профессионального труда: трудовые функции – ожидаемые результаты освоения ОПОП; трудовые действия – группы профессиональных компетенций; умения и знания – конкретные компетенции.

О макете профессионального стандарта практического психолога

Как уже отмечалось, содержание профессионального стандарта основывается на компетентностном подходе, предусматривающем определение требований к знаниям, умениям и навыкам работника, позволяющим ему эффективно и качественно выполнять конкретную трудовую функцию в рамках вида трудовой деятельности соответствующего квалификационного уровня.

Процесс создания профессионального стандарта включает в себя следующие этапы.

- Формирование рабочей (экспертной) группы, в состав которой входят специалисты в области разработки профессиональных стандартов и специалисты-эксперты в данной области профессиональной деятельности.
- Подготовка программы действий по разработке профессионального стандарта и необходимого инструментария.
- Опрос экспертов (выявление трудовых функций, уточнение необходимых знаний и навыков и пр.).
- Разработка проекта профессионального стандарта.

- Проведение экспертизы и общественного обсуждения проекта профессионального стандарта, при необходимости корректировка текста стандарта.

Разработка профессионального стандарта включает в себя несколько действий, которые начинаются с определения области профессиональной деятельности в рамках исследуемого вида экономической деятельности.

Определение области профессиональной деятельности.

При определении области профессиональной деятельности, для которой будет разрабатываться профессиональный стандарт, могут быть использованы как формулировки Общероссийского классификатора видов экономической деятельности (ОКВЭД) для выделения отдельных сфер производства, так и собственные наименования областей профессиональной деятельности.

Формирование перечня трудовых функций.

После выделения ВЭД (области профессиональной деятельности) и конкретизации в ней видов трудовой деятельности начинается основная содержательная работа по составлению профессионального стандарта. Для каждого вида трудовой деятельности рабочей (экспертной) группой составляется базовый перечень трудовых функций и входящих в их структуру трудовых действий. В этих целях используются материалы различных профессионально-квалификационных справочников, содержание КХ и должностных требований (инструкций), регламентов, ФГОС, учебно-программная документация по подготовке специалистов в данной области и др.

Соотнесение трудовых функций с квалификационными уровнями.

Для распределения трудовых функций по квалификационным уровням можно воспользоваться способом, в основе которого лежат экспертные оценки, получаемые в ходе обследования предприятий или отражающие опыт самих членов рабочей (экспертной) группы. Чтобы разнести трудовые функции по соответствующим квалификационным уровням, эксперты должны получить критерии соотнесения и инструмент для фиксации своего мнения.

В качестве критериев отнесения трудовых функций к тому или иному квалификационно-

му уровню можно использовать дескрипторы национальной рамки квалификаций НРК РФ – формулировки тех умений, знаний и общих компетенций, которыми должен обладать работник соответствующего квалификационного уровня, что принципиально отвечает логике Европейской рамки квалификаций: широта полномочий и ответственность, сложность деятельности, наукоемкость деятельности.

Показатель «Широта полномочий и ответственность» в соответствии с НРК РФ определяет общую компетенцию работника и связан с масштабом деятельности, ценой возможной ошибки, ее социальными, экологическими, экономическими и т.п. последствиями, а также с полнотой реализации в профессиональной деятельности основных функций руководства.

Показатель «Сложность деятельности» определяет требования к умениям и зависит от ряда особенностей профессиональной деятельности: множественности (вариативности) способов решения профессиональных задач, необходимости выбора или разработки этих способов; степени неопределенности рабочей ситуации и непредсказуемости ее развития.

Показатель «Наукоемкость деятельности» определяет требования к знаниям, используемым в профессиональной деятельности, зависит от объема и сложности используемой информации, инновационности применяемых знаний и степени их абстрактности.

Располагая критериями отнесения каждой трудовой функции (трудового действия) к тому или иному квалификационному уровню, эксперты, используя простейшую табличную форму с перечнем функций, могут указать, с каким именно квалификационным уровнем, по их мнению, она должна соотноситься и какого рода компетенций требует.

Следующим этапом формирования содержания профессионального стандарта является привязка к каждой трудовой функции соответствующего перечня необходимых знаний и умений, определенных экспертами.

Завершается процесс сбора информации для составления профессионального стандарта определением «иных требований к работнику в разрезе квалификационных уровней» (необходимый уровень образования,

стаж и пр.), а также формированием перечня рекомендуемых наименований должностей в системе будущей профессиональной деятельности.

Использование ПС при формировании программ профессионального образования

Проблемы подготовки и подбора профессиональных кадров, знания, умения и компетенции, а также уровень квалификации, который наиболее точно соответствует требованиям профессиональной деятельности, сохраняют актуальность уже не один десяток лет. В последние годы в нашей стране реализован ряд мер, направленных на «сближение» производства и профессионального образования. Работодатели получили реальную возможность участвовать в формировании и осуществлении государственной политики в области профессионального образования и разработке ОПОП, оценке качества выпускников и т.п.

Сегодня особенно остро стоит задача создания и отработки конструктивных механизмов, повышающих эффективность и снижающих издержки (временные, финансовые, человеческие и др.) процесса подготовки и использования профессиональных кадров.

Одним из направлений деятельности на этом пути является обеспечение «сопряжения» нормативных документов, регулирующих вопросы квалификаций в сфере труда (квалификационные справочники, профессиональные стандарты и др.) и в сфере образования (федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, основные образовательные программы высшего профессионального образования).

Основные источники информации о требованиях к профессиональным квалификациям. Квалификационные справочники

Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКСД) и Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих (ЕТКС) являются в настоящее время одними из основных нормативных документов, определяющих требования к профес-

сиональным квалификациям работников. Эти документы разрабатываются специалистами научно-исследовательских и/или нормативно-исследовательских организаций, проходят согласование в профильных министерствах и утверждаются постановлениями Министерства труда и социального развития РФ.

Однако при обращении к справочникам как к источникам информации о требованиях к профессиональным квалификациям при разработке профессиональных образовательных программ необходимо понимать возможности и ограничения данных документов. ЕТКС, в отличие от ЕКСД, предназначен не только для решения проблем сферы труда (проведения тарификации работ, присвоения квалификационных разрядов рабочим), но и для «составления программ по подготовке и повышению квалификации рабочих в системе профессионально-технического образования и непосредственно на производстве».

Тарифно-квалификационные характеристики рабочих по разрядам, включающие описание деятельности («Характер работ») и необходимых знаний («Должен знать») (в некоторых случаях и примеры работ), содержат более развернутую, по сравнению с Квалификационным справочником должностей, характеристику деятельности. Однако и тарифно-квалификационные характеристики также не имеют достаточной конкретизации и не отражают в большинстве своем состояние современного производства.

Профессиональные стандарты (ПС)

Профессиональные стандарты как документы нового типа, представляющие наиболее полную и актуальную информацию о требованиях к квалификациям, необходимым для выполнения конкретных видов трудовой деятельности, начали разрабатываться в России в середине 90-х гг. прошлого века. Инициаторами в этом процессе выступали представители бизнес-сообщества, которые, не дожидаясь действий государственных органов, самостоятельно создавали профессиональные стандарты (ПС), содержание которых отражало представление (понимание) бизнеса о требуемом уровне квалификации работников.

При формировании ПС применялись различные подходы, методы и форматы (макеты) документов, что затрудняло их эффективное использование. В настоящее время создание единой методологии разработки и адекватных механизмов внедрения в практику профессиональных стандартов как одного из элементов национальной системы квалификаций наиболее последовательно и системно ведет Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП).

Согласно принятым в РСПП документам, профессиональный стандарт – многофункциональный нормативный документ, определяющий в рамках конкретного вида экономической деятельности (области профессиональной деятельности) требования к содержанию и условиям труда, квалификации и компетенциям (знаниям, умениям) работников по различным квалификационным уровням. Основным его структурным элементом – единицей профессионального стандарта – является трудовая функция.

Профессиональный стандарт предназначен, прежде всего, для:

- проведения оценки квалификации и сертификации работников, а также выпускников учреждений профессионального образования;
- формирования государственных образовательных стандартов и программ всех уровней профессионального образования, в том числе обучения персонала на предприятиях, а также для разработки учебно-методических материалов к этим программам;
- решения широкого круга задач в области управления персоналом (разработки стандартов предприятия, систем мотивации и стимулирования персонала, должностных инструкций; тарификации должностей; отбора, подбора и аттестации персонала, планирования карьеры);
- проведения процедур стандартизации и унификации в рамках вида (видов) экономической деятельности (установление и поддержание единых требований к содержанию и качеству профессиональной деятельности, согласование наименований должностей, упорядочивание видов трудовой деятельности и пр.).

Следует отметить, что профессиональные стандарты вплоть до настоящего времени не являются обязательной нормой ни для бизнеса, ни для социальной сферы, ни для системы профессионального образования, но в то же время они служат достаточно четким ориентиром, демонстрирующим точку зрения большинства представителей конкретного профессионального сообщества относительно компетенций работников.

Это обеспечивается процедурой создания и утверждения профессиональных стандартов:

- разработку профессиональных стандартов проводят соответствующие объединения работодателей и/или отдельные работодатели – крупные организации; при необходимости им оказывается организационно-методическая поддержка;
- обсуждение и экспертиза проектов профессиональных стандартов являются открытыми, к их проведению привлекаются все заинтересованные стороны, что обеспечивает объективность результатов общественно-профессионального обсуждения;
- профессиональные стандарты, разработанные работодателями (бизнес-сообществом), прошедшие апробацию в отрасли, доказавшие свою эффективность и качество, передаются в Министерство образования и науки и рекомендуются к использованию учреждениями профессионального образования при разработке проектов образовательных стандартов и программ.

Проблемы, связанные с учетом требований работодателей, и возможные пути их преодоления

При разработке программ профессиональной подготовки и дополнительных профессиональных образовательных программ возможно учитывать требования работодателей напрямую через анализ требований профессиональных стандартов, квалификационных характеристик, содержащихся в ЕТКС и ЕКСД, анкетирование и интервьюирование работодателей.

Опросы работодателей. В отсутствие профессиональных стандартов, соответствующих конкретному направлению подготовки

(специальности, профессии) профессионального образования, и при необходимости обновления/корректировки положений квалификационных справочников и/или профессиональных стандартов для учета требований работодателей (сферы труда) при формировании документов, регламентирующих профессиональное образование (ФГОС, ООП др.), проводятся опросы работодателей с целью сбора информации, необходимой для разработки конкретных разделов документов.

При этом работодателям в лице общероссийских объединений, крупных отраслевых и региональных объединений, а также крупных организаций, компаний и корпораций, являющихся основными потребителями специалистов (кадров), рекомендуется создавать соответствующие мобильные экспертные группы для эффективного и действенного участия в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования, в том числе и в разработке ФГОС и основных образовательных программ (ООП).

В свою очередь, образовательным организациям профессионального образования рекомендуется создавать рабочие группы по разработке основных образовательных программ совместно с представителями работодателей. Опыт показывает, что при разработке основных образовательных программ профессионального образования возникает ряд проблем, связанных с учетом требований работодателей к профессиональным квалификациям работников. К таким проблемам относятся: диверсификация требований рынка труда и понятийно-терминологические расхождения в сфере труда и сфере образования.

Диверсификация требований рынка труда. Анализ данных московских и региональных кадровых агентств дает возможность сделать вывод о возросшей потребности в работниках новых профессий, связанных с модернизацией оборудования и технологий, расширением объемов производства и номенклатуры выпускаемой продукции, оказываемых услуг, освоением новых рынков, в том числе зарубежных.

При этом требования работодателей вытекают из конкретных условий осуществления профессиональной деятельности и поэ-

тому далеко не однозначны. Единство требований проявляется в одном – нужны высококвалифицированные кадры. При этом особое внимание уделяется практической составляющей подготовки работников, через которую во многом и проявляется их профессиональная квалификация.

Проблема упорядочивания, систематизации и документального закрепления современного описания требований сообщества работодателей к выполнению определенных должностных обязанностей в рамках тех или иных видов трудовой деятельности решается путем разработки профессиональных стандартов – квалификационных характеристик нового типа.

Опыт показывает также, что даже разработанные с учетом требований профессиональных стандартов ФГОС профессионального образования могут отставать от быстро меняющихся требований рынка труда, а следом за ними – основные профессиональные образовательные программы. Такая опасность существует и по отношению к дополнительным профессиональным программам, прежде всего для профессиональной переподготовки специалистов (лиц, имеющих высшее или среднее профессиональное образование), при разработке которых чаще всего тоже ориентируются на требования соответствующих ФГОС.

Проблема может быть преодолена путем постоянного обновления профессиональных образовательных программ, а также создания их нового поколения с использованием профессиональных стандартов и/или результатов изучения потребностей рынка труда.

Использование профессиональных стандартов при формировании программ профессионального образования

Использование ПС при создании программ профессионального образования и подготовки требует от разработчиков понимания логики построения ПС, знания его структуры, содержания, а также основных понятий и их корреляции с терминами, используемыми в документах, регламентирующих процесс профессионального образования. Разработчикам ООП необходимо учитывать, что:

- создание документов, регламентирующих процесс профессионального образования – ФГОС, ОПОП – является одним из направлений использования ПС, поэтому формат и содержание ПС не может точно и полно соответствовать ООП;

- существует рассогласование понятийного аппарата сферы труда и сферы образования;

- перечни профессий, специальностей и направлений, по которым разрабатываются документы, регламентирующие профессиональное образование, не совпадают с перечнем областей профессиональной деятельности (и/или ВЭД), по которым разрабатываются ПС.

Из этого следует, что для разработки одного документа (ОПОП) может потребоваться использование нескольких ПС, и прямой перенос формулировок из ПС во ФГОС, ООП, ОПОП невозможен.

В каждом конкретном случае информация, содержащаяся в ПС, должна служить основой при создании определенных разделов ОПОП; в соответствии с действующими в настоящее время макетами ОПОП ВО сведения, содержащиеся в профессиональном стандарте, должны и/или могут быть использованы при разработке их разделов, в первую очередь, при определении ожидаемых образовательных результатов и составлении перечня формируемых компетенций.

Эффективный учет требований работодателей на основе профессиональных стандартов в дополнение того, что должно быть сделано при создании ФГОС, возможен при составлении следующих разделов ОПОП.

- *Виды профессиональной деятельности выпускника.* Виды профессиональной деятельности указываются в соответствии с ФГОС ВО и при необходимости дополняются, уточняются вузом совместно с заинтересованными работодателями.

- *Задачи профессиональной деятельности выпускника.* Задачи профессиональной деятельности указываются на основе соответствующих ФГОС ВО и ПрООП ВО и дополняются,

уточняются с учетом традиций вуза и потребностей заинтересованных работодателей.

- *Компетенции выпускника ОПОП, формируемые в результате освоения данной ОПОП ВО.*

Компетенции выпускника, формируемые в процессе освоения данной ОПОП ВО, определяются на основе ФГОС ВО, примерной ОПОП по данному профилю подготовки и дополняются профессионально-специализированными (и при необходимости – иными) компетенциями в соответствии с целями основной образовательной программы.

При создании и/или уточнении рабочих программ учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и программ учебной и производственной практик также возможен учет требований работодателей к профессиональным квалификациям работников. В частности, при формировании разделов, характеризующих структуру и содержание дисциплины (модуля, практики), могут быть разработаны согласованные формы и оценочные средства контроля результатов обучения, учебно-методическое и материально-техническое обеспечение.

Использование профессиональных стандартов в системе сертификации

Профессиональный стандарт может также использоваться в системе сертификации квалификаций при оценке уровня сформированности компетенций специалиста и, соответственно, уровня квалификации специалиста.

Квалификация всегда является результатом освоения определенной образовательной программы и/или практического опыта. Для приращения квалификации или изменения ее профиля на каждом уровне возможно обучение по дополнительным образовательным программам системы дополнительного профессионального образования, повышения квалификации¹ и переподготовки кадров в организациях, имеющих соответствующие лицензии.

Уровень квалификации может нарастать по мере обретения практического опыта работы, самообразования и обучения. Учет различных форм образования и обучения будет

¹ Например, программы МВА, программы второго профессионального образования и т.д.

происходить внутри отраслевых квалификационных систем. Возможно построение индивидуальной образовательной траектории за счет учета практического опыта работника, обучения на курсах повышения квалификации и т.п., что дает возможность продвигаться как по вертикали уровней квалификации, так и по горизонтали.

Профессиональные стандарты могут быть положены в основу разработки контрольно-измерительных материалов для оценки индивидуальных образовательных достижений, в том числе в форме сдачи профессионального экзамена на право заниматься педагогической деятельностью.

Спецификация КИМ по профессии представляет собой техническое задание для разработчиков диагностического инструментария квалификационного экзамена как одной из процедур сертификации профессиональных квалификаций работника. Это своеобразный план, определяющий порядок, процедуру сертификации и, соответственно, структуру пакетов КИМ по профессии.

Главное, чтобы в данном документе был представлен перечень трудовых функций, составляющих обобщенные трудовые функции, которые предъявляются к оценке для работника или ОПОП.

Спецификация пакетов КИМ по профессии, по сути, является интерфейсом, задающим переход от ПС к диагностическому инструментарию квалификационного экзамена. Спецификации нужны для того, чтобы стандартизовать процессы оценки, унифицировать условия проведения диагностических процедур, т. е. минимизировать действие субъективных факторов, связанных с человеческой составляющей квалификационного экзамена. Таким образом, спецификация КИМ по профессии задает параметры диагностического инструментария для квалификационного экзамена.

Завершая изложение, отметим, что мы постарались рассмотреть вопросы и проблемы, возникающие при формировании Концепции

профессионального стандарта психолога сферы образования, дать анализ методологических подходов к психологическому описанию профессиональной деятельности, показать историю становления и современные тенденции развития систем профессиональных стандартов.

Психологический анализ и построение общей теоретической модели деятельности практического психолога, а также исследование структуры и оснований развития профессиональных компетенций – ПВК практического психолога, позволяют обосновать и сформировать структуру, макет и процедуру разработки профессионального стандарта – ПС психолога сферы образования.

Разработка и продвижение профессионального стандарта психолога сферы образования как одного из важных направлений модернизации психолого-педагогического образования направлены на привлечение абитуриентов и повышение их заинтересованности в получении специальности, повышение конкурентоспособности российского педагогического образования, обеспечение процесса адаптации и закрепления выпускников в системе образования и, как следствие, на повышение общественного рейтинга педагогической профессии и социальной значимости нашей профессии.

Разработка профессионального стандарта психолога сферы образования позволяет:

- совершенствовать образовательные программы и учебно-методические материалы по специальности с учетом потребностей работодателей, разрабатывать объективные средства оценки индивидуальных достижений студентов и выпускников;
- проводить профориентационную работу с абитуриентами с опорой на учет требований реальной профессиональной деятельности специалистов-психологов;
- проводить оценку квалификации, общественную оценку ОПОП психологического направления и сертификацию специалистов-психологов.

Modernization of Psychological and Pedagogical Education as a Strategic Guideline of Development Educational Psychologist's Professional Standard

Zabrodin Yu. M.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
zabrodinym@mgppu.ru

In the article discusses the main directions of professional education modernization in Russian education system. Scientific and practical foundation of the concept of the professional standard of the practical psychologist based on the principles of competence-based approach. Competence-based approach provides an orientation to the specific measurable results of education - the transition to a multi-level system of specialist training, including the system of postgraduate training and support. Raised the question about the use of professional standards in professional education programs.

Keywords: professional standards, education standard, educational psychologist, competence approach.

For citation:

Zabrodin Yu.M. Modernization of psychological and pedagogical education as a strategic guideline of development educational psychologist's professional standard. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 58–73 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Zabrodin Yuriy Mikhailovich. Doctor of Psychology, Professor, Vice Rector for educational and methodological association, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: zabrodinym@mgppu.ru

Общественно-педагогическая практика в подготовке учителей

Сидоркин А. М.*,

Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
asidorkin@hse.ru

В статье описан опыт организации общественно-педагогической практики для студентов педагогического факультета одного из американских университетов. При реализации многих программ подготовки учителей в любой стране мира возникают трудности с организацией ранних форм практики, связанных с пониманием контекста учительской профессии. Эти проблемы, прежде всего, связаны с высокой стоимостью организации качественной практики. Создание партнерских отношений со школами и с местной некоммерческой организацией позволило обеспечить ресурсы для организации успешной модели практики. Благотворительная некоммерческая организация взяла на себя подготовку студентов к тьюторской работе с детьми, супервизию и мониторинг их работы. Университет, в свою очередь, нашел способы включения практики в учебные программы и обеспечил школы города значительным количеством дополнительных тьюторов на постоянной основе.

Ключевые слова: общественно-педагогическая практика, подготовка учителей, service learning

В американских вузах используются разнообразные формы педагогической практики для студентов педагогических специальностей. На одном конце спектра можно найти чисто добровольческие объединения студенческой молодежи, вовлеченные в так называемое общественное служение (community service). На другом – интернатуры в школах, где студент выполняет роль почти полноправного учителя, занятого на полную ставку. В дан-

ной статье описана разновидность практики, которая находится ближе к добровольчеству по характеру деятельности, но, тем не менее, является обязательным требованием ко всем студентам педагогических специальностей. Остановлюсь на проблемах и опыте использования этой формы подготовки студентов.

Роуд Айленд колледж (Rhode Island College) – это государственное высшее учебное заведение в ведении штата (в США нет

Для цитаты:

Сидоркин А.М. Общественно-педагогическая практика в подготовке учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 74–77.

*Сидоркин Александр Михайлович. Ph.D., директор Департамента образовательных программ, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: asidorkin@hse.ru

федеральных вузов), образованное в 1854 г. и насчитывающее около 9 тыс. студентов, из которых 6000 обучаются в бакалавриате и остальные – на магистерских программах. Плата за обучение в 2012 г. составляла \$7,598 в год для жителей штата и \$18,296 для жителей других штатов и иностранцев [1]. В годы моей работы в Роуд Айленд колледже (2010–2013 гг.) около тысячи студентов ежегодно зачислялись на педагогические специальности, а еще 600 заявляли о своем намерении поступать на них. Дело в том, что в абсолютном большинстве американских вузов абитуриенты не выбирают специальность при поступлении, а если и выбирают, то потом могут ее неоднократно менять. В течение первых одного года или двух лет они проходят общеобразовательный цикл, а потом выбирают специальность.

На некоторые специальности, включая педагогические, отбор внутри вуза конкурсный. Например, в Роуд Айленд колледже студентам нужно иметь средний балл не менее 2,5 по четырехбалльной системе, сдать тесты на знание фундаментальных основ английского языка, математики и чтения, пройти проверку на предмет совершения преступлений и получить удовлетворительную характеристику по окончании 25 часов общественно-педагогической практики. В результате отбора лишь около половины из тех, кто собирался попасть на педагогический факультет, выпускаются как учителя. Остальные вынуждены выбирать другую специальность.

Разработчики программы подготовки учителей преследовали определенные цели при организации общественно-педагогической практики (ОПП). Прежде всего, это шанс для студента проверить, действительно ли карьера учителя для него приемлема. Часть студентов в процессе практики понимают, что это не так, и добровольно отказывается от зачисления на педагогический факультет. Практика также позволяет выявить у студентов серьезную профессиональную непригод-

ность, отсутствие элементарной способности работать с детьми и коллегами. Для нас было очень важно, чтобы отсеб произошел на первых курсах¹, в этом случае у студентов оставалась бы реальная возможность закончить колледж по какой-то иной специальности. И последнее, ОПП позволяют студентам приобрести некоторые реальные навыки работы с детьми.

Наш опыт показывает, что нельзя просто направить сотни студентов в близлежащие школы. Это приводит к хаосу, дезорганизации и неэффективному использованию времени студентов. Поэтому были созданы партнерские отношения с рядом некоммерческих организаций, предоставивших необходимые нам услуги. Самый значительный наш партнер – организация «Вдохновенные умы»², финансируемая за счет частных фондов, пожертвований и очень небольшой помощи от властей штата. Ее сотрудники проводили двухдневную подготовку студентов по тьюторингу, организовывали группы студентов по школам, координировали действия с учителями и директорами, вели ведомости по учету рабочих часов студентов и предоставляли наблюдателей, которые периодически проверяли работу студентов и исправляли их ошибки. Студенты работали с учениками начальной школы, испытывающими трудности в овладении чтением и письмом.

Без участия некоммерческой организации колледжу было бы не под силу организовать такого рода практику. Во всяком случае, это потребовало бы две новые ставки сотрудников, которых у нас просто не было. Некоторые университеты идут по такому пути, если располагают финансовой возможностью. Но для многих, как и для нашего колледжа, трехстороннее партнерство (вуз – некоммерческая организация – школа) стало оптимальным вариантом.

По окончании практики студенты предоставляли документацию через он-лайн форму³, в которой они не только отчитывались об отработанных часах, но и оценивали, на-

¹ Надо сказать, что отсеб происходит и на более старших курсах, включая последнюю преддипломную педагогическую практику.

² Inspiring Minds: empowering students to succeed» [Электронный ресурс] URL: <http://www.inspiringmindsri.org>

³ Cominity service [Электронный ресурс] URL: <http://www.surveygizmo.com/s3/415251/Community-Service>

сколько этот опыт помог им в их профессиональном росте, насколько организованной и эффективной была принимающая сторона. Такие данные позволяли нам корректировать программу и отсеивать те школы и организации, которые не могли правильно организовать работу практикантов. Собранные данные также помогали нашей внутренней отчетности и использовались в рекламных целях. Например, в отчете перед властями штата мы указали, что за один лишь осенний семестр 2012 г. колледж предоставил местным школам и внеклассным учреждениям бесплатных услуг на условно-эквивалентную сумму свыше 50 тыс. долларов.

Достаточно большое количество студентов продолжали работу добровольно на тех же площадках по истечении требуемых часов. На старших курсах они включались во все более профессиональные виды практики, и времени на волонтерство у них практически не оставалось.

Система ОПП сложилась в течение последних 15 лет, и в целом удовлетворяла потребности педагогического факультета. Однако не стоит думать, что все проблемы были решены.

- Во-первых, потребности школ и внеурочных образовательных учреждений колоссальны, и мы ни в коей мере не могли их все удовлетворить. Просьбы прислать студентов-практикантов приходили практически каждую неделю, и мы вынуждены были отбирать только те, где есть ресурсы и условия для приема студентов. Поскольку этот вид практики является, условно говоря, добровольно-принудительным, то перед администрацией вуза стояла непростая этическая дилемма. Мы ведь распоряжались не своим личным временем, а временем студентов. Поэтому они направлялись не туда где они нужнее, а туда где они могли большему научиться. Миссия факультета – это подготовка педагогов, а не социальное служение, поэтому соображения профессиональной подготовки всегда должны перевешивать любые другие соображения, даже самые достойные.

- Во-вторых, несмотря на устойчивость партнерских отношений, нередко происходят сбои и накладки в работе. И ничто так не может отвлечь студента от педагогической профессии, как примеры неорганизованности и беспорядка в школе. Например, если группа студентов приезжает в школу, а их там никто не ждет по причине потерянных сообщений или полученных факсов, то это уже чрезвычайная ситуация.

- В-третьих, содержание практики хорошо подходило студентам из программы начальных классов, а будущим учителям-предметникам – не очень. И это не потому, что в старших классах меньшая нужда в помощниках, а потому что мы не могли найти партнера, для организации практики.

Несколько слов о «чистом» волонтерстве, т. е. о социальном служении, которое никоим образом не навязывается извне и никем не требуется. В нашем колледже оно тоже было, но не в таком объеме, как в частных вузах, например в близлежащем Брауновском университете. Почему? По той простой причине, что большинство наших студентов не принадлежали к верхнему социальному классу и их семьи в среднем зарабатывали лишь около 55,5 тыс. долларов в год⁴. Значительная часть наших студентов вынуждена была постоянно подрабатывать и поэтому у них просто не оставалось времени на гражданское служение. Их нельзя в этом упрекать, как нельзя и искусственно подстегивать процент участия в добровольчестве. Большинство студентов из Брауна такой проблемы не имели, и поэтому намного легче поддавались призывам о социальном служении.

И второе наблюдение: любая внеаудиторная работа студентов – добровольная, полу-добровольная, или обязательная – требует значительных организационных усилий. Нельзя относиться к студентам как к бесплатной рабочей силе, позволяющей заткнуть брешь в социальной сфере. Такое отношение приводит к краткосрочным благотворительным проектам-однодневкам и к дискредитации самой идеи социального служения. Если

⁴ Rhode Island College. Institutional Research and Planning [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ric.edu/oirp/pdf/FactBook2011-12.pdf>

бы студенты могли организовать самих себя без посторонней помощи, то они бы не нуждались в дипломах, и были бы уже готовы специалистами. Одного желания недостаточно, необходимы и организаторские усилия и время.

В России предпринимаются значительные усилия по развитию волонтерского движения⁵ часто встречающегося значительные трудности.

Не следует пренебрегать и промежуточными формами вовлечения студентов в социально-полезную деятельность. Если их правильно организовать и поддержать достаточным количеством ресурсов, то можно и приучить будущих специалистов к мысли о помощи нуждающимся, и обеспечить профессиональную подготовку, обогащенную разнообразными формами социальной включенности.

Литература

1. Tuition and Fees 2014–2015 [Электронный ресурс] // Rhode Island Colledge. 29.05.2014. URL: <http://www.ric.edu/bursar/tuition.php> (дата обращения: 6.10.2014).

Social and Pedagogical Practice in Teacher Education

Sidorkin A.M. *,

Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia
asidorkin@hse.ru

The author describes the experience of organization the social and pedagogical practice for students of pedagogical department of an American university. Many teacher training programs in any country of the world are experiencing difficulties with the organization of the earliest forms of practice related to understanding the context of the teaching profession. These problems are mainly related to the high cost of establishing a high-quality practice. Building partnerships with schools and local non-profit organizations allowed providing resources for successful practice models. Charitable non-profit organizations undertook the preparation of students to tutor working with children, supervision and monitoring of their work. The University, in turn, found ways to incorporate the practice into the curricula and provided the schools of the city with a significant amount of additional tutors on a regular basis.

Keywords: social and pedagogical practices, teacher training, service learning

References

1. Tuition and Fees 2014-2015 [Electronic resource]. Rhode Island Colledge. 29.05.2014. URL: <http://www.ric.edu/bursar/tuition.php> (Accessed 6.10.2014)

For citation:

Sidorkin A.M. Social and pedagogical practice in teacher education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 74–77 (In Russ., abstr. in Engl.).

⁵ Портал волонтерского движения [Электронный ресурс] URL: <http://www.jaba-point.ru>

* Sidorkin Aleksandr Mikhailovich. Ph.D. (Pedagogy), Director of Educational Programs, Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia. E-mail: asidorkin@hse.ru

— ПРОЕКТ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ —

Описание проекта модернизации педагогического образования

Сафронова М. А. *

Ресурсный центр для оказания экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне, Центр развития приоритетных исследований, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
Maria.Safronova@mgppu.ru

Бысик Н.В. **

Ресурсный центр для оказания экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне, Центр развития лидерства в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
nbysik@hse.ru

В статье приводится описание проекта по разработке новых модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры с усилением практической и исследовательской направленности подготовки, в рамках проекта модернизации педагогического образования и Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг., реализуемое Министерством образования и науки Российской Федерации.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, подготовка педагогов, бакалавриат, магистратура, профессиональные компетенции,

Министерство образования и науки Российской Федерации реализует проект по разработке новых модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры с усилением практической и исследовательской направленности подготовки, в рамках проекта модернизации педагогического образования и Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.

Для цитаты:

Сафронова М.А., Бысик Н.В. Описание проекта модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 78–86.

*Сафронова Мария Александровна. Кандидат психологических наук, Исполнительный директор Ресурсного центра для оказания экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне, руководитель Центра развития приоритетных исследований, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: Maria.Safronova@mgppu.ru

**Бысик Надежда Викторовна. Научный сотрудник Центра развития лидерства в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: nbysik@hse.ru

Программа модернизации педагогического образования 2014–2017 гг.¹

Цели программы:

- Радикально повысить качество студентов, получающих педагогическую подготовку.
- Изменить содержание и технологии педагогической подготовки так, чтобы обеспечить реализацию нового профессионального стандарта, новых стандартов школьного и дошкольного образования (практические компетенции, повышение уровня педагогов дошкольного и начального образования, карьерно-образовательная перспектива для учителей).
- Повысить эффективность вузов, реализующих программы подготовки педагогов, и педагогических колледжей.

Ключевые элементы новой системы подготовки педагогов.

- Усиление развития практических компетенций на основе нового профессионального стандарта, в том числе через разработку на деятельностной основе новых курсов педагогической психологии, педагогики и методики преподавания, а также длительную практику и стажировку в школах-партнерах.
- Прикладной бакалавриат, реализуемый в сетевом взаимодействии организаций СПО и ВО.
- Квалификационный экзамен на основе нового профессионального стандарта, упрощающий вход в профессию и позволяющий оценивать качество подготовки.
- Широкий бакалавриат в педагогических вузах, предполагающий целенаправленную педагогическую подготовку лучших студентов.
- Подготовка педагогов на 3 и 4 курсе после двух курсов непедагогического бакалавриата.
- Магистратура для учителей-методистов и управленцев.
- Магистратура, обеспечивающая возможность быстрого входа в профессию лю-

дей без педагогического образования.

Этапы реализации программы.

2014–2015 гг.

- Реализация пилотных проектов в 17–25 вузах: отработка новых моделей и программ, подготовка носителей новой идеологии и технологий.
- Разработка новой системы распределения КЦП для подготовки педагогов, стимулирующей переход на новые модели и программы.

2016–2017 гг.

- Использование новой системы распределения КЦП для распространения новых моделей и технологий подготовки.
- Методическое сопровождение распространения новых моделей и технологий.

Результаты первого этапа программы.

Готовые к распространению модели подготовки педагогов, включающие пакеты основных образовательных программ, практические рекомендации по реализации, нормативные документы, программы повышения квалификации ППС.

- Не менее 20 вузов – носителей новых гибких моделей подготовки педагогов, которые могут стать центрами распространения новой идеологии и технологии. Они создадут ассоциацию педагогического образования.

Не менее 3000 студентов, участвующих в инновационной программе.

Не менее 2000 преподавателей, освоивших новые технологии и подходы.

Инструментарий для независимой оценки профессиональных компетенций в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

Проект 1. Усиление практической направленности подготовки.

Задачи проекта.

1. Разработка и апробация основных образовательных программ педагогического бакалавриата в соответствии с новым стандартом профессиональной деятельности педагога для повышения практичности подготовки будущих педагогов за счет механизма школьно-университетского партнерства, проведение

¹ По материалам рабочей группы Министерства образования и науки Российской Федерации, презентации В.А. Болотова и материалам проекта модернизации педагогического образования.

специально организованной стажировки.

2. Разработка и апробация основных образовательных программ педагогического прикладного бакалавриата в соответствии с новым стандартом профессиональной деятельности педагога для повышения практической подготовки будущих педагогов за счет сетевого взаимодействия организаций СПО и ВО.

Проект 2. Вариативная подготовка педагогов

Задачи проекта.

1. Разработка и апробация программ широкого бакалавриата в педагогических вузах, предусматривающих целенаправленную подготовку к педагогической деятельности лучших и мотивированных студентов и подготовку «оставшихся» выпускников этих программ к другой профессиональной деятельности.

2. Разработка и апробация модели педагогической подготовки мотивированных студентов, закончивших два-три курса курса непедагогического бакалавриата.

Проект 3. Обеспечение системы образования специалистами высокой квалификации.

Задачи проекта.

1. Разработка и апробация программ исследовательской магистратуры для подготовки учителей-методистов.

2. Разработка и апробация программ прикладной магистратуры со встроенной долгосрочной практической стажировкой в образовательных организациях.

3. Разработка и апробация магистратуры по управлению образованием.

Участники (табл. 1, 2, 3).

По результатам открытых конкурсов, проведенных в апреле-июне 2014 г., были объявлены победители по следующим проектам в области модернизации педагогического образования.

Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» на основе организации сетевого взаимодействия

образовательных организаций (шесть вузов);

Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов (пять вузов);

Разработка и апробация новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика», предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия (семь вузов);

Разработка и апробация новых модулей основных образовательных программ магистратуры по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика», предполагающих увеличение научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней (два вуза).

Ожидаемые результаты проекта.

1. Повышение качества подготовки педагогических кадров:

– модернизированные программы подготовки педагогических кадров в вузах-участниках проекта;

– модернизированные программы подготовки педагогов в вузах-соисполнителей проектов;

– независимая оценка качества выпускников в вузах – участниках проекта;

– подготовленные команды ППС, готовые к модернизации остальных программ подготовки в этих вузах;

– доступ к разработанным модулям для всех вузов, готовящих педагогические кадры;

– программы повышения квалификации ППС в соответствии с новыми требованиями;

– межрегиональные команды, готовые к участию в программах ФПК ППС других вузов (не участвующих в проектах);

– предложения к обновлениям ФГОС в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Таблица 1

Участники проекта

Федеральный округ	Субъект РФ	Вузы (основные исполнители)	Кол-во проек- тов	Проекты*			
				ПБ	АБ	ПМ	
Центральный федеральный округ	Москва	Московский городской психолого-педагогический университет	3	1		1	
		Московский городской педагогический университет	3			2	
		Московский педагогический государственный университет	3	2		1	
Северо-западный федеральный округ	Санкт-Петербург	Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова	2	1	1		
		Национальный исследовательский технологический университет "МИСиС"	1		1		
		Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена	2	1		1	
Приволжский федеральный округ	Нижегородская область	Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова	1		1		
		Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина	1		1		
		Казанский (Приволжский) федеральный университет	3	1	2		
Сибирский федеральный округ	Новосибирская область	Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова	1		1		
		Сибирский федеральный университет	1	1			
		Новосибирский государственный педагогический университет	1		1		
Южный федеральный округ	Ростовская область	Южный федеральный университет	1		1		
5	9	13	23	7	8	6	2

* ПБ - прикладной бакалавриат, АБ - академический бакалавриат, ПМ - профессиональная (педагогическая) магистратура, ИМ - исследовательская магистратура

Вузы-соисполнители проекта

Исполнитель	ВУЗ-соисполнитель	Тип проекта
Южный федеральный университет	Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена*	АБ
	Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта	АБ
	Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова	АБ
	Волгоградский государственный социально-педагогический университет	АБ
	РИНХ (Педагогический институт)	АБ
	Северо-Кавказский федеральный университет	АБ
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена	Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого	ПМ
	Омский государственный педагогический университет	ПМ
	Уральский государственный педагогический университет	ПМ
	Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова	ПМ
	Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина	ПМ
	Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева	ПМ
	Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта	ПБ
	Забайкальский государственный университет	ПБ
	Томский государственный педагогический университет	ПБ
	Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого	ПБ
	Южный федеральный университет	ПБ
	Новосибирский государственный педагогический университет	ПБ
Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева	ПБ	
Московский городской педагогический университет	НИУ-ВШЭ	ИМ
	Омский государственный педагогический университет	ПМ
	Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина	ПМ

Исполнитель	ВУЗ-соисполнитель	Тип проекта
Казанский (Приволжский) федеральный университет	Московский педагогический государственный университет	АБ
	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы	АБ
	Уральский государственный педагогический университет	АБ
	Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева	АБ
	Вятский государственный гуманитарный университет	АБ
	Поволжская государственная социально-гуманитарная академия	АБ
	Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко	АБ
	Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова	АБ
	Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов	АБ
	Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма	АБ
	Российский исламский институт	АБ
	Института экономики, управления и права (г. Казань)	АБ
	Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко	ПБ
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина	Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена	АБ
	Новосибирский государственный педагогический университет	АБ
	Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова	АБ
	Московский городской педагогический университет	АБ
Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова	Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова	АБ
	Владимирский государственный университет	АБ
	Московский педагогический государственный университет	ПБ
	Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина	ПБ
Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова	Московский городской психолого-педагогический университет	ПМ
	Московский городской педагогический университет	ПМ
Московский педагогический государственный университет	Нет	ПБ
	Нет	ПБ
	Нет	ПМ

Исполнитель	ВУЗ-соисполнитель	Тип проекта
Сибирский федеральный университет	Лесосибирский педагогический институт филиал «Сибирский федеральный университет»	ПБ
Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»	Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского	АБ
	Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого	АБ
	Орловский государственный университет	АБ
Новосибирский государственный педагогический университет	Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина	АБ
	Челябинский государственный педагогический университет	АБ
	Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена	АБ
	Московский педагогический государственный университет	АБ
Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова	Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова	АБ
	Уральский государственный педагогический университет	АБ
	Гуманитарный институт (филиал САФУ в г.Северодвинске)	АБ
Московский городской психолого-педагогический университет	Южный федеральный университет	ИМ
	Волгоградский государственный социально-педагогический университет	ИМ
	Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева	ИМ
	Бурятский государственный университет	ИМ
	Казанский (Приволжский) федеральный университет	ИМ
	Северо-Кавказский федеральный университет	ИМ
	Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева	ПМ
	Волгоградский государственный социально-педагогический университет	ПМ
	Уральский государственный педагогический университет	ПМ
	Забайкальский государственный университет	ПМ
	Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов	ПБ
	Ставропольский государственный педагогический институт	ПБ
	Омский государственный педагогический университет	ПБ
	Бурятский государственный университет	ПБ
Всего		70

Таблица 3

Перечень вузов-соисполнителей проекта

№	Вуз
1	Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта
2	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
3	Бурятский государственный университет
4	Владимирский государственный университет
5	Волгоградский государственный социально-педагогический университет
6	Вятский государственный гуманитарный университет
7	Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко
8	Гуманитарный институт (филиал САФУ в г.Северодвинске)
9	Забайкальский государственный университет
10	Института экономики, управления и права (г. Казань)
11	Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
12	Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
13	Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева
14	Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов
15	НИУ-ВШЭ
16	Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого
17	Омский государственный педагогический университет
18	Орловский государственный университет
19	Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма
20	Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
21	РИНХ (Педагогический институт)
22	Российский исламский институт
23	Северо-Кавказский федеральный университет
24	Ставропольский государственный педагогический институт
25	Томский государственный педагогический университет
26	Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
27	Уральский государственный педагогический университет
28	Челябинский государственный педагогический университет
29	Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова

2. В части проектов с усилением практической направленности подготовки предполагаются следующие результаты.

– По итогам выполнения проектов в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога, ФГОС общего образования будут модернизированы более 15 программ подготовки педагогических кадров по 3 направлениям УГСН «Образование и педагогические науки» (для 6 категорий педагогических работников) в 19 вузах 7 Федеральных округов РФ, созданы и апробированы более 50 современных учебных модулей усиленной практической (профессиональной) направленности на основе новой модели сетевого взаимодействия университетов с образовательными организациями, реализующими программы общего и специального профессионального образования.

– Более 2000 студентов (будущих педагогов) пройдет обучение по новым модулям, созданным в ходе реализации проектов «Прикладного бакалавриата» и «Педагогической (профессиональной) магистратуры» с последую-

щей независимой оценкой полученной ими квалификации (готовности к выполнению трудовых функций) в соответствии с профессиональными стандартами педагогических работников.

– Более 2000 преподавателей и профессоров университетов, участвующих в реализации проектов пройдет внутривузовское и межвузовское (организованное Оператором проекта) повышение квалификации.

– Создан портал «педагогическоеобразование.рф», который будет использован для обеспечения распространения и доступности созданных в ходе проекта новых учебных программ для других вузов РФ.

– Будет обеспечено широкое сетевое взаимодействие вузов, реализующих программы подготовки педагогических кадров на основе академической мобильности студентов и ППС, и совместного использования разработанных образовательных модулей.

– Будут разработаны и апробированы предложения к модернизации ФГОС ВО по УГСН «Образование и педагогические науки».

Description of the Project of Modernization of Teacher Education

Safronova M.A. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
Maria.Safronova@mgppu.ru

Bysik N.V. **,

Center for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia
nbysik@hse.ru

We provide a description of the project on the development of new modules of the undergraduate and graduate basic professional educational programs with practical and research oriented training, in the framework of the project of teachers training modernization and the Federal Target Program for Education Development for 2011–2015, implemented by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

Keywords: teachers training modernization, teacher training, Bachelors program, Masters program, professional competence, standard of professional educator.

For citation:

Safronova M.A., Bysik H.V. Description of the project of pedagogical education modernization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 78–86 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Safronova Mariya Aleksandrovna. Ph.D. (Psychology), Executive Director, Resource center for providing expert analytical support for projects of teacher education modernization at the interregional level, Head of the Center for priority research development, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: Maria.Safronova@mgppu.ru

** Bysik Nadezhda Viktorovna. Research Associate, Center for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia. E-mail: nbysik@hse.ru

Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей

Каспржак А. Г. *,

Центр развития лидерства в образовании,
Институт образования, Национальный исследо-
вательский университет «Высшая школа эконо-
мики», Москва, Россия
agkasprzhak@hse.ru

Калашников С. П. **,

Центр развития лидерства в образовании,
Институт образования, Национальный исследо-
вательский университет «Высшая школа эконо-
мики», Москва, Россия
skalashnikov@hse.ru

Авторами предпринята попытка определения понятий «образовательная программа», «образовательный результат», «компетентность»; уточнения подходов к разработке образовательных программ, в соотнесении их с основными документами, разработанными в ходе подготовки и реализации проекта педагогического образования. Актуальность рассматриваемых в статье вопросов обусловлена задачами модернизации программ и моделей подготовки учителя, стоящими сегодня перед российским образованием.

На основании анализа международного и отечественного опыта формулируются основные правила, которые должны позволить авторам разрабатывать образовательные программы, обеспечивающие на выходе прогнозируемый результат, заданный концептуальными документами программы модернизации педагогического образования. Статья адресована, в первую очередь, преподавателям и административным работникам вузов, перед которыми стоит задача модернизации образовательных программ подготовки учителя, а также модулей этих программ в соответствии с требованиями ФГОС и профессиональным стандартом педагога. Учитывая универсальность подходов и понятий, описываемых авторами, статья может быть интересна разработчикам образовательных программ других направлений разных уровней образования.

Для цитаты:

Каспржак А. Г., Калашников С. П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87–104.

* *Каспржак А. Г.* Кандидат педагогических наук, директор Центра развития лидерства в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: agkasprzhak@hse.ru

** *Калашников С. П.* Научный сотрудник Центра развития лидерства в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: skalashnikov@hse.ru

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональный стандарт педагога; образовательная программа; новые типы образовательных программ; новые модели получения образования — исследовательская и педагогическая магистратура, академический и прикладной бакалавриат; проектирование (разработка, конструирование) образовательной программы; цели, задачи и образовательные результаты; формы организации учебных занятий; оценка уровня достижений студентов.

Понятия и подходы, требующие уточнения в связи с задачами проекта модернизации педагогического образования и необходимостью разработки новых типов образовательных программ

В 2013—2014 учебном году в рамках проекта модернизации педагогического образования и Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы, Министерство образования и науки Российской Федерации начало реализацию проектов по разработке модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры. По замыслу, реализация проектов повысит качество подготовки учителей и их готовность к профессиональной деятельности, позволит сформировать у выпускников компетенции, необходимые для реализации программ общего образования в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами и Профессиональным стандартом педагога. Внедрение же в массовую практику работы принципиально новых образовательных программ должно способствовать привлечению к работе в школе выпускников непедагогических вузов, мотивированных к педагогической деятельности, построению маршрутов подготовки учителей и работников школ, отличных от традиционных.

В настоящее время, в рамках проекта, преподавателями более чем двадцати российских вузов разрабатываются принципиально новые образовательные модули для программ подготовки учителей. Приняли участие в этой работе и авторы статьи, которые в составе группы преподавателей Высшей школы экономики и Московского городского психолого-педагогического университета были организаторами серии семи-

наров для исполнителей проектов. Одна из основных задач для участников семинаров состояла в определении требований к программам подготовки учителей. Интересно, что, несмотря на большой опыт, давнюю профессиональную включенность в единую систему подготовки учителей (часто — программ одного вуза), у преподавателей разных вузов возник ряд вопросов, показывающих наличие высокой степени неопределенности в самом понятии «образовательная программа», не говоря уже о полном отсутствии единого понимания того, как программа конструируется; как формулируются образовательные результаты; как согласованы образовательные результаты программы, компетентности студента и квалификационные требования к учителю и т.д. Возникла необходимость уточнения и согласования требований к разработке учебных модулей, ответов на вопросы, связанных с проектированием образовательных программ, учитывающих меняющиеся подходы к подготовке студентов, а также разных моделей и уровней образования.

Часть ответов на эти вопросы есть в новом законе «Об образовании», регламентирующем правила прохождения образовательными организациями аккредитационных процедур. В Федеральных государственных образовательных стандартах, конечно же, формулируются компетенции студента — выпускника образовательной программы и требования к его подготовке. В новом стандарте педагога более чем подробно определены требования к учителю и его квалификационным характеристикам. Ответы есть, но... только отчасти. Акценты в текстах этих документов несколько смещены, «зарыты» куда-то в середину, а перевод, «конвертация», одних понятий в другие вызывает трудности и имеет неоднозначные трактовки.

Например, в профессиональном стандарте педагога указаны компетенции (качества), необходимые для осуществления развивающей деятельности: «...готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья...». Но у коллектива преподавателей вуза (авторов образовательной программы), которые отвечают за подготовку учителя, обладающего такого рода компетентностью, эта фраза порождает целую серию вопросов: как данное нормированное ожидание «превратить» в измеримый образовательный результат? Каковы требования к организации образовательного процесса, который с максимальной степенью вероятности обеспечит достижение этих результатов студентами? С помощью какой процедуры, какого инструмента их (результаты) обнаружить? И еще предположим, что и авторы, и преподаватели программ сделали все предельно квалифицированно и данная компетентность у студента и сформирована, и обнаружена. Но... «готов» ли будущий педагог эту компетентность проявить? Если да, то в каких условиях эта готовность проявляется или должна проявиться? ...

Добавляет неоднозначности задача, сформулированная в Концепции развития педагогического образования, — увеличение вариантов и способов подготовки учителей, рост разнообразия программ подготовки учителей. То есть, имеющиеся сегодня концептуальные документы являются рамочными, они задают философские основания и основные организационные принципы построения образовательных программ подготовки учителей, но не описывают внятно подходы к построению и реализации образовательных программ. Проще говоря, в этих концептуальных документах (что для такого рода документов вполне естественно) нет ответа на вопросы: за счет чего, каким образом, в каком «месте» программы будет обеспечен требуемый результат подготовки учителя, в какой степени способ разработки образовательной программы зависит от ее типа. Сложившаяся ситуация методической или технологической неопределенности не

может устраивать ни авторов программ образовательных модулей, ни тех, кто ставит перед ними задачи.

Прояснению этих понятий на рабочем уровне под углом зрения задач, сформулированных в Концепции модернизации педагогического образования, обсуждению подходов к построению образовательных программ, обеспечивающих прогнозируемый результат, и посвящена настоящая статья.

Проектируемая модель педагогического образования и основания для типологизации образовательных программ подготовки учителей

Повышение количества вариантов и способов получения образования является одним из условий оптимизации системы подготовки учителей и ухода от однообразия и, соответственно, ведет к увеличению количества и разнообразия образовательных программ.

Для понимания причин и оснований для новой типологизации образовательных программ подготовки учителей рассмотрим ситуацию в стране, связанную с подготовкой учителей, с учетом тенденций и закономерностей, наблюдаемых в мире в этой сфере.

Не останавливаясь подробно на каждом положении Концепции модернизации педагогического образования, попробуем сформулировать основные результаты, которые должны быть достигнуты в ходе реализации проекта. Если говорить об обобщенных результатах, то их, как нам видится, всего три.

Первый результат относится к системе подготовки учителей, работников школ. Система должна быть оптимизирована за счет создания условий для конкуренции между различными образовательными программами, реализуемыми сразу несколькими образовательными организациями, среди которых отраслевые не доминируют (!).

Второй результат — преодоление явления двойного негативного отбора, за счет отказа от единообразия системы, т. е. за счет предоставления претендентам на получение учительской профессии различных вариантов получения педагогического образования.

И, наконец, *третий результат* состоит в повышении результативности образовательных программ подготовки учителей и работников школ, который выражается сегодня в приведении содержания и форм подготовки учителя в соответствие со стандартом профессиональной деятельности педагога.

Первые две задачи решаются, в первую очередь, за счет отказа от единообразия системы и перехода к предоставлению претендентам различных вариантов получения образования, а также — возможности «выхода» из программы на каком-то из ее этапов. Варианты зависят от уровней и видов подготовки учителя, что, в свою очередь, не может не влиять на типы образовательных программ.

Переход на двухуровневое высшее образование в России проявил новые тенденции, создал предпосылки для изменения подходов в подготовке учителей.

В области педагогического бакалавриата сегодня имеется уже несколько разных моделей получения образования. Одна из них связана со стремлением к интеграции традиционного для российского образования академического способа подготовки специалиста и реальной практики (увеличение доли практики в учебном плане, введение стажировок, разработка интернатуры)². Здесь понятие результативности реализуемой программы отождествляется с квалификационными характеристиками выпускника, по ней обучавшегося, т. е. с подготовкой квалифицированных специалистов к практической деятельности в школе.

Другая модель бакалавриата связана с подготовкой работников (выпускников бакалавриата) к аналитической деятельности теоретико-методического характера. Казалось бы, для отечественного образования тут нет ничего нового. Попытки назвать существующие образовательные модели, ориентированные на создание условий для формирования у выпускников общекуль-

турных, общепрофессиональных компетенций (слово «обще» является ключевым), программами широкого, общего или академического бакалавриата, мало что проясняют и нужно, видимо, обратиться к зарубежному опыту.

Во второй половине прошлого века работодатели стали бить тревогу относительно того, что молодые специалисты, мало что могут кроме выполнения непосредственных производственных обязанностей, да и эти самые обязанности представлялись ими в самых общих чертах. Так появились образовательные программы, в которых:

а) независимо от профиля, предлагаются студентам на уровне основ базовое обучение по гуманитарному или естественнонаучному циклам, а также курсы по философии, технологии, искусству и пр.;

б) происходит отказ от единственности представления о каком-либо явлении, закономерности, процессе, и вместо этого предлагаются и рассматриваются различные точки зрения с целью глубокого погружения студентов в проблему и критического осмысления полученных данных;

в) создаются механизмы поэтапного вхождения в профессию за счет предоставления студенту возможности не сразу выбирать профиль обучения (вид профессиональной деятельности), а идти к этому выбору путем проб и ошибок, выбирая несколько профилей, меняя их и т. д.

В США, например, появились программы Liberal Arts колледжей — колледжей свободных искусств (LAC), которые сегодня пользуются все возрастающим спросом по всему миру. Программы, построенные по принципам LAC, ориентированы на людей, которые готовятся к академической карьере, «...даже если человек не строит научную карьеру, его подготовка строится так, как будто бы он собирался этим заниматься...».

Именно с появлением такого вида образовательных программ исследователи связыва-

² Следует заметить, что данный вид массового профессионального образования был легитимизирован после выхода 19 августа 2009 г. Постановления Правительства РФ № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования», разработки Концепции создания программ прикладного бакалавриата в системе профессионального образования Российской Федерации [3].

ют успехи университетов США в области высшего образования. И это не покажется удивительным, что всего 3 % выпускников колледжей США (именно такой процент составляют выпускники LAC от общего количества выпускников колледжей), составили 20 % сотрудников Государственной академии наук.

Для нас это важно еще и потому, что одна из наиболее распространенных специальностей, которую предлагают для освоения LAC — профессия учителя. Уже сейчас можно сказать, что при всей непохожести реализуемых в РФ программ LAC, что связано, в первую очередь, с отсутствием нормативно-регулирующих документов, общее направление и них просматривается.

Итак, уже на уровне бакалавриата, мы имеем две разных по ориентации на результат модели подготовки специалиста. Это **прикладной бакалавриат**, в результате освоения которого выпускник должен приобрести определенную **квалификацию**, и **академический бакалавриат**, диплом которого подтверждает наличие **академической степени**.

Какие изменения затрагивают второй уровень отечественного высшего педагогического образования — магистратуру? Для ответа на этот вопрос снова заглянем в «зеркало» зарубежного опыта.

В значительной части стран, в отличие от России, где магистерские и бакалаврские программы рассматриваются как две части единого целого, бакалавриат и магистратура — устоявшиеся самостоятельные уровни образования. Типичной является ситуация, когда выпускник бакалавриата сначала идет работать и лишь спустя некоторое время поступает в магистратуру («делает postgraduate» — получает второе после бакалаврского высшее образование), хорошо понимая, к какому виду трудовой деятельности (производственной или исследовательской) в какой области (гуманитарной, естественнонаучной) он собирается себя готовить. Фиксируется это в дипломе, который он получает «на выходе».

Так, в США, например, обладателя диплома Master of Arts считают магистром гуманитарных наук (в их число входит и сфера

образования), а Master of Sciences — точных и естественных наук. В Англии ситуация более сложная, так как к выше обозначенным степеням прибавляется еще одна — Master of Education — магистр педагогических наук.

Как показывает проведенный нами анализ отечественных образовательных программ магистерского уровня подготовки работников образования, мы в отличие от Германии, например, где от того, в какой школе (начальной, средней или в гимназии) собирается трудиться специалист, определяется необходимость получения одного или двух дипломов о высшем образовании, пошли по пути университетов англо-саксонского типа.

Де-факто в РФ уже существует педагогическая магистратура, призванная подготовить специалиста для практической работы в школе, и исследовательская магистратура, являющаяся аналогом программ, в которых выпускникам присваивается академическая степень Master of Education.

Подводя итог вышесказанному, схематически изобразим проектируемую модель педагогического образования в РФ, связанную с необходимостью преодолеть «двойной негативный отбор» за счет предоставления претендентам возможности различных вариантов получения педагогического образования и вариантов «выхода» из данной образовательной модели (рис. 1).

Как следует из схемы, многоканальность получения высшего педагогического образования связана с тем, что ни одна из программ не является тупиковой. Это достигается за счет разделения экзамена «на выходе» (квалификационного экзамена) и «на входе», а также возможностью выхода из программы на любом ее этапе. При этом, во главу угла встают образовательные программы, обеспечивающие результат подготовки учителя.

Следующий важный момент связан с прояснением того, что такое образовательная программа и образовательные результаты вообще, а также связанные с ними формы обучения и диагностические процедуры.



Рис. 1. Модель педагогического образования

Образовательные программы, результаты, компетенции, формы обучения и диагностические процедуры — уточнение понятий и смыслов

Как известно, новый Закон «Об образовании», вступивший в силу 1 сентября 2013 г., предполагает переход от аккредитации структур, которые реализуют образовательные программы того или иного уровня, к аккредитации собственно образовательных программ. Целью государственной аккредитации образовательного учреждения является подтверждение соответствия качества образования по образовательным программам.

Это изменение пока мало кто из работников образовательных организаций почувствовал, но оно имеет сущностный характер. На самом деле сегодня осуществлен переход от государственной (по субъекту) институциональной (по структуре) аккредитации к государственной же, но специализированной аккредитации. То есть, образовательная программа становится самостоятельной, сертифицированной единицей образовательного пространства. Именно она — программа (не вуз ее реализующий) — имеет теперь цену, покупается потребителем.

Строго говоря, так было и раньше. Выбирая для первоклассника школу, родители отдавали предпочтение учителю с определенными характеристиками, планируя даль-

нейшее обучение в старших классах — тому или иному профилю класса, выбирая определенный факультет университета, его специализации. То есть на всех уровнях образования образовательная программа выбиралась, просто словосочетание это не имело конкретного содержания, не «выпячивалось», причем, — ни для преподавателей реализующих программу, ни для потребителей образовательной услуги.

Действительно, если наши коллеги-преподаватели вспомнят несколько ситуаций, связанных со своим устройством на работу, то среди вопросов, которые им задавали работодатели, вряд ли окажутся вопросы, связанные, например, с формами организации образовательного процесса, технологиями и техниками, которые преподаватель предпочитает использовать в аудитории. Правомерна, впрочем, и зеркальная ситуация. Каждый из нас, нанимаясь на работу, вряд ли интересовался совокупностью профессиональных и личностных качеств выпускников, которые он должен будет обеспечить, работая в университете, или характером взаимодействия преподавателей, работающих с одними и теми же студентами и т. д. Да и вряд ли это имело хоть какой-нибудь смысл, ведь в российском вузе преподаватель имел и имеет самостоятельную ценность. Он делает то, что может, и если в одном из подразделений вуза удастся собрать людей, которые «много кое-чего мо-

гут», то оно (это подразделение вуза и/или университет в целом) считается сильным. Впрочем, к проектируемому образовательному пространству (образовательным программам, в нем реализуемым), такого рода рассуждения относятся весьма опосредованно.

Здесь уместно будет поделиться одним воспоминанием. Произошел этот случай в самом начале нулевых, в Московской высшей школе социальных и экономических наук³, которая с самого начала своего существования давала своим выпускникам как российский, так и британский диплом. Именно здесь, в МВШСЭН, одному из авторов статьи довелось быть руководителем магистерской программы, второму — ее завершить.

По правилам любой программы так называемых двойных дипломов, эта программа утверждалась (аккредитовалась, проходила валидацию) каждым из взаимодействующих университетов. Подготовленная россиянами программа была представлена эксперту университета Манчестера. Это был объемный, добросовестно подготовленный материал, выполненный в полном соответствии с отечественной традицией. Каково же было удивление россиян, когда изучивший этот «кирпич» английский профессор озадачил коллег вопросом: «А программа, собственно, где?». Ситуацию не спасали ни представленные БУПЫ И РУПЫ, ни наличие тематического планирования в программах учебных дисциплин, ни перечни основной и дополнительной литературы. Горячая дискуссия «слепого с глухими» продолжалась бы видимо бесконечно, если бы на определенном ее этапе английского коллегу не заинтересовал вопрос об отличиях выпускника планируемой к реализации программы от выпускников одноименных программ, реализуемых другими вузами. Вопрос оказался обескураживающим в такой степени, что российские коллеги переадресо-

вали его автору, который со свойственной англичанам педантичностью заметил, что во всей Англии известно, что выпускники Манчестерского университета лучше других работают с текстами. Этот *результат* (набор компетентностей, позволяющих выпускнику различных программ быть успешным в работе с текстами) достигается за счет того, что «...Письменный текст используется в британских университетах как важнейший инструмент педагогики...». Домашние задания (самостоятельная учебная работа студента), зачетные мероприятия выполняются студентами, как правило, в письменной форме. Обсуждение же отчуждаемых продуктов (тексты essays, например, в форме которых выполняются практически все зачетные работы по дисциплинам) в малых группах и/или индивидуально становится основой тьюторства.

Если теперь перейти на привычный для российского преподавателя язык, то можно сказать следующее. Образовательная программа «по-английски» представляет собой совокупность планируемых образовательных результатов, совокупность умений (компетентностей), которыми будет обладать успешно окончивший образовательное учреждение выпускник (что он будет уметь делать по окончании полного цикла обучения), а также форм организации образовательного процесса, которые обеспечат достижение этих результатов, и инструментов, позволяющих сформированные компетентности студентов обнаружить.

Строго говоря, это «свободное определение» совпадает по основным смыслам с тем определением образовательной программы, которое нам предлагает новый Закон «Об образовании»: «...примерная основная образовательная программа — учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (мо-

³ Московская высшая школа социальных и экономических наук (МВШСЭН) — это аккредитованное международное образовательное учреждение. МВШСЭН активно работает и реализует программы высшего (магистратура) и дополнительного профессионального образования с 1995 г. Основной задачей учредителей Московской школы было создание на российской почве университета, который бы по всем основным характеристикам был сопоставим с лучшими университетами мира (URL: <http://www.msses.ru/>).

дулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы...».

Что же такое «образовательные результаты»?

Это понятие напрямую связано с происходящей сегодня сменой образовательной парадигмы: от традиционного подхода, ориентированного на преподавателя («преподаватель в центре»), на подход, в центре которого находится учащийся (студент, школьник). Акцент делается не на преподавании как таковом, а на том, что учащийся (студент, школьник) уже умеет и на том, что он будет способен делать по реализации образовательной программы (с составляющими ее модулями, дисциплинами, учебными занятиями). Это означает, что термин «образовательные результаты» используется для того, чтобы выразить, чего должен достигнуть учащийся, а термины «*формы обучения*» и «*диагностические процедуры*» — означают то, как он этого достигнет и каким образом сможет продемонстрировать свои достижения. Таким образом, понятие «образовательные результаты», достигнутые студентом по итогам освоения образовательной программы — это то, «...что обучающийся должен знать, понимать и уметь делать после успешного завершения процесса обучения».

Если теперь обратиться к новым федеральным государственным стандартам, то в них выделены три вида образовательных результатов: предметные, метапредметные и личностные. Содержание социальных запросов, относящихся к этим видам результатов, с развитием общества меняется, и, прежде всего, это относится к метапредметным и личностным результатам. Определяя требования к уровню квалификации работников школ на среднесрочную перспективу (именно

эта попытка предпринята авторами профессионального стандарта педагога), необходимо охарактеризовать результаты *образовательной деятельности*, которые будут рассматриваться как наиболее значимые в условиях функционирования нового поколения образовательных стандартов. Причем, эти результаты должны быть представлены в измеряемых, проверяемых «единицах» и формулировках, поскольку их значение определяет степень освоения образовательной программы.

Итак, именно образовательные результаты определяют результативность выполнения специалистом трудовой функции, а отсюда — специфику той или иной образовательной программы, готовящей такого специалиста. Таким образом, содержание и формы подготовки учителя приводятся в соответствие со стандартом его профессиональной деятельности.

Как образовательные результаты соотносятся с тем, что квалификационные характеристики специалиста выражены через формируемые компетентности? Здесь есть несколько аспектов, требующих уточнения.

Термин «компетентность» («компетенции»), во-первых, до сих пор не имеет единого понимания. Отсутствие ясности относительно определения термина «компетенция» видно и в «Руководстве пользователя ECTS», который определяет компетенцию, как «динамическую комбинацию знаний, умений, навыков и способностей». Комплекс мероприятий, ориентированных на формирование этих компетенций является сутью образовательной программы. Компетенции формируются в различных блоках программы и оцениваются на разных стадиях. Они могут быть разделены на предметные компетенции (специфичные для изучаемого предмета) и общие компетенции (общие для каждого курса данного уровня). И, во-вторых, образовательные результаты и компетенции жестко увязаны между собой, что хорошо видно при чтении ФГОС третьего поколения, где представлены и проектируемые результаты обучения, и набор формируемых у студента компетенций, которые обе-

спечивают эти результаты. То есть, замена термина «компетентность» является не заменой, а действием, которое позволяет результаты сделать однозначно понимаемыми и проверяемыми.

К этому следует добавить, что *цели и задачи образовательной программы адресованы преподавателю*. Они определяют намерения преподавателя, обращены к нему, указывают, что именно преподаватель (учитель) намерен охватить определенным модулем/дисциплиной, предметом, тогда как *образовательные результаты всегда обнаруживаются в деятельности студента*.

Итак, мы подошли к описанию подхода к проектированию и разработке образовательных программ «от результата».

Суть подхода и алгоритм построения образовательных программ «от результата»

Делая вывод из вышесказанного, можно утверждать, что качество подготовки педагогов будет изменено сущностно только в том случае, если в каждой из программ подготовки работников школ будут:

- точно формулироваться проверяемые образовательные результаты, ориентированные на стандарт педагога;
- описаны формы организации образова-

тельного процесса, обеспечивающие достижение этих результатов;

- разработаны инструменты оценки промежуточного и итогового контроля уровня достижений будущих педагогов.

Это, собственно, и определяет суть подхода к проектированию образовательных программ «от результата». Действия эти, несмотря на кажущуюся простоту, довольно сложны в реализации. Но, как показывает практика, только пошаговое, осмысленное их выполнение приводит к тому, что образовательная программа будет работать на результат, его обеспечивать и не останется текстом для отчета, который, к тому же, обычно по-разному трактуется потребителями (преподавателями, студентами, проверяющими и т. д.).

Обращаем внимание на то, что рассматриваемые нами подходы к разработке образовательных программ «от результата» могут быть отнесены к любой законченной связке учебных занятий: собственно учебному занятию (их совокупности), дисциплине, модулю (учебная целостность, блок), образовательной программе в целом. При этом логика проектирования не зависит от размера единицы проектирования — программы, предмета, модуля. Это утверждение схематически выражено на рис. 2.

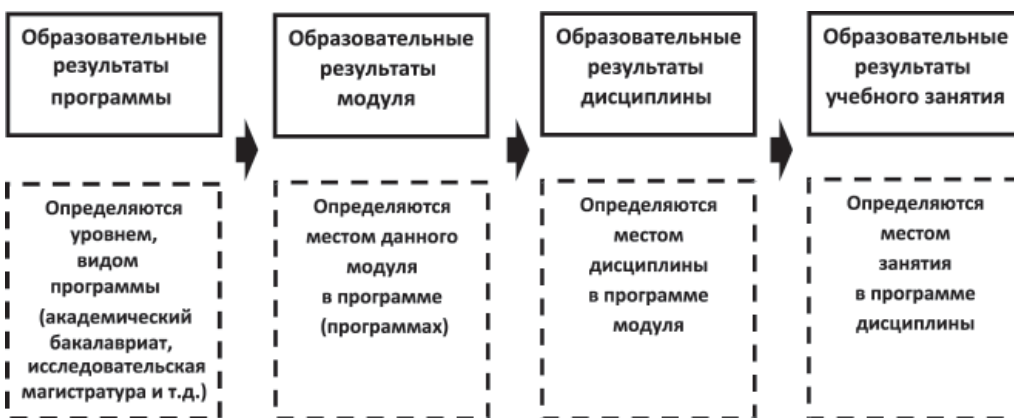


Рис. 2. Логика проектирования образовательной программы

Направление стрелок определяет последовательность этапов проектирования. В российской практике, подобная последовательность, как правило, не соблюдается, что лишает программу целостности. Но только соблюдение этой последовательности делает программу основной единицей проектирования, позволяющей ей не только не быть авторской, а «кочевать» от исполнителя к исполнителю, быть реализованной в нескольких вузах (не обязательно педагогического профиля) разными командами. Главное условие — обеспечение результата!

Теперь самое время перейти к конкретным рекомендациям авторов программ.

Но прежде — небольшое, но очень важное, как нам видится, отступление. Несколько лет назад на обучение по программе «Управление образованием», реализуемой Институтом образования НИУ ВШЭ, поступила выпускница бакалавриата. Надо сказать, что поступающие на обучение по этой программе люди — это, как правило, директора школ, уже обладающие определенным объемом знаний и опытом, которых привели на студенческую скамью размышления о результатах своей профессиональной деятельности и желание изменений в ее организации. Формальных оснований отказать девушке, одержимой идеей преобразования отечественной школы, но не имеющей профессионального опыта, у нас не было. Мы ее приняли и столкнулись с тем, что задачи, которые ставили и решали наши традиционные студенты и «свежеиспеченная» выпускница бакалавриата были настолько разными, что мы вынуждены были вмешиваться в учебный процесс и корректировать способы обучения. Если для студентов-директоров более подходило обучение через рефлексию собственного опыта, то у выпускницы бакалавриата наличествовал лишь опыт ученичества и материала для рефлексии просто не было. Более того, когда наступило время практики⁴, то разница в задачах

и способах их решения, относящихся к разным целевым группам, стала просто угрожающей.

Все это говорит о том, что перед тем, как приступать собственно к проектированию программы, разработчик должен задать сам себе несколько вопросов и честно на них ответить:

- Для кого разрабатывается программа, кто будет поступать на обучение по ней (кто будет входить в адресную группу)?
- Почему абитуриент выберет именно эту программу, зачем он это делает?
- Что выпускник, обучаясь по этой программе хочет получить (приобрести) после окончания обучения, где он сможет работать с полученным багажом знаний и умений?
- И, наконец, что из всего, что он получил, обучаясь по программе, ему понадобится за стенами аудитории?

Остановимся подробнее на основных этапах (последовательности действий) разработки образовательной программы, выстроенной «от результата».

С чего начинать проектировать программу: как формулировать цели, задачи и образовательные результаты?

Проектирование образовательной программы целесообразно начинать с формулировки образовательных результатов, которые должны «проявиться» в студенте (или выпускнике) и им (студентом) должны быть продемонстрированы. При этом, образовательный результат формулируется в компетенциях студента — в том, что он будет уметь делать по окончании программы. То есть, формулировки образовательных результатов программы (модулей, дисциплин, ее составляющих) следует искать в наборе квалификационных характеристик успешного специалиста — по месту будущего трудоустройства выпускника программы. Набор образовательных результатов программы определяет профессио-

⁴ Далее в настоящей статье мы будем давать ссылки на программы двух практик. Первая, разработана при участии авторов статьи в рамках проекта «Экспертно-аналитическое сопровождение реализации проектов по развитию программ педагогической магистратуры, педагогического бакалавриата, проектов вариативности получения педагогического образования», вторая — относится к программе магистратуры «Управление образованием». Эта программа решением Бюро Совета Фонда образовательных инициатив НИУ ВШЭ признана одной из лучших в рамках весеннего конкурса образовательных инноваций в номинации «Разработка программы учебного практикума» (URL: <http://ioe.hse.ru/news/126622629.html>). В ее разработке также принимал участие Митрофанов К.Г., кандидат педагогических наук, научный сотрудник Центра развития лидерства Института образования НИУ ВШЭ.

нальные и/или образовательные перспективы выпускника. Становится логичным формулировать образовательные результаты, реконструируя их из компетентностей ФГОС и профессионального стандарта педагога. Более того, результаты образовательной программы в целом, каждого ее модуля, учебных дисциплин, его составляющих не могут не коррелировать между собой, а прямая связь образовательных результатов с квалификационными характеристиками определяет необходимость их формулировки в измеряемых «единицах».

Проведенный нами анализ образовательных программ подготовки, разработанных в рамках проекта Bridge показывает, что их авторы обычно ограничиваются небольшим перечнем самых важных образовательных результатов (до 10). Они выдают не «список желаний» себе и студенту, а описывают результаты в простых и однозначно понимаемых всеми (студентами и работодателями — в первую очередь) терминах.

Действительно, если думать в логике проектирования программ «от образовательного результата», то что дают нам для работы такие используемые в формулировках результатов описательные глаголы, как «знать», «понимать» или, «разбираться в...»? Не они ли породили знаменитый анекдот о том, что на пять предмет знает только Господь Бог, на четыре... Подумайте, как изменится ситуация (сначала в аудитории, а в последствии — и в об-

разовательном процессе вуза в целом), если эти глаголы будут заменены более конкретными, такими как «продемонстрировать», «уметь определить», «уметь доказать». Это же — конкретно, проверяемо, связано с непосредственной деятельностью. Такие образовательные результаты наверняка будут связаны с обучением (с тем, что сможет делать студент), а не с обучением (с тем, что будет делать для этого преподаватель), и после этого, возможно, нашим выпускникам по приходу на работу не придется выслушивать до боли знакомую нам фразу: «Забудьте, чему вас учили в вузе...».

Покажем на примере исследовательской магистратуры «Доказательная образовательная политика», реализуемой Институтом образования НИУ ВШЭ, как компетенции, определяемые во многом видом магистратуры, могут реконструироваться в набор образовательных результатов программы, затем — в один из ее модулей.

Из перечня формируемых исследовательских компетенций, сформулированных в концепции программы, выделим аналитические компетенции и соотнесем их с результатами обучения по программе в целом и в модуле «Практика» (табл. 1). При этом заметим: практика — это не дисциплина, в привычном смысле этого слова, а модуль, который задает набор образовательных результатов, практически тождественных основным результатам программы в целом.

Таблица 1

Соотнесенность компетенций с результатами обучения

Компетенции	Образовательные результаты программы	Образовательные результаты модуля «Практика»
Формулирует проблему и гипотезы исследования	Умеет формулировать проблемы и гипотезы исследования, разрабатывать план исследования	Умеет формулировать проблемы, исследовательские вопросы, гипотезу исследования, разрабатывать адекватный задачам план исследования, основываясь на имеющихся ресурсах
Работает с информацией, в том числе с применением ИКТ (осуществляет поиск валидных источников, собирает и анализирует данные)	Умеет работать с информацией, в том числе с применением ИКТ (поиск валидных источников, сбор и анализ данных). Демонстрирует владение навыком применения количественных и качественных инструментов анализа, обработки результатов исследований (подготовка аналитических отчетов, обзоров, рефератов)	Демонстрирует умение осуществлять сбор данных, проводить их анализ обосновывая их валидность в рамках конкретного исследования, применять адекватные задачам исследования инструменты обработки данных. Умеет составлять и представлять результаты для отчета, защищать их перед аудиторией, выбирая и используя соответствующие средства и способы

Из приведенного выше примера видно, что предлагаемая логика построения программы ориентирована на взаимосвязь каждого ее модуля, учебных дисциплин, его составляющих, на перевод компетенций и квалификационных характеристик в измеряемые результаты, а не на предъявление изученного.

И несколько слов о *способах формулировки целей и задач образовательной программы*.

Мы уже говорили выше, что цели и задачи программы, в отличие от результатов, адресуются не студенту, а преподавателю. Это означает, что, они задают вектор действий преподавателя (группы преподавателей) по обеспечению сформулированных результатов программы (модуля). Формулируя цели и задачи, мы говорим о том, какие действия должен совершить преподаватель для того, чтобы студент смог, например, сформировать собственную, авторскую позицию в решении образовательных задач в конкретных социокультурных условиях или приобрел совокупность некоторых исследовательских умений, чтобы на следующем шаге проектирования авторам программ было понятно, как от планирования деятельности преподавателя перейти к планированию деятельности студента и дизайну программы или модуля.

Дизайн программы как способ и содержательно-временная рамка для обеспечения образовательного результата

Критически важно при проектировании программы в целом или отдельного ее модуля авторам определить основной вектор развития и спроектировать события, мероприятия, те «места», на которых может обозначиться (накопиться, сформироваться) планируемый результат. При этом какие-то процессы и виды деятельности станут основными, стержневыми по отношению к программе и деятельности студента, а какие-то будут выполнять обслуживающую функцию. При этом мы «держим в голове», что каждый отдельный процесс работает на общие задачи и результаты.

Проиллюстрируем это на примере образовательного процесса в исследовательской магистратуре, где системообразующими являются модуль «Научно-исследовательская работа (НИР)», включающий научно-исследовательский семинар (НИС) и подготовку выпускной квалификационной работы (ВКР) магистрантами, и модуль «Практика»⁵.

Для решения задач образовательной программы разворачивание во времени НИР, практики и учебных дисциплин проектируется как совокупность параллельных процессов, связанных содержанием и временем, что схематически показано на рис. 3.

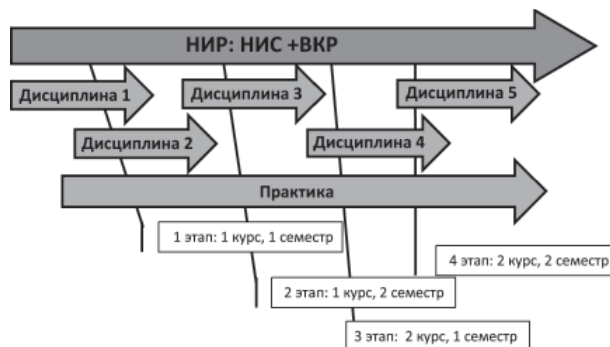


Рис. 3. Проектирование параллельных процессов образовательной программы

⁵ Рассматриваемая схема разработана авторами статьи в рамках проекта ФЦПРО «Разработка и апробация новых модулей основных образовательных программ магистратуры по укрупненной специальности «Образование и педагогика (направление подготовки — Педагогическое образование), предполагающих увеличение научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней» (ГК Ф-111.058).

Комментируя на этом примере подходы к проектированию образовательной программы, останемся чуть подробнее на этапах, видах деятельности и основных событиях.

Модуль НИР призван содействовать формированию у магистранта навыков коллективной научной работы — от обсуждения замысла исследований до представления и критики результатов проделанной работы. На НИС обсуждаются проблемные точки, выявленные в результате прохождения практики, актуализируются познавательно-исследовательские интересы магистрантов, эволюционирующие в сторону понимания собственных исследовательских ресурсов и дефицитов, подводятся итоги результатов исследования. Результаты практики становятся материалом для рефлексии, которая неминуемо ведет к научным размышлениям, и далее — помогает сформулировать и выполнить магистерскую диссертацию. В рамках учебных дисциплин происходит обеспечение НИР и практики необходимым исследовательским инструментарием, способами работы, кейсами и т.п.

В итоге выстраивается следующая согласованная по содержанию и времени череда событий, мероприятий и видов деятельности.

Первый этап будет заключаться в актуализации исследовательских интересов магистрантов, их соотношении с собственными ресурсами, возможностями институтов и партнеров, с задачами образовательной программы, в запросах баз данных для исследования и практической деятельности. Поэтому ведущими видами деятельности будут выступать рефлексия, актуализация, анализ, проектирование исследования и т.д., которые «аккумулируются» в основном событии — публичном представлении и утверждении темы исследования (исследовательского проекта).

На *втором этапе* уточняются цели и задачи исследования, формулируются рабочая гипотеза, основные исследовательские вопросы, разрабатывается программа исследования. Программа согласовывается и при необходимости корректируется в ходе переговоров с заказчиком, в роли которого выступает, как правило, руководитель организации, на базе кото-

рой проходит практика. Подбирается инструментарий исследования, реальная возможность применения которого также согласуется с заказчиком, научным консультантом проекта. Ведущими видами деятельности будут выступать планирование исследования, согласование целей и задач, выбор инструментария, переговоры с заказчиком и т.д. Основное событие — публичное согласование темы с заказчиком.

Третий этап заключается в сборе эмпирического материала, применении инструментов, получении материалов, их первичном анализе, группировке, качественном их описании. Далее следуют публичное обсуждение этих материалов с заказчиком и консультантом, уточнение рабочих гипотез и исследовательских вопросов и как следствие — корректировка программы исследования. Ведущие виды деятельности: получение материалов, их обработка, анализ, группировка по основаниям, описание полученных материалов, корректировка программы исследования, его согласование. Основное событие — публичное представление материалов исследования их первичного анализа, согласование с заказчиком корректировки программы дальнейшего исследования.

И, наконец, *четвертый итоговый этап* — обработка эмпирического материала, его публичное представление (защита). Оценка и обработка материала проводится в соответствии с задачами, принятой методологией исследования. Студент завершает исследование в соответствии со скорректированным планом работ, описывает полученные результаты (оформляет отчет), предоставляет его заказчику, обсуждает результаты с консультантом. Ведущие виды деятельности: оценка, обработка материала, подготовка отчета об исследовании, его представление, рефлексия по результатам. Основные события — публичное представление материалов исследования заказчику, коллективный рефлексивный анализ результатов практики на НИС и/или итоговой конференции.

Таким образом, содержательная интеграция между основными модулями программы и учебными дисциплинами, их общая ориентация на единые результаты, временная динамика «разворачивания» программы, общие способы работы обеспечивают содер-

жательное единство программы и, как следствие, — результативность процесса учения/обучения.

Остается определиться, каким способом возможно выявить и объективно оценить полученный результат.

Открытые процедуры оценивания как способы объективной и адекватной проверки образовательных результатов

К наиболее приемлемыми по отношению к прогнозируемому результату следует отнести такие способы оценки учебной деятельности студентов, которые, во-первых, исключают субъективизм и, во-вторых, проверяют именно те результаты, которые запланированы.

Объективизм процедуры оценивания достигается способами, в основе которых лежит принцип открытости, состоящий в оценивании отчуждаемых продуктов деятельности студентов по заранее известным и опубликованным в общем доступе критериям. Имеется шкала «весов» (баллов) каждого из критериев, благодаря которой баллы суммируются, и оценка становится накопительной. В оценивании, что важно, участвуют внешние по отношению к ситуации учения/обучения эксперты,

Приведем примеры возможных критериев, позаимствованных из программы вышеупомянутого модуля НИР:

- соответствие жанру исследования (проводится различение исследования и отчета, проекта, программы);

- соответствие структуре исследования (формулировка и интерпретация темы, формулирование исследовательских вопросов, обоснование выбора инструментов исследования, предъявление данных, обоснование выводов и рекомендаций);

- уместность исследования и описание замысла («попадание» темы в реальную ситуацию, структурное описание объекта, фокусировка предмета, формулирование проблемы как разрыва, рассогласования, адекватность предмета исследования и исследовательских вопросов);

- соответствие проблемы исследования логике проведенных исследовательских про-

цедур (новизна, адекватно подобранные инструменты, наличие адекватных индикаторов, наличие прописанного и реального плана работ);

- наличие и реалистичность плана исследовательских работ;

- связность элементов исследования (тема — проблема — ситуация — исследовательские вопросы — инструменты исследования — полученные данные и их интерпретация — выводы и рекомендации);

- ценность полученных данных для управленческих решений.

Если говорить об обеспечении адекватности формы оценивания нормированного программой достигнутого студентом результата, то эта задача не столь тривиальна. Особенно когда такие педагогические изыски, как «лекционное занятие по интерактивным формам обучения» или устный зачет типа «глаза в глаза» по практике — скорее норма для российских педагогических вузов, чем исключение. Как же подобрать формы оценивания, ориентированные именно на проверку образовательных результатов? Здесь уместно обсудить и способ, и форму организации контрольных испытаний.

В качестве образных, но очень точных комментариев по этому поводу обратимся к рассуждениям известного кинорежиссера Александра Митты, имеющего опыт преподавания как в отечественных, так и в зарубежных киношколах и имеющего основания для сравнения разных подходов к организации и оцениванию результатов деятельности студента: «Вопрос не в том, хорошее или плохое у нас образование. Вопрос в том, соответствует ли оно международным критериям... <...>. Приведу вам один пример. В немецкой киношколе ректор ставит студенту за хорошую работу оценку ниже, чем, как мне кажется, он заслуживает. Я спрашиваю: “Почему? Это же талантливый парень!” А ректор мне говорит: “Я не могу за него отвечать. Он не был достаточно дисциплинирован в процессе работы”... <...>. Работа сегментируется на много этапов: на развитие первоначальной идеи, на ее более подробное описание <...> на работу с разными сотрудниками. И всем этим элементам, разбитым на части, и

учит западная киношкола. Как сказал Гете, “чтобы понять целое, надо разбить его на части”. А у нас это все в куче и у мастера критерием оценки выступает принцип “мне нравится — мне не нравится”. Никакой учебы в этом, с моей точки зрения, нет. Я вообще представить себе не могу, чтобы серьезный европейский педагог сказал своему студенту, что ему что-то там нравится или не нравится. Он же из другого поколения, он смотрит, исходя из других моральных, эстетических и социальных принципов. Там все судят только по принципу “грамотно — неграмотно”. Учеба заключается в этом. Хирург никогда не скажет студенту, препарирующему труп: “Мне не нравится, как ты держишь скальпель”. Он скажет: “Ты плохо продумал план операции”...<...>. Вот это правильный подход. А у нас такой эмоциональный контакт «мастер — ученик». По-моему, это бесперспективно ...».

Переводя на педагогический язык слова кинорежиссера, можно сказать, что эффективность отметки зависит, прежде всего, от того, в какой степени студент сможет интерпретировать оценку, закодированную в виде символа (отметки); в какой степени формы отчетности, критерии оценивания трактуются одинаково всеми участниками образовательного процесса и являются открытыми, не меняются от занятия к занятию. Соблюдение этих условий, в свою очередь, приводит к тому, что студент перестает быть объектом и становится субъектом образовательного процесса.

Примером может послужить экзамен в педагогическом вузе, который проводился бы не в форме пересказа теоремы Пифагора (экзаменационное испытание №1) и возможных способов преподавания (экзаменационное испытание №2), а в форме проведения студентом учебного занятия по данной теме для школьников или своих коллег. А в качестве экзаменующих приглашаются практики из тех организаций, где в перспективе бу-

дет работать выпускник. В результате подобной процедуры можно будет не только одновременно оценить уровень достижения студента по математике и методике ее преподавания, но и поработать с формированием навыка само- и взаимного оценивания, обсудить возможности и перспективы портфолио.

Одним словом, умело, адекватно подобранный способ оценивания становится не просто необходимой и уж точно не формальной процедурой, устанавливающей уровень достижений студента, а важным элементом образовательного процесса, имеющим наряду с контролирующим и оценивающим смыслом еще и учебную составляющую.

Итак, мы сформулировали основные принципы (правила), которые, по нашему мнению, позволят автору или коллективу авторов разработать образовательную программу, позволяющую получить на выходе прогнозируемый результат. Могут задаваться различные формы, способы организации/реализации программы, но конструкция программы, ее основа, может и должна определяться результатами обучения. Именно это, на наш взгляд, является основным способом решения поставленной перед педагогическим сообществом задачи – формирования специалиста, способного и готового к результативной профессиональной деятельности.

При этом, под образовательным результатом мы понимаем не пресловутое развитие специалиста «вообще», а приобретение им совокупности профессионально значимых умений, которые становятся средствами его успешной деятельности на рабочем месте. И, как показывает практика, и на что мы еще раз обращаем внимание читателя, отсылая его к интервью А. Митты, сделать это можно в том, и только в том, случае, если всю деятельность преподавателя, всю совокупность учебных мероприятий подчинить решению именно этой задачи.

Благодарность

¹ Авторы выражают благодарность К.Г. Митрофанову, кандидату педагогических наук, научному сотруднику Федерального института развития образования и Центра развития лидерства в образовании НИУ ВШЭ, который, наряду с авторами, был разработчиком и организатором серии семинаров для участников проектов Министерства образования и науки РФ по разработке модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратур [6].

Литература

1. Бойчук А., Зарицкий А. Институт общественных наук [Электронный ресурс]: Интервью академического директора программы Многопрофильного бакалавриата Евгения Миронова о Liberal Arts: Россия, США, Израиль // РАНХиГС. URL: <http://www.fgu.rane.ru/ru/news/347-mironov-o-la.html> (дата обращения 10.08.2014).
2. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт.-сост. В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова [и др.], под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-ра тех. наук, профессора Н.А. Селезневой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 148 с.
3. Концепция создания программ прикладного бакалавриата в системе профессионального образования Российской Федерации / Авт.-сост. В.И. Блинов, Ф.Ф. Дудырев, Е.Ю. Есенина [и др.]. М.: Федеральный институт развития образования, 2010. 17 с.
4. Миньяр-Белоручева А.П., Миньяр-Белоручев К.В. Английский язык. Учебник устного перевода: учебник для вузов / А.П. Миньяр-Белоручева, К.В. Миньяр-Белоручев. 2-е изд., испр. М.: Экзамен, 2004. 352 с.
5. Общественное обсуждение проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения 11.08.2014).
6. Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/> (дата обращения 09.08.2014).
7. Проект Концепции поддержки развития педагогического образования. Размещен для общественного обсуждения на сайтах ведущих российских педагогических вузов [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3875> (дата обращения 09.08.2014).
8. Программа магистратуры «Доказательная образовательная политика» [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <http://ioe.hse.ru/dop> (дата обращения 18.08.2014).
9. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] // Общественный совет при Министерстве образования и науки Российской Федерации. URL: <http://sovnet.edu.ru/documents/10179/32102/Профессиональный%20стандарт%20педагога/0db8d661-4fbd-479c-90ba-06a9f7bd50cd> (дата обращения 10.08.2014).
10. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы // Труды по социологии образования. Том XI—XII. Выпуск XXI. М.: РАО, 2007. 200 с.
11. Российская Федерация. Национальный доклад 2007—2009 [Электронный ресурс] // Болонский процесс в России. URL: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/nr2007-2009_rus.pdf (дата обращения 08.07.2014).
12. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/336> (дата обращения 11.08.2014).
13. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки магистров [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/926> (дата обращения: 18.08.2014).
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29.12.2012 [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf (дата обращения 18.08.2014).
15. Федеральная целевая программа развития образования на 2011—2015 годы [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2010> (дата обращения 09.08.2014).
16. Шанин Т. О пользе иног: британская академическая традиция и российское университетское образование // Вестник Европы. 2001. № 3. С. 41—49.
17. Щербино К. Интервью Александра Митты [Электронный ресурс] // Деловая газета «Взгляд». URL: <http://vz.ru> (дата обращения: 28.03.2008).
18. Cech Thomas R. Science at liberal arts colleges: a better education? [Электронный ресурс] // North Central College. URL: http://northcentralcollege.edu/Documents/development/cech_article.pdf (дата обращения: 18.08.2014).

The Priority of Educational Outcomes as a Tool for Modernization of Teacher Training Programs

Kasprzhak A. G. *,

Center for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research
University "Higher School of Economics", Moscow, Russia
agkasprzhak@hse.ru

Kalashnikov S. P. **,

Center for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research
University "Higher School of Economics", Moscow, Russia
skalashnikov@hse.ru

The authors attempt to define the concepts of "education program", "educational outcomes", "competence"; to refine the approaches to the development of educational programs in their correlation with the basic documents developed during preparation and implementation of teacher education project. The relevance of these issues is due to the problems of modernization of programs and models of teacher training Russian education is facing today.

Based on the analysis of international and Russian experience, we reveal the main rules that should enable authors to develop educational programs that will provide the expected results, defined by the conceptual documents of the teacher education program modernization. The article is intended, first and foremost, to the teachers and administrators of universities, faced with the task of modernizing the educational programs for teachers, as well as modules of the programs, in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standards and the professional standard of the teacher. Given the universality of approaches and concepts described by the authors, the article may be of interest to developers of educational programs of other areas and different levels of education.

Keywords: federal state educational standards, professional standards of teachers; educational program; new types of educational programs; new models of education – research and teaching Masters program; academic and applied baccalaureate; design (construction) of the educational program; goals,

Acknowledgements

The authors thank K.G. Mitrofanov, Ph.D. (Pedagogy), Research Associate at the Federal Institute for Education Development and the Center for Leadership Development in Education, HSE, who, together with the authors, was the developer and organizer of a series of seminars for the participants of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation projects for the development of modules for basic professional educational programs of undergraduate and master students [6].* National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia

References

1. Boichuk A., Zaritskii A. Institut obshchestvennykh nauk [Elektronnyi resurs]: Interv'yū akademicheskogo direktora programmy Mnogoprofil'nogo bakalavriata Evgeniya Mironova o Liberal Arts: Rossiya,

SShA, Izrail' [Institut social sciences [electronic resource]: Interview of the academic program director Yevgeny Mironov Multipurpose bachelor of Liberal Arts: Russia, USA, Israel]. RANKhi GS. URL: <http://www.fgu.rane.ru/ru/news/347-mironov-o-la.html> (Accessed 10.08.2014).

For citation:

Kasprzhak A. G. Kalashnikov S.P. The priority of educational outcomes as a tool for modernization of teacher training programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 87–104 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Kasprzhak A. G. Ph.D. (Pedagogy), Director, Center for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia. E-mail: agkasprzhak@hse.ru

** Kalashnikov S. P. Research Associate, Center for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia. E-mail: agkasprzhak@hse.ru

- vaniya) [Bologna process: Glossary (based on the experience of the monitoring study)]. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2009. 148 p.
3. Blinov V.I. (eds.) Kontseptsiya sozdaniya programm prikladnogo bakalavriata v sisteme professional'nogo obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [The concept of creation of applied baccalaureate programs in the system of education of the Russian Federation]. Moscow: Federal'nyi institut razvitiya obrazovaniya, 2010. 17 p.
4. Min'yar-Beloručeva A.P., Min'yar-Beloručev K.V. Angliiskii yazyk. Uchebnik ustnogo perevoda: Uchebnik dlya vuzov [English language]. 2-e izd., ispr. Moscow: Ekzamen, 2004. 352 p.
5. Obshchestvennoe obsuzhdenie proekta kontseptsii i sodержaniya professional'nogo standarta uchitelya [Elektronnyi resurs] [The public discussion of the project concept and content of the professional standard for teachers]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (Accessed 11.08.2014).
6. Portal soprovozhdeniya projektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Portal project support modernization of teacher education]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/> (Accessed 09.08.2014).
7. Proekt Kontseptsii podderzhki razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya razmeshchen dlya obshchestvennogo obsuzhdeniya na saitakh vedushchikh rossiiskikh pedagogicheskikh vuzov [Elektronnyi resurs] [Draft Concept to support the development of teacher education posted for public comment on the websites of the leading Russian pedagogical universities]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3875> (Accessed 09.08.2014).
8. Programma magistratury "Dokazatel'naya obrazovatel'naya politika" [Elektronnyi resurs] [Master's Program "Evidence educational policies"]. Natsional'nyi issledovatel'skii universitet "Vysshaya shkola ekonomiki". Available at: <http://ioe.hse.ru/dop> (Accessed 18.08.2014).
9. Professional'nyi standart pedagoga [Elektronnyi resurs] [Professional Standard teacher]. Obshchestvennyi sovet pri Ministerstve obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://sovet-edu.ru/documents/10179/32102/Профессиональный%20стандарт%20педагога/0db8d661-4fbd-479c-90ba-06a9f7bd50cd> (Accessed 10.08.2014).
10. Sobkin V.S., Tkachenko O.V. Student pedagogicheskogo vuza: zhiznennye i professional'nye perspektivy [Elektronnyi resurs] [Student teaching high school: life and career prospects.]. *Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Works on the sociology of education]. Vol. XI—XII. Ussue XXI. Moscow: RAO, 2007. 200 p.
11. Rossiiskaya Federatsiya. Natsional'nyi doklad 2007–2009 [Elektronnyi resurs] [Russian Federation. National Report 2007–2009]. *Bolonskii protsess v Rossii* [Bologna process in Russia]. URL: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/nr2007-2009_rus.pdf (Accessed 08.07.2014).
12. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standards]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/336> (Accessed 11.08.2014).
13. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyam podgotovki magistrantov [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standards of higher professional education in the areas of training masters]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/926> (Accessed: 18.08.2014).
14. Federal'nyi zakon "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" No. 273-FZ ot 29.12.2012 [Elektronnyi resurs] [Federal Law "On Education in the Russian Federation" No. 273-FZ of 29.12.2012]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf (Accessed 18.08.2014).
15. Federal'naya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2011—2015 gody [Elektronnyi resurs] [Federal Target Program of Education Development for 2011-2015]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2010> (Accessed 09.08.2014).
16. Shanin T. O pol'ze inogo: britanskaya akademicheskaya traditsiya i rossiiskoe universitetskoe obrazovanie [The benefits of a British academic tradition and the Russian university education]. *Vestnik Evropy* [Gerald of Europe], 2001, no. 3, pp. 41—49.
17. Shcherbino K. Interv'yu Aleksandra Mitty [Elektronnyi resurs] [Interview with Alexander Mitty]. *Delovaya gazeta "Vzglyad"* [Business newspaper "The View"]. Available at: <http://vz.ru/> (Accessed 28.03.2008).
18. Cech Thomas R. Science at liberal arts colleges: a better education? [Elektronnyi resurs]. North Central College. Available at: http://northcentralcollege.edu/Documents/development/cech_article.pdf (Accessed 18.08.2014).

Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров

Марголис А.А.,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
amargolis@mail.ru

В статье обсуждается проблема модернизации программ подготовки педагогических кадров в контексте приведения их в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога. Автор выделяет две основные задачи профессионализации педагогических программ, направленные на достижение указанной цели – усиление практической подготовки будущих педагогов на основе механизма сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования (школьно-университетское партнерство) и формирования исследовательских компетенций будущего педагога, обеспечивающих его возможность осуществлять профессиональное развитие (перестройку своих профессиональных действий) на основе проводимого мини-исследования, встроенного в профессиональную деятельность и рефлексии их оснований. Автор обосновывает основные позиции деятельностного подхода в подготовке педагогов и показывает место этого подхода в контексте современных подходов «практик-исследователь»

Для цитаты:

Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105-126.

*Марголис Аркадий Аронович. Кандидат психологических наук, профессор, первый проректор, ГБОУ ВПО г.Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия.
E-mail: amargolis@mail.ru

(practitioner-researcher) и «рефлексивный педагог» (reflective teacher). В статье сформулированы требования к разработке основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогов на основе развиваемого автором деятельностного подхода и в контексте задач профессионализации таких программ в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Ключевые слова: модернизация программ подготовки педагогических кадров, профессиональный стандарт педагога, деятельностный подход, практик-исследователь, рефлексивный педагог, независимая оценка квалификации.

Основная цель модернизации ОПОП состоит в приведении программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога (и профессиональных стандартов других педагогических работников) [6, 5].

Исходя из этой цели, выпускник программы подготовки педагогических кадров (далее – педагогической программы) должен быть в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в классе в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций указанных в профессиональном стандарте [4]. Другими словами, его деятельность как педагога предполагает овладение профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в профессиональном стандарте, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления.

Модернизация ОПОП в этой связи предполагает, прежде всего, профессионализацию подготовки педагога, т.е. такую модель его практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования (ФГОС ОО) [2].

Необходимо отметить, что упрощенное понимание такой цели содержит три существенных риска, которые должны быть учтены в процессе модернизации педагогических программ. Это, во-первых, риск «фальдшеризма» при разработке новых программ, связанный с превалированием утилитарно-методической в ущерб исследовательско-

теоретической форме подготовки будущего педагога, при которой во главу угла ставятся, прежде всего, методы, методики и конкретные приемы работы учителя вне контекста анализа ситуации развития ученика, класса и глубокого владения предметным содержанием изучаемого предмета.

Во-вторых, это риск декомпозиции сложной по составу, но единой по форме и структуре профессиональной деятельности педагога, на отдельные профессиональные действия, из которых она состоит. «Натаскивание» на правильное исполнение отдельных профессиональных действий не может привести к формированию способности построения и проектирования правильно организованной учебной деятельности учащихся в классе, тем более учета новых (постоянно изменяющихся) условий ее организации и многообразных индивидуальных особенностей и специальных образовательных потребностей учащихся.

Наконец, третий риск, который необходимо учесть при профессионализации педагогических программ, заключается в том, что сама по себе сформированная инструментальная готовность к осуществлению профессиональных действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта отнюдь не гарантирует превращения выпускника педагогической программы в успешного педагога. Педагогическая профессия является одним из примеров деятельности профессиональных групп (сообществ), в которых осуществляется сложная система социальных взаимодействий (педагог–учащиеся, педагог–педагоги, педагог–родители учащихся, педагог–администрация). Вхождение в такую деятельность означает также и вхождение в это профессиональное сообщество

(community of practice) [13], а, следовательно, освоение всей суммы «культурных средств», включая нормы, правила, ценности, опосредующие такую деятельность и коммуникацию в ней. Таким образом, процесс подготовки будущего педагога должен рассматриваться как последовательное вхождение в такое сообщество [13].

Реализация указанной цели профессионализации педагогических программ предполагает решение целого ряда принципиально важных задач (не решенных в настоящее время не только в педагогическом, но и в высшем образовании в целом).

Первая задача (в соответствии с рубрикой и терминологией ФГОС высшего образования (ФГОС ВО) [3] предполагает *изменение требований к результатам ОПОП* на основе приведения в соответствие существующего списка осваиваемых компетенций со списком компетенций, заданных профессиональным стандартом педагога. При том, что собственно для модернизации ОПОП эта задача является, казалось бы, относительно простой, сложность ее решения связана с необходимостью выделения уровней владения профессиональными (трудовыми) действиями (далее профессиональными) и компетенциями профессионального стандарта и выявления среди них уровня начинающего педагога, соответствующего квалификации выпускника педагогической программы. Решение этой задачи, с одной стороны, оказывается за рамками собственно проекта модернизации ОПОП и является частью проекта апробации профессионального стандарта, а, с другой стороны, требует выработки широкой конвенции в рамках профессионального сообщества о том, какой компетентностью (и соответственно уровнем владения профессиональными действиями) должен обладать выпускник педагогической программы, опытный педагог и педагог-эксперт¹.

Вторая задача предполагает *изменения структуры ОПОП* в соответствии с целью про-

фессионализации. Решение этой задачи связано с переходом от исторически сложившегося в российском педагогическом образовании дисциплинарного способа построения ОПОП, в котором основной образовательной единицей является учебная дисциплина, к модульному принципу построения ОПОП. Несмотря на то, что формально переход к модульному принципу формирования программ произошел одновременно с переходом на ФГОС ВПО в рамках двухуровневой системы образования (бакалавр-магистр) и даже прописан во ФГОСах всех направлений подготовки (по УГСН «Образование и педагогические науки»), на практике в большинстве случаев модуль является по-прежнему формальным и довольно искусственным объединением близких по академическим целям учебных дисциплин. Реально основной структурной единицей большинства ОПОП остается учебная дисциплина, что видно, в том числе, из того, что средством формирования тех или иных компетенций являются именно они, а отнюдь не модули, в которые они формально входят. Такое положение вещей отражает, прежде всего, знаниевую, а не деятельностную ориентацию в разработке ОПОП. Если реальным образовательным результатом является не профессиональное действие или сложное умение (требующее синтеза знаний и компетенций, связанных с разными учебными дисциплинами), а знание или вернее учебная информация, то основной структурной единицей образовательной программы вполне может быть учебная дисциплина. Если же целью модернизации становится переход к формированию сложных по своему составу трудовых функций и профессиональных действий (заданных в профессиональном стандарте педагога), предполагающих комплекс знаний и компетенций, формируемых в разных дисциплинах, то основной единицей должен стать объединяющий их модуль, определяющий подбор учебного содержания своих разделов.

¹В рамках реализации проекта модернизации педагогического образования вузам-участникам проекта предстоит выработать свои предложения о том, каким уровнем владения компетенциями профессионального стандарта должен обладать выпускник педагогической программы по трем укрупненным направлениям подготовки (педагогическое, психолого-педагогическое и специальное (дефектологическое) образование).

Второй аспект перехода к реальному модульному типу построения педагогических программ предполагает другой способ формирования самой структуры и содержания модуля. Если в большинстве имеющихся ОПОП, построенных на основе ФГОС-3 и 3+, модуль является лишь формальным объединением относительно самостоятельных и традиционно представленных в учебных планах теоретических учебных дисциплин [3], то переход к модулю как единице формирования трудовых функций и профессиональных действий, на которые и направлена ОПОП в целом, невозможно осуществить, ограничившись объединением в модуль необходимых для освоения профессионального действия разных, но лишь теоретических разделов. Освоить трудовую функцию и профессиональные действия в рамках модуля исключительно в университетской аудитории невозможно. Модуль должен быть дополнен существенной долей практики, притом не столько для иллюстрации теории, сколько для постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки в специально организованной лабораторно-учебной среде (практикум) и на практической «клинической» базе (в условиях реальной образовательной организации).

Таким образом, в процессе модернизации педагогических программ должен быть осуществлен переход к модульному принципу их формирования. При этом каждый модуль оказывается комплексной практико-теоретической единицей, направленной на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих Профессиональному стандарту педагога. Учебное содержание модуля должно включать в себя содержание тех теоретических дисциплин или их разделов, которое в совокупности обеспечивают возможность сформировать у слушателя необходимые знания и умения и профессиональные действия, связанные с реализацией конкретной трудовой функции (или функциями) будущего педагога.

Изучение содержания модуля предполагает *на первом этапе*, знакомство с осуществлением формируемых профессиональных действий в условиях учебно-ознакомительной практики, выполнение в ряде случаев само-

стоятельных профессиональных проб и формулирование списка теоретических вопросов и педагогических проблем (задач), решение которых необходимо для успешного выполнения формируемого профессионального действия (трудовой функции).

На втором этапе освоения модуля (в процессе решения поставленных педагогических проблем) слушатели осваивают теоретическое содержание, представленное комплексом различных разделов или учебных дисциплин, но взаимосвязанных общим основанием профессионального действия (действий), требующего знания этого содержания. Важно при этом, что организованное таким образом изучение теоретической части модуля должно осуществляться при максимально активной самостоятельной работе самих слушателей (в том числе в групповых формах). Теория модуля, таким образом, изучается как поиск ответов на вопросы, поставленные на первом этапе изучения модуля (этап учебно-ознакомительной практики), в форме поиска решений конкретных педагогических проблем и задач, сформулированных по его завершении), создавая условия для осмысленного отношения слушателя к изучаемому теоретическому материалу (что позволяет преодолеть один из главных недостатков большинства существующих ОПОП – отсутствие связи между изучаемым теоретическим материалом и содержанием будущей профессиональной деятельности).

На третьем этапе изучения модуль может включать в себя отработку необходимых приемов, методов, методик, т.е. конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды (практикум, учебная лаборатория). Этот этап направлен, по сути, на моделирование профессионального действия, т.е. его изучение и освоение в модельной (и в этом смысле упрощенной по сравнению с реальной) ситуации.

Наконец, *на следующем (четвертом) этапе* изучения модуля происходит апробация освоенного профессионального действия в условиях реальной образовательной организации, выступающей в качестве необходимого элемента модуля («клинической практической

базы» модуля) в условиях специально организованной рефлексии. Целью этого этапа изучения модуля (учебная практика) является анализ освоения профессионального действия слушателями в реальной образовательной среде, контроль правильности его выполнения и оценка его сформированности.

Различия между реализацией осваиваемого профессионального действия в модельной ситуации (практикум) и в реальных условиях (на клинической базе) (в частности, не успешность или не эффективность такого действия в условиях реальной образовательной организации и реальных учащихся) становится основным содержанием *пятого этапа* изучаемого модуля – организации психолого-педагогического исследования, направлен-

го на анализ причин и проблем в реализации профессионального действия².

Такой вид психолого-педагогического исследования, направленного не столько на получение новых научных данных (академическое исследование), сколько на решение конкретной педагогической проблемы в классе, развитие профессиональных действий и самой профессиональной деятельности педагога становится новым видом НИРС в рамках педагогических программ и одним из важных механизмов соединения теории, практики и науки в рамках единой интегрированной единицы образовательной программы (см. табл. 1). Кроме того включение НИРС в каждый модуль ОПОП позволяет устранить риск «фельдшеризма», указанный выше.

Таблица 1.

Структура учебного модуля и этапы его изучения

№ этапа	Название этапа	Учебное содержание
Этап 1	Учебно-ознакомительная практика	1. Демонстрация образцов профессиональных действий, объединенных одной или несколькими трудовыми функциями. 2. Профессиональные пробы. Попытки самостоятельного выполнения профессиональных заданий. 3. Формирование списка педагогических проблем и задач
Этап 2	Теоретический	1. Изучение теоретического материала модуля, как способа решения педагогических проблем и задач. 2. Формирование способов выполнения профессиональных действий (инструментальный аспект). 3. Отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде (практикум)
Этап 3	Учебная практика	1. Выполнение профессиональных действий на клинической базе (реальной образовательной организации) в условиях супервизии
Этап 4	НИРС	1. Анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий. 2. Организация мини-исследований, направленных на анализ причин неэффективности и затруднений в профессиональной деятельности, построение нового профессионального действия
Этап 5	Теоретико-рефлексивный	1. Организация рефлексии (групповой, индивидуальной) своих действий с учетом результатов НИРС. 2. Формирование общего способа профессиональных действий (понимание реализации профессионального действия в пространстве возможностей)

²Возможно также проведение исследовательского этапа до апробации осваиваемого действия (для изучения условий его организации).

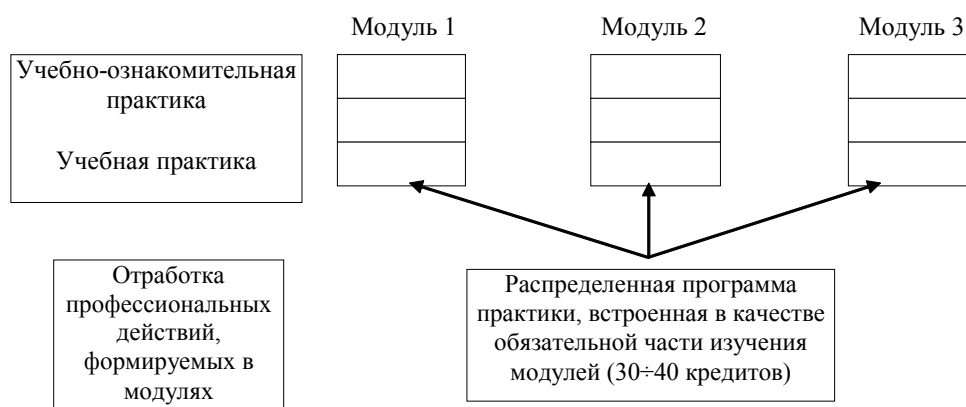
Помимо развития профессионального действия за счет научного изучения условий его реализации или причин его не успешности, включение исследовательского блока в изучаемый модуль позволяет сформировать рефлексивное отношение слушателя к осваиваемому профессиональному действию. Обсуждение с другими слушателями и куратором условий и способов своих профессиональных действий позволяет не просто его «присвоить», а понять его в пространстве профессиональных возможностей, т.е. осуществить теоретическое, профессионально-мировоззренческое обобщение.

Таким образом, основные направления модернизации педагогических программ в рамках совершенствования их структуры связаны с переходом к модульному принципу построения программы (с включением учебно-ознакомительной и учебной практики, а также НИРС в каждый модуль), предполагающему, что содержание и цели изучения каждо-

го модуля направлены на овладение соответствующими профессиональными действиями (трудовыми функциями) профессионального стандарта педагога.

Реализация этого подхода предполагает существенное увеличение объема практики (рис. 1) (до 60–80 единичных зачетных единиц) (в программах бакалавриата), из которых 30–40 единичных зачетных единиц включается в форме тематических практик, заданных содержанием модулей-блоков распределенной практики (на 1–3 курсах бакалавриата), необходимых для полноценного освоения профессиональных действий, и не менее 30 единичных зачетных единиц выделяется на организацию долгосрочной производственной практики (стажировки) на четвертом курсе программ прикладного бакалавриата, направленной на организацию освоения целостной профессиональной деятельности в соответствии с целями программы на одной из клинических баз, организованных на принципах школьно-

Первый год обучения в магистратуре (первый – третий в бакалавриате)



Второй год обучения в магистратуре (четвертый в бакалавриате)



Схема 1. Распределенная программа практики

университетского партнерства в условиях супервизии со стороны опытных педагогов образовательной организации³.

Учебным содержанием такой долгосрочной производственной практики (стажировки) является:

1) синтез освоенных трудовых функций и профессиональных действий в трудовую единицу (профессиональную) деятельность;

2) встраивание слушателя в систему сложных социальных взаимодействий в реальной образовательной организации, освоение необходимых «культурных» (в том числе и знаковых) средств, опосредствующих процессы коммуникации и коллективно-распределенной деятельности в такой организации («вхождение в сообщество практики») [16], обучение в таком сообществе не только в отношениях с супервизором, но и с другими членами сообщества и участниками образовательного процесса;

3) сбор необходимого эмпирического материала, который может стать основанием для научной рефлексии своего педагогического опыта и содержанием психолого-педагогического исследования, направленного на развитие собственной профессиональной деятельности и разработки персональной педагогической теории.

Перераспределение ресурсов программы в пользу увеличения практики (в том числе ее включения в изучаемые профессиональные модули)⁴ и НИРС может быть осуществлено не столько за счет «механического» уменьшения общего объема теоретической подготовки, сколько за счет усиления самостоятельной работы слушателей, принципиального изменения направленности лекционной части теоретических дисциплин и использования современных электронных образова-

тельных ресурсов и педагогических технологий (в том числе технологии смешанного обучения – «blended learning»). Принципиально важным при этом является изменение репродуктивного подхода в теоретическом обучении педагогов, сводящегося фактически к пересказу лектором учебных пособий (как правило, написанных другими авторами) и контролю запоминания слушателями учебной информации, представленной в таких лекциях. Помимо того, что этот подход, являясь доминирующим в педагогических программах, не приводит ни к какому содержательному освоению изучаемого теоретического материала, он остается предельно затратным по бюджетным расходам и минимальным по их эффективности.

Задача, требующая решения, таким образом, состоит не только в увеличении практической части программы, для обеспечения большей профессионализации подготовки педагогов, но и в принципиальной перестройке ее теоретической части. Изучение теории, связанной с освоением профессиональной деятельности не может происходить в не-деятельностной форме. При этом деятельностный подход предполагает не только анализ профессиональной деятельности, ее моделирование и апробацию осваиваемого образца. Он предполагает такой способ изучения теоретического содержания, который, прежде всего, связан с результатами самостоятельной и групповой работы студентов под руководством преподавателя с этим учебным содержанием, а не работу преподавателя по пересказу этого содержания. Переход от тотального «говорения» преподавателя к лекциям, задающим методологический взгляд на изучаемое содержание, и к анализу самостоятельной (групповой) работы са-

³ Для магистерских программ предусматривается аналогичный порядок перераспределения ресурсов в пользу усиления практической подготовки выпускников с организацией тематически заданной и распределенной по модулям учебно-ознакомительной и учебной практики на первом курсе магистратуры и долгосрочной (не менее семестра) производственной практики (стажировки) на клинической базе на втором курсе обучения в программах магистратуры с усиленной прикладной (профессиональной) направленностью.

⁴ Необходимо отметить, что такое увеличение практической подготовки в целом соответствует аналогичным требованиям к практической подготовке педагога в большинстве стран Европы и США, которые предполагают не менее 1500 часов практической подготовки [19, 17, 15], а так же государственной политике РФ в области образования [1].

мих студентов, позволяет не только сократить необходимые для этого часы (ресурсы на теорию), но и существенно повысить качество изучения теории.

Третьим важным разделом модернизации ОПОП в целях их приведения в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога является изменение требований к условиям реализации модернизируемых ОПОП. С учетом масштаба модернизации следует, видимо говорить, о принципиальной переработке таких требований, реализация которых позволит поднять на качественно иной уровень практическую, исследовательскую, теоретическую (включая методологическую) подготовку будущих педагогов, в совокупности гарантируя их готовность к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

Традиционный перечень требований к условиям реализации ОПОП включает: требования к кадровым условиям, требования к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению ОПОП, требования к финансовым условиям реализации программ.

На наш взгляд, для реализации указанных выше целей модернизации все три раздела должны быть существенно уточнены. Раздел материально-технического и учебно-методического обеспечения реализации ОПОП должен быть дополнен требованиями к условиям организации практической подготовки студентов (включая организацию сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями и организациями СПО), а также требованиями к организации НИРС. Материально-техническое обеспечение условий реализации ОПОП должно также включать в себя возможность использования дистанционных образовательных ресурсов (в том числе по модели смешанного обучения) и повышения академической мобильности слушателей программы. В этом же разделе должны быть предельно конкретно описаны спецпрактикумы, необходимые для отработки содержания основных трудовых функций будущего педагога и механизмы организации школьно-университетских партнерств для обеспечения

условий полноценного формирования профессиональных действий в условиях супервизии.

Требования к условиям организации практической подготовки

В исследовательской литературе по образованию педагогов выделяются два основных подхода к организации практической подготовки педагога: научение конкретным профессиональным действиям, т.е. действиям эффективным в конкретных и знакомых (по практике) условиях (англо-американская традиция подготовки с заранее определенными и сформулированными результатами, соответствующими определенным требованиям, например, профессионального стандарта – «*Curriculum*») и «*Bildung*» (немецкая и скандинавская традиция подготовки педагога в большей степени, ориентированная не на узко-практическую, а углубленно-теоретическую подготовку, в которой создается и приобретает форму личность будущего педагога, в том числе создается его «*персональная педагогическая теория*»)[14]. В зависимости от различия в этих подходах и роль «практикума», т.е. практической подготовки (в широком смысле слова) оказывается принципиально разной. В первом случае это присвоение и освоение набора технологически выверенных профессиональных действий, эффективных в изучаемом контексте, во втором случае, это участие в профессиональной деятельности, вхождение в профессиональную общность, в рамках которой происходит соединение теории (что) и техники, способа (как) в каждый раз новое и уникальное действие или решение в условиях неопределенности и отсутствия четких правил (аналогом чего является «не игра по нотам, а джаз»).

При организации практики важно, чтобы ожидания и теоретические подходы к практике (описанные выше) у основных «стейкхолдеров» (студенты, школьные супервизоры и университетские профессора) совпадали [14].

Практика позволяет будущему педагогу набрать достаточный опыт для выработки профессионального мышления, способности к принятию решения в новых ситуациях с помощью специально организованной рефлексии.

Согласно Дьюи (1904) [23], существуют две основные модели освоения практического опыта: модель наставничества (apprentice model), в рамках которой сам ментор (учитель) является моделью и образцом, чье поведение и действия копируются и воспроизводятся обучаемым, и лабораторное моделирование, в рамках которого будущий педагог наблюдает, анализирует и обсуждает различные виды и модели профессиональных действий работающих педагогов, постепенно приходя к собственным выводам о том, что из увиденного эффективно и когда, т.е. вырабатывает собственную профессиональную мудрость и собственную педагогическую теорию. В первой модели практического обучения, а вернее подготовки (training) нужен супервизор или ментор, являющийся лучшим образцом профессиональной деятельности. Во втором подходе (более близком к «Bildung») нужен супервизор способный организовать рефлексии и обсуждение разного опыта. Оба подхода могут существенно дополнять друг друга [14].

Практика и практикум являются первой пробой входа в профессиональную деятельность в условиях поддержки и супервизии, от ее качества во многом зависит успех этой деятельности в дальнейшем. Анализ профессионального опыта как системы взаимодействия субъекта с объектами и другими людьми призван подготовить слушателя к будущему. Однако, подготовить будущего педагога ко всем возможным ситуациям в классе в процессе прохождения им практики принципиально невозможно, следовательно, ему нужно дать средства, позволяющие выстраивать приоритеты и принимать решения на основе своих профессиональных суждений, в условиях которые ему не встречались в процессе обучения. Таким образом, главной целью практики является формирование профессионального мировоззрения, профессионального мышления, т.е., по сути, метапрофессиональных компетенций, позволяющих эффективно действовать в новых условиях неопределенности, а отнюдь не обучение некоторому эффективному, но ограниченному набору «клише», не работающих в новых условиях. В каком-то смысле эта цель полностью совпа-

дает с целью общего образования, сформулированной на основе деятельностного подхода в ФГОС ОО – формирование способности самостоятельно учиться [8]. *Подлинной целью практической подготовки педагога, таким образом, является формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию, т.е. развитию своей деятельности в новых и каждый раз уникальных условиях.*

Это означает, что практика не может быть построена только как освоение и копирование профессиональных действий. Она должна строиться как решение педагогических проблем (задач), направленных на нахождение *общего способа профессионального действия*, из которого можно получить целое многообразие уникальных и специфичных для разных условий профессиональных действий. Будущему педагогу нужно не просто научиться хорошо проводить урок в конкретном классе под руководством опытного учителя-наставника, но научиться так организовывать урок, чтобы его можно было проводить и в маленьком классе и в большом, в элитной школе и в классе с учащимися-мигрантами, учащимися с ОВЗ, т.е. в любом классе. Освоение общего содержания практики должно обеспечивать решение целого класса профессиональных задач.

Организационные аспекты практической подготовки

Организация практической подготовки студентов, соответствующей целям и содержанию описанному выше, предполагает определение и использование ряда основных элементов.

1. Организация сетевого взаимодействия с общеобразовательной организацией, построенного на принципах школьно-университетского партнерства, включая разработку критериев отбора образовательных организаций для участия в партнерстве, проведение такого отбора, сертификацию отобранной организации в качестве партнера по реализации педагогической программы, оформление договорных отношений с партнером, разработку согласованной учебно-методической документации и программы практической подготовки на базе партнера,

направленной на формирование списка профессиональных компетенций, соответствующих задачам модуля и требованиям начального уровня Профессионального стандарта педагога, разработка контрольно-измерительных материалов по оценке сформированности профессиональных компетенций;

2. Организация координации взаимодействия с образовательной организацией-партнером, проведение контроля и оценки сформированности профессиональных компетенций студента, учет сформированных компетенций в электронном портфолио выпускника, организация научной рефлексии оснований формируемых профессиональных действий студента, постановка задач и сопровождение НИРС, направленной на преодоление проблем, возникающих в реализации профессиональных действий студента. Организация теоретического обобщения итогов практической части изучаемого модуля.

Реализация взаимодействия университета с общеобразовательной организацией, построенного на принципах школьно-университетского партнерства, предполагает пересмотр традиционного (для педагогического образования) подхода, в рамках которого школа воспринимается как «младший брат» университета, не разнозначный по социальному статусу и «весу», с точки зрения влияния на подготовку будущего педагога. Школа, с этой точки зрения, воспринимается обычно, прежде всего, как место иллюстрации знаний, сформированных в теории в университете [23].

Понимание структуры профессионального знания педагога, как знания, прежде всего, практического (*tacit knowledge*) предполагает принципиальное изменение отношения к школе в рамках подготовки педагогов, связанное с пониманием невозможности подготовить к профессиональной деятельности вне школы, в которой представлены образцы реальных профессиональных действий и технологий, а также педагоги, являющиеся обладателями формируемых компетенций. Таким образом, именно школа оказывается ключевым источником важнейших компонентов содержания профессионально-ориентированных программ подготовки и может рассматривать-

ся в них в качестве равного, если не главного партнера университета (K.Zeichner, L.Darling-Hammond, Cohran-Smith) [23, 10, 9].

Отбор такой школы в качестве возможно и равноправного партнера университета по реализации педагогической программы должен быть направлен прежде всего на верификацию того, обладает ли школа образцами тех профессиональных действий, которые необходимо сформировать у будущего педагога в рамках учебных задач определенного профессионального модуля (модулей) или долгосрочной учебно-производственной практики.

Вторым элементом такого отбора является оценка кадрового потенциала школы как возможного партнера, с точки зрения наличия в ней опытных педагогов, обладающих не только соответствующими профессиональными компетенциями, но и социальными компетенциями, необходимыми для совместной работы с коллегами (в данном случае будущими педагогами).

При наличии указанных условий школа должна разработать программу формирования профессиональных компетенций в соответствии с содержанием изучаемого модуля. Программа такой практической подготовки должна содержать не только список осваиваемых профессиональных действий и видов профессиональной коммуникации, но и описывать основные типы профессиональных педагогических задач (проблем), решаемых с помощью этих профессиональных действий, а также формы самостоятельной, совместной с супервизором и групповой (с другими студентами) учебной работы, в рамках которой будет происходить решение этих учебных задач. Программа должна указывать какими знаниями и компетенциями должен обладать студент до начала практики и по ее окончании, а также как будет оцениваться достижение формируемых компетенций. Кадровое обеспечение программы должно включать указание на всех педагогов и студентов, участвующих в супервизии, и описывать всю возможную систему социальных коммуникаций студента с основными субъектами образовательного процесса.

Разработанная школой-партнером программа практики в соответствии с задачами

профессионального модуля должна быть рассмотрена и утверждена на ученом совете (профильной кафедре) университета. Утверждение университетом программы, разработанной школой, означает, что школа становится реально важным и равноправным партнером университета по формированию профессиональных компетенций будущего педагога и несет за это существенную долю ответственности, что закрепляется, в том числе в форме соответствующего договора о школьно-университетском партнерстве, предполагающем финансирование работ партнера в рамках норматива средств, выделенных бюджетом на подготовку студента педагогической программы пропорционально доле формируемых компетенций от их общего числа.

Реализация совместной программы предполагает два вида оценки сформированности профессиональных компетенций оценки: супервизора, который по итогам практики делает соответствующие записи в электронном портфолио будущего педагога, экспертно оценивая уровень овладения профессиональными действиями в соответствии с требованиями Профессионального стандарта из списка, ограниченного содержанием модуля, и на основе использования университетом профессионального теста, не зависящего от школы-партнера, разработанного на основе требований профессионального стандарта. Успешное выполнение такого теста большинством студентов, проходивших практику в школе-партнере, означает, что качество практической подготовки в ней соответствует требованиям профессионального стандарта. Напротив, массовое неуспешное прохождение теста (при корректности его разработки) говорит о том, что или разработанная программа, или ее реализация не соответствуют требованиям стандарта и договорные отношения с партнером могут быть досрочно прекращены.

Формы работы стажера школьного супервизора и координатора от университета

Учебная работа стажера (будущего педагога) в процессе прохождения тематической (модульной) практики под руководством опытного педагога-наставника (супервизора) предполагает включенное наблюдение образцов про-

фессиональных действий супервизора и других педагогов, участие в анализе урока, планирование уроков (индивидуальное и в группе других стажеров), совместное проведение урока вместе с педагогом-супервизором, самостоятельное проведение урока, проверку самостоятельных и контрольных заданий учащихся и целый ряд других видов профессиональных действий. По мере прохождения практики определенного модуля стажер должен под руководством педагога-супервизора постепенно переходить от действия, осуществляемого под полным контролем супервизора, к действию, осуществляемому с некоторой помощью супервизора (в ряде случаев совместного с ним), и, наконец, к самостоятельному профессиональному действию.

Многочисленные исследования, направленные на изучение эффективности практической подготовки педагога в условиях супервизии [24, 7, 20], показывают, что даже опытный педагог, осуществляющий супервизию стажера для эффективного выполнения этой функции должен пройти специальную программу подготовки. Отбор кандидатов на эту должность предполагает оценку не только их профессиональных компетенций в работе с учащимися, но и наличие личностно-профессиональных компетенций, необходимых супервизору для работы со стажерами. Не любой, даже очень хороший педагог, может стать хорошим педагогом-супервизором в случае отсутствия у него требуемых для этой деятельности компетенций.

Важным условием эффективности работы супервизора со стажерами является не ситуативный, а продуманный способ его деятельности в соответствии с разработанной программой практики. Разработка такой программы, включает составление списка педагогических проблем (задач), которые будут предложены стажеру в процессе практики. Решение таких задач предполагает освоение набора профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога. Разработка деятельностной программы практики стажера может быть осуществлена супервизором (или группой кандидатов в супервизоры) в ходе повышения их квалификации (под руководством преподавате-

лей университета). Такое повышение квалификации должно предшествовать организации собственно модульной практики стажеров. Разработанная супервизором программа практики должна быть представлена на итоговую защиту, целью которой является ее рассмотрение комиссией, включающей опытных педагогов и сотрудников университета, с целью верификации того, что выполнение такой программы стажером действительно приведет к формированию у него необходимых профессиональных действий.

В ходе реализации модульной практики необходимо учесть риск дублирования функций педагога-супервизора (являющегося педагогом общеобразовательной организации) и куратора (координатора) такой практики из числа преподавателей университета. Неразличение профессиональных задач супервизора и координатора автоматически приводит к дублированию их действий в отношении стажера, противоречиям в их оценке действий стажера и, в конечном счете, конфликту между ними.

С учетом сказанного выше о целях и содержании практической подготовки будуще-

го педагога наиболее целесообразным представляется такое различие ролей супервизора и координатора, при котором супервизор отвечает за формирование профессионального действия «по образцу», являясь для стажера в некоторой степени образцом модельных профессиональных действий с учащимися, в то время как профессиональная задача университетского координатора практики в большей степени связана с организацией рефлексии в отношении к результатам действий стажера, научных исследований проблем, препятствующих их реализации и организации понимания стажером модельных действий в пространстве возможных профессиональных действий, в том числе в изменяющихся условиях (табл.2).

Требования к условиям организации исследовательской подготовки учащихся

Реализация требований направленных на усиление практической подготовки, связанной не только с освоением стандартных профессиональных действий-приемов, но направленной на формирование широкой способности к построению эффективных про-

Таблица 2

Распределение сфер ответственности в рамках сетевого взаимодействия школа – университет при изучении модуля

№	База	Содержание
Этап 1	Школа	Супервизор: • демонстрация образца профессиональных действий. Университетский координатор: • формирование списка педагогических проблем
Этап 2	Университет	Университетский координатор • интеграция теоретического материала, как средства решения педагогических проблем; • отработка инструментария готовности к осуществлению профессиональных действий
Этап 3	Школа	Супервизор: • формирование профессиональных действий (от показа образца через совместное выполнение, к квазисамостоятельной деятельности)
Этап 4	Школа	Университетский координатор: • организация НИРС
Этап 5	Университет	Университетский координатор: • формирование общего способа профессионального действия

фессиональных действий в условиях неопределенности и появления новых условий их реализации, невозможно без изменения роли, места и содержания исследовательской подготовки будущих педагогов.

Такое усиление роли исследовательской подготовки будущего педагога тесно связано с попыткой реализации подходов *practitioner-researcher* [18] и *reflective practitioner* [11].

Содержание НИРС в контексте профессионального развития педагога

Проблемы, возникающие в осуществлении профессиональных действий педагога, приводят к необходимости проведения им встроенного научного исследования, как необходимого этапа и механизма перестройки профессиональных действий. Таким образом, рефлексивный практик, способный к саморазвитию, развитию профессиональных действий в ответ на проблемы и изменяющиеся условия их реализации, оказывается, прежде всего, практиком-исследователем, осуществляющим такую перестройку не на основе проб и ошибок, а на основе научного метода, включающего возможность проведения науч-

ного анализа собранных данных, формулирования гипотезы о причине затруднений и синтезе нового, более совершенного профессионального действия.

Цикл развития профессиональных действий

Педагог, реализующий обучение по типу учебной деятельности, направленной на формирование способности учащихся к самостоятельному обучению, неизбежно оказывается таким же обучающимся, как и его учащиеся. То есть, в развивающем обучении развивается вся система деятельности, включая не только учащихся, но и учителя, в то время как в традиционной (знаниевой) модели обучения не развивается никто (ни учащиеся, ни учитель).

Решение задачи подготовки педагога, готового к формированию у учащихся способности самостоятельно учиться, оказывается возможным, если в ходе такой подготовки у самого будущего педагога происходит не просто формирование способности к осуществлению профессиональных действий в соответствии с требованиями профессионального

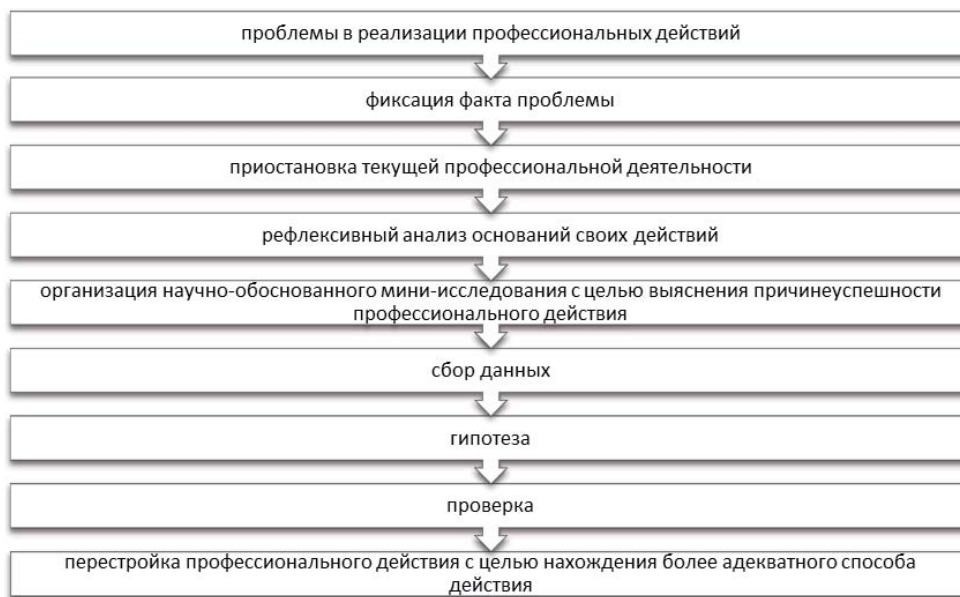


Схема 2. Цикл развития профессиональных действий

стандарта, но формирование способности к самостоятельному развитию своих профессиональных действий и самой профессиональной деятельности на основе использования необходимых для этого исследовательских компетенций (практик-исследователь) и способности к проведению рефлексии в отношении собственных профессиональных действий (рефлексивный практик) (рис. 2).

Обе эти составляющие в компетенциях педагога гарантируют его способность к перестройке собственной профессиональной деятельности в новых условиях (отличных от тех, в которых проходило его обучение). Подготовка, направленная на достижение такой цели, на наш взгляд, в полной мере реализует культурно-исторический и деятельностный подход в педагогическом образовании.

Достижение указанной цели (способности к самостоятельному профессиональному развитию) предполагает, таким образом, решение двух тесно связанных задач в подготовке педагога: формирование исследовательских компетенций и организации рефлексии собственного способа профессионального действия.

Если на первом этапе профессионализации подготовки педагога происходит освоение основных способов профессиональных действий, связанных с требованиями профессионального стандарта в типовых (модельных) условиях, то на втором этапе профессионализации этой подготовки – переходе к учебно-производственной квазисамостоятельной практике – выявляется неэффективность некоторых из этих действий и возникает необходимость в выяснении причин этого и перестройке типового профессионального действия в действие уникальное для новых условий его реализации. Действия университетского куратора (координатора) состоят при этом не в дублировании действий школьного супервизора, а в организации действий стажеров по изучению причин затруднений, организации рефлексии (групповой и индивидуальной) и организации построения нового более совершенного профессионального действия. Важным результатом завершения этого этапа является не только построение профессионального действия, более адекватного

новым условиям его реализации, но и понимание такого действия в пространстве возможных действий, которое и позволяет обеспечить переход от натаскивания на узкий набор освоенных действий к более глубокой и содержательной ориентировке будущего педагога в пространстве профессиональной деятельности, формирование способности изменения и развития своих профессиональных действий.

Деятельностный подход в подготовке педагога

Научно-обоснованное мышление будущего педагога соединяет его теоретические знания и практические знания в персональную педагогическую теорию. Для достижения этого студенты должны получить опыт аргументации, верификации гипотез и принятия решений в процессе решения педагогических проблем [14, 8].

По сути, можно выделить два уровня владения профессиональной деятельностью педагога: базовый (элементарный) и общий.

На *базовом (элементарном) уровне*, доступном любому взрослому, работающему с детьми, используются в основном «естественные» и спонтанные представления о преподавании [12, 8]. Это тот уровень профессиональной деятельности, который доступен благодаря подготовке, направленной на освоение преимущественно предметного учебного содержания и практических навыков преподавания. Он достигается практически каждым будущим педагогом и именно об этом уровне преподавания может говорить известная фраза о том, что учителями рождаются, а не становятся в процессе подготовки.

Однако, в исследовании Wilson, Floden and Ferrini-Munday [22] показано, что несмотря на то, что курсы, ориентированные на такое педагогическое содержание, оказывают существенный позитивный эффект на достижения учащихся, дальнейшее продолжение таких курсов не приводит к повышению этих результатов учащихся (эффект порога).

По сути, дальнейшее повышение результатов учащихся в процессе продолжения непрерывного образования педагога возможно только в процессе перехода от базового уровня обучения преподаванию (*basic*) к *общему*

способу обучения (general), который основан не только на освоении практических навыков и знаний педагогического (учебного) содержания, но несколько дистанцирован от ежедневной педагогической практики и активно использует процессы обсуждения, мышления, дискуссии и других видов исследовательских действий [21].

Такой уровень подготовки педагога предполагает вовлечение метакогнитивных процессов и процессов принятия решений.

Исследовательский подход к подготовке педагогов как раз означает переход от подготовки на элементарном уровне к подготовке на общем уровне.

На наш взгляд, как в самой профессиональной деятельности педагога, так и в подготовке будущего педагога, возможно выделить два уровня реализации профессиональной деятельности: естественный и культурный. Естественный способ деятельности педагога фактически одинаков у педагога и у любого взрослого, который попытается преподавать. В его основе находятся спонтанные представления об учащихся, процессе преподавания и обучения. Отличие любого взрослого от подготовленного, но соответствующего этому уровню педагога, лишь в том, что последний владеет содержанием педагогических знаний (предметное содержание учебного предмета, программа учебного предмета, знания об управлении классом) и набором практически освоенных шаблонов педагогических действий.

В отличие от естественного, на культурном уровне владения профессиональной деятельностью используются не рассудочные, спонтанные представления о преподавании (общие с любым не подготовленным взрослым), а научно обоснованные методы доказательного принятия педагогических решений на основе научного исследования педагогической проблемы и научно-опосредованного суждения, принятия решений на основе анализа, верификации гипотезы и рефлексии собственного способа действия. Другими словами, в основе культурного способа преподавания лежат принципиально другие способы профессионального мышления педагога. В этой связи, профессионализация подготовки педагога означает формирование имен-

но культурного, т.е. опосредованного способа его будущей профессиональной деятельности, необходимым механизмом которого являются научно-обоснованные способы профессионального мышления, принятия педагогических решений и рефлексии. Подготовка учителя, способного к такой профессиональной деятельности не сводится только к усилению практической подготовки и освоению некоторого набора стандартных профессиональных действий, а предполагает рассмотрение самих этих действий с помощью культурных средств научного метода в качестве возможных в данных условиях их осуществления, что и составляет второй необходимый этап (исследовательский) профессионализации программ подготовки педагогов.

Исследовательский подход (Research-based) в подготовке и деятельности педагога сравним с подходом доказательной медицины (Evidence-based), включающим в себя руководство и протоколы, основанные на доказательном подходе, и профессиональное суждение и принятие решений, базирующееся на таком подходе.

Таким образом, в рассматриваемом контексте можно выделить три основные модели педагогического образования:

1. *Традиционная.* Эта модель осуществляется по схеме: теоретическое знание (предмета и методов преподавания) как основное знание о профессиональной деятельности педагога – переход к практике для иллюстрации сформированного в университете знания. Источник знания – теоретический. Провайдер такого знания – университет. Школа необходима для иллюстрации полученного в университете знания. Такой подход оказывается несостоятельным с точки зрения практической подготовки выпускника, особенно с точки зрения профессионального стандарта педагога.

2. *Осуществляемая по программе быстрого входа в профессию* – (альтернативный подход) знание о преподавании это, прежде всего, практическое знание педагога о конкретных способах преподавания и принятии педагогических решений. Следовательно, основным источником такого знания является школа и педагог, в которой и на базе которой должна быть построена подготовка будуще-

го педагога. Роль университета не основная, а вспомогательная. Теория нужна, но не определяет сути подготовки педагога. Такой подход оказывается не эффективным в условиях изменяющихся образовательных потребностей учащихся и не обеспечивает возможность собственного профессионального развития – развития своей деятельности, в том числе и на основе рефлексии собственного опыта.

3. *На основе деятельностного подхода:* обе компоненты в подготовке будущего педагога важны, но по-разному. Школа (как партнер университета по реализации ОПОП) отвечает за формирование способности осуществления профессиональных действий, университет отвечает за рефлексии этих действий и формирование профессионального мышления, способности к реализации профессиональных действий в новых условиях (благодаря научному методу), к перестройке профессиональных действий и, в конечном итоге, за формирование способности к самостоятельному развитию профессиональных действий будущего педагога. То есть основной источник практического знания (в том числе базовых профессиональных действий) – в школе, а рефлексии и способности к самостоятельному профессиональному развитию – в университете.

Кадровое обеспечение

На первом этапе профессионализации-формировании профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта, ключевой фигурой оказывается школьный педагог-наставник (супервизор), способный обеспечить формирование способности к осуществлению таких действий в процессе показа образцов, планирования и анализа профессиональных действий своего стажера.

На втором этапе профессионализации, связанном с формированием исследовательских компетенций и рефлексивного отношения к своим действиям, ключевой фигурой оказывается университетский куратор (координатор), обеспечивающий групповую работу студентов, организующий интериоризацию новых знаковых средств (научных методов оценки причин затруднений) и собственно групповой и индивидуальной рефлексии.

Требования к итоговой оценке качества подготовки выпускников

Принципиально важным механизмом модернизации педагогических программ в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога является изменение содержания итоговой государственной аттестации, направленное на оценку квалификации выпускника педагогической программы.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании» (ФЗ N 273) [6] диплом о высшем образовании выпускника программы высшего образования является одновременно и документом о полученном образовании, и документом о полученной квалификации. Однако, если полученное образование (в основном теоретическое) проверяется в ходе сдачи ГИА (государственного экзамена), то полученная квалификация у выпускника ОПОП ВО практически не проверяется, а квалификационное испытание для такого типа программ ФЗ N 273 не предусмотрено (в отличие от лиц, завершающих программы профессионального обучения). Таким образом, на практике на сегодня отсутствует механизм оценки полученной квалификации выпускников педагогических программ, что затрудняет возможность оценки работодателем того, насколько данный выпускник педагогической программы практически подготовлен к профессиональной деятельности и тем более, насколько он готов к такой деятельности в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога. С другой стороны, отсутствие системы оценки квалификации выпускников педагогических программ с точки зрения соответствия требованиям Профессионального стандарта делает практически невозможным и оценку качества самих педагогических программ, т.к. невозможно понять, насколько успешно та или иная программа готовит своих выпускников к будущей профессиональной деятельности.

Указанные выше обстоятельства предполагают необходимость принципиальной перестройки содержания и самой процедуры итоговой аттестации, которая должна быть направлена на оценку не только полученных знаний (проверяемых главным образом в на-

стоящее время), но и всех компонентов необходимых с точки зрения профессионального стандарта педагога (знания, компетенции, трудовые действия).

В этой связи предлагается переработать содержание ГИА, зафиксировав в соответствующем положении о проведении ГИА и разделе ФГОС обязательный характер проверки не только знаний и компетенций (приемов, способов и методов) в рамках процедуры ГИА, но и готовности к осуществлению профессиональных действий. Важно отметить, что сформированностью профессиональных действий может и должна, на наш взгляд, проверяться не только в ходе ГИА, но и в ходе учебных практик, включаемых в структуру каждого профессионально-ориентированного модуля. Освоенные (в рамках модуля) профессиональные действия должны фиксироваться в электронном портфолио выпускника и дифференцированно оцениваться супервизором соответствующей практики. В ходе ГИА, в программу которого может быть включен специальный вопрос на проверку сформированности профессиональных действий, выпускнику может быть предложен кейс, направленный на проверку профессиональных действий или трудовой функции в целом.

Важное место в ходе ГИА занимает квалификационная работа (бакалавриат) или магистерская диссертация (магистратура), традиционно связанные с проверкой сформированности исследовательских компетенций выпускника. С учетом сказанного ранее об изменении роли НИРС в профессионально-ориентированных педагогических программах, необходимо отметить, что тематика таких выпускных работ должна позволять не просто оценивать способность выпускника к проведению самостоятельного научного исследования, но научного исследования, встроенного в контекст профессиональной педагогической деятельности, результаты которого позволяют обеспечить профессиональное развитие, т.е. решить педагогическую проблему и построить профессиональные действия на основе полученных научных данных.

В заключение необходимо остановиться на роли *независимой оценки квалификации выпускников педагогических программ*. Институционализация именно независимой оценки квалификации (наряду с изменениями в процедуре и содержании ГИА) является *ключевым механизмом модернизации педагогических программ* в процессе приведения их в соответствие с требованиями Профессионального стандарта педагога (и других педагогических работников). Ключевым здесь представляется именно независимый характер такой оценки со стороны общественно-профессиональных ассоциаций или органов управления образованием. Введение такой независимой оценки прямо соответствует поручениям Президента РФ [1] и приближает модель перехода от педагогического образования к педагогической деятельности, к ситуации, имеющейся в большинстве развитых стран мира, где такой переход является регулируемым со стороны профессионального сообщества и государства. Другими словами, выпускник педагогической программы получает право на доступ к профессиональной деятельности не на основе диплома того университета, в котором он прошел обучение, а, как правило, на основе сдачи независимого профессионального экзамена (независимого от университета, в котором он учился) профессиональной ассоциации или органа управления образованием. Такой регулируемый государством и профессиональными ассоциациями доступ в профессиональную деятельность в соответствии с требованиями Профессионального стандарта обеспечивает возможность рекрутирования только тех педагогов, которые действительно практически готовы к профессиональной деятельности на достаточно высоком уровне. С другой стороны, указанный механизм позволяет устранить с рынка провайдеров педагогических программ тех из них, чьи выпускники систематически не могут преодолеть планку профессионального экзамена, построенного на требованиях Профессионального стандарта.

Литература

1. Поручение Президента России по вопросам повышения качества высшего образования Пр-1148, п.2 от 22 мая 2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/assignments/21112> (дата обращения 15.09.2014).
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12. 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Российской Газеты». 19 декабря 2010 г. URL: <http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html> (дата обращения 15.09.2014).
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)» (с изменениями от 31 мая 2011 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (дата обращения 15.09.2014).
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 января 2010 г. N 35 Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf> (дата обращения 15.09.2014).
5. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения 15.09.2014)
6. Проект Концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/9> (дата обращения 15.09.2014).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения 15.09.2014).
8. A teacher education model for the 21 century [Электронный ресурс]. A report by the National institute of education, Singapore. 2010. URL: <http://www.nie.edu.sg/files/TE21%20online%20version%20-%20updated.pdf> (дата обращения 15.09.2014).
9. Toom A., Krokfors L., Kynäslahti H., Stenberg K., Maaranen K., Jyrhämä R., Byman R. & Kansanen P.. Exploring the essential characteristics of research-based teacher education from the viewpoint of teacher educators [Электронный ресурс]. University of Helsinki, Center for Research on Teaching P.O.BOX 9, FI-00014, University of Helsinki, Finland. URL: <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/TEPE%20proceedings.pdf> (дата обращения 15.09.2014).
10. Cochran-Smith M. & Lytle S. The teacher research movement: A decade later [Электронный ресурс] // Educational Researcher. 1999. Vol. 28(7). P. 15–25. DOI: 10.3102/0013189X028007015. URL: <http://edr.sagepub.com/content/28/7/15.abstract> (дата обращения 15.09.2014).
11. Darling-Hammond L. Constructing 21-st century teacher education [Электронный ресурс] // Journal of teacher education. 2006. Vol. 57. NX, 1–15. DOI: 10.1177/0022487105285962. URL: <http://jte.sagepub.com/content/57/3/300> (дата обращения 15.09.2014).
12. Donald A. Schön. The reflective practitioner: How professionals think in action [Электронный ресурс]. N.Y.: Basic Books. 374 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=ceJIWay4-jgC&pg=PP1&dq=The%20reflective%20practitioner&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q=The%20reflective%20practitioner&f=false> (дата обращения 15.09.2014).
13. Gage N. The scientific basis of the art of teaching [Электронный ресурс]. N.Y.: JohnWilley, 1978, 122 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=paRiQgAACAAJ&dq=The+scientific+basis+of+the+art+of+teaching&hl=ru&sa=X&ei=vDvfU4VEiofiBMeOgNAB&ved=0CBMQ6AEwAA> (дата обращения 15.09.2014).
14. Lave J. and Wenger E. Situated learning: Legitimate peripheral participation [Электронный ресурс]. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=CAVIOrW3vYAC&pg=PP1&dq=Situated%20learning%3ALegitimate%20peripheral%20participation&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q=Situated%20learning%3ALegitimate%20peripheral%20participation&f=false> (дата обращения 15.09.2014).
15. Pantic N., Wubbels T. Competence-based teacher education: A change from Didaktik to a Curriculum culture? [Электронный ресурс] // Journal of curriculum studies. 2012. Vol.44. №1. P. 61–83. DOI:10.1080/00220272.2011.620633. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272>

16. PasiSahlberg. The secret to Finland's success: Educating teachers. center of educational policy [Электронный ресурс]. Stanford University, 2010. URL: <http://www.randaedu.com/randaedu/themes/classic/files/FinlandTeacherEducationSuccessSecret.pdf> (дата обращения 15.09.2014).
17. Peter von Huizen, Bert von Oers, Theo Wubbels. A Vygotskyan perspective on teacher education [Электронный ресурс] // Journal of curriculum studies. 2005. Vol. 37: 3. P. 267–290. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027042000328468> (дата обращения 15.09.2014).
18. Preparing teachers around the world [Электронный ресурс]. ETS policy brief, 2003. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479903.pdf> (дата обращения 15.09.2014).
19. Stenhouse L. An introduction to curriculum research and development [Электронный ресурс]. London, Heinemann. 248 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=zMSxAAAACAAJ&dq=An+introduction+to+curriculum+research+and+development+intitle:An+intitle:introduction+intitle:to+intitle:curriculum+intitle:research+intitle:and+intitle:development&hl=ru&sa=X&ei=FfzeU8WVGJ6TZ4QTNr4DIAG&ved=0CBwQ6AEwAA> (дата обращения 15.09.2014).
20. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers [Электронный ресурс] // OECD, 2005. <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (дата обращения 15.09.2014).
21. The clinical preparation of teachers: A policy brief [Электронный ресурс]. American association of colleges for teacher education. 2010. URL: http://www.uni.edu/coe/sites/default/files/wysiwyg/AACTE_-_Clinical_Prep_Paper.pdf (дата обращения 15.09.2014).
22. Ulvik M., Smith K.. What characterises a good practicum in teacher education [Электронный ресурс] // Education Inquiry. 2011. Vol.2. (3), September. P. 517–536. URL:<http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/21997> (дата обращения 15.09.2014).
23. Wilson D., Floden R., Ferrini-Mundy J. Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations [Электронный ресурс]. Washington: D.C.Center for the study of teaching and policy, University of Washington, 2001. 84 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=RdoPGwAACAAJ&dq=Teacher+preparation+research+2001&hl=ru&sa=X&ei=8zzfU8buDeGF4gSjk4H4Ag&ved=0CtQ6AEwAw> (дата обращения 15.09.2014).
24. Zeichner K.. Alternative paradigms of teacher education, 1983 [Электронный ресурс] // Journal of teacher education. 1983. Vol. 34(3). P.3–9. DOI: 10.1177/002248718303400302. URL: <http://jte.sagepub.com/content/34/3/3> (дата обращения 15.09.2014).
25. Zeichner K., Payne K., Brayko K. Democratizing knowledge in university teacher education through practice-based methods teaching and mediated field experience in schools and communities. 2012, issue paper [Электронный ресурс]. University of Washington, Seattle. URL: <http://www.ccte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2012-fall-zeichner-democratizing-knowledge.pdf> (дата обращения 15.09.2014).

The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training

Margolis A. A. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
amargolis@mail.ru

For citation:

Margolis A. A. The requirements for the modernization of basic professional education program (BPEP) of teachers training in accordance with the Professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in teachers training. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 105–126 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Margolis Arkadii Aronovich. Ph.D. (Psychology), Professor, First Vice Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: amargolis@mail.ru

The article discusses the problem of modernization of teachers' training programs in the context of bringing them into line with the requirements of the professional standard of the teacher. The author distinguishes two basic tasks of professionalization of pedagogical programs aimed at achieving this goal: to strengthen the practical training of future teachers on the basis of the networking of educational institutions of general and higher education (school and university partnership), and to develop research competencies of future teachers, providing them the opportunity to carry out professional development (restructuring of their professional actions) on the basis of a mini-research embedded in professional practice and reflection of their bases. The author substantiates the basic positions of the activity approach in preparing teachers and shows the place of this approach in the context of modern practitioner-researcher and reflective teacher approaches. The article defines the basic requirements for the development of vocational education teachers' training programs developed by the author on the basis of the activity approach in the context of tasks and professionalization of such programs, in accordance with the requirements of the professional standard of the teacher.

Keywords: modernization of teachers' training programs, teachers' professional standard, activity-based approach, practitioner-researcher, reflective teacher, independent assessment of qualifications.

References

1. Poruchenie Prezidenta Rossii po voprosam povysheniya kachestva vysshego obrazovaniya Pr-1148, p.2 ot 22 maya 2014 [Elektronnyi resurs] [Order of the President of Russia on improving the quality of higher education Ex-1148, paragraph 2 of May 22, 2014]. URL: <http://www.kremlin.ru/assignments/21112> (Accessed 15.09.2014).
2. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoi Federatsii ot 17.12. 2010 g. No.1897 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya" [Elektronnyi resurs] [Ministry of Education and Science of the Russian Federation 17.12. 2010. No.1897 "On Approval of the federal state educational standard of general education"]. *Internet-portal "Rossijskoi Gazety" [Internet portal "Rossiyskaya Gazeta"]*, 19 dekabrya 2010 g. URL: <http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html> (Accessed 15.09.2014).
3. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 g. No.788 "Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') "bakalavr") (s izmeneniyami ot 31 maya 2011 g.) [Elektronnyi resurs] [Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 22, 2009. No. 788 "On approval and enactment of the federal state educational standards of higher education in the direction of preparation 050100 Teacher education (qualification (degree) "Bachelor") (as amended May 31, 2011)]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (Accessed 15.09.2014).
4. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 14 yanvarya 2010 g. No. 35 "Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') "magistr") [Elektronnyi resurs] [Ministry of Education and Science of the Russian Federation of January 14, 2010. No. 35 "On approval and enactment of the federal state educational standards of higher education in the direction of preparation 050100 Teacher education (qualification (degree) "master")"]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf> (Accessed 15.09.2014).
5. Prikaz Mintruda Rossii No. 544n ot 18 oktyabrya 2013 g. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Elektronnyi resurs]. [Order of the Ministry of Labour of Russia No. 544n October 18, 2013. "On Approval of the professional standard" teacher (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (teacher, teacher)]. *Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity. Bank Dokumentov*. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 15.09.2014)

6. Proekt Kontseptsii podderzhki razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Labour of Russia No. 544n, October 18, 2013. "On Approval of professional standard "teacher (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (teacher, teacher)". *Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Ministry of thread and social protection. Bank Documents]*. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/news/show/9> (Accessed 15.09.2014).
7. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29 dekabrya 2012 g. No. 273-FZ [Elektronnyi resurs] [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29 December, 2012. № 273-FZ]. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974> (Accessed 15.09.2014).
8. A teacher education model for the 21 century [Elektronnyi resurs]. A report by the National institute of education, Singapore. 2010. URL: <http://www.nie.edu.sg/files/TE21%20online%20version%20-%20updated.pdf> (Accessed 15.09.2014).
9. Toom A., Krokfors L., Kynäslahti H., Stenberg K., Maaranen K., Jyrhämä R., Byman R. & Kansanen P. Exploring the essential characteristics of research-based teacher education from the viewpoint of teacher educators [Elektronnyi resurs]. University of Helsinki, Center for Research on Teaching P.O.BOX 1 FI-00014, University of Helsinki, Finland. URL: <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/TEPE%20proceedings.pdf> (Accessed 15.09.2014).
10. Cochran-Smith M. & Lytle S. The teacher research movement: A decade later [Elektronnyi resurs]. *Educational Researcher*, 1999, vol. 28(7), pp. 15–25. DOI: 10.3102/0013189X028007015. URL: <http://edr.sagepub.com/content/28/7/15.abstract> (Accessed 15.09.2014).
11. Darling-Hammond L. Constructing 21-st century teacher education [Elektronnyi resurs]. *Journal of teacher education*, 2006, vol. 57. NX, pp. 1–15. DOI: 10.1177/0022487105285962. URL: <http://jte.sagepub.com/content/57/3/300> (Accessed 15.09.2014).
12. Donald A. Schön. The reflective practitioner: How professionals think in action [Электронный ресурс]. N.Y.: Basic Books. 374 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=ceJIW4y4-jgC&lpg=PP1&dq=The%20reflective%20practitioner&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q=The%20reflective%20practitioner&f=false> (Accessed 15.09.2014).
13. Gage N. The scientific basis of the art of teaching [Elektronnyi resurs]. N.Y.: JohnWilley, 1978, 122 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=paRiQgAACAAJ&dq=The+scientific+basis+of+the+art+of+teaching&hl=ru&sa=X&ei=vDvfU4VEiofiBMe0gNAB&ved=0CBMQ6AEwAA> (Accessed 15.09.2014).
14. Lave J. and Wenger E. Situated learning: Legitimate peripheral participation [Elektronnyi resurs]. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=CAVIOrW3vYAC&lpg=PP1&dq=Situated%20learning%3ALegitimate%20peripheral%20participation&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q=Situated%20learning%3ALegitimate%20peripheral%20participation&f=false> (Accessed 15.09.2014).
15. Pantic N., Wubbels T. Competence-based teacher education: A change from Didaktik to a Curriculum culture? [Elektronnyi resurs]. *Journal of curriculum studies*, 2012, vol. 44, no.1, pp. 61–83. DOI:10.1080/00220272.2011.620633. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2011.620633> (Accessed 15.09.2014).
16. PasiSahlberg. The secret to Finland's success: Educating teachers. center of educational policy [Elektronnyi resurs]. Stanford University, 2010. URL: <http://www.randaedu.com/randaedu/themes/classic/files/FinlandTeacherEducationSuccessSecret.pdf> (Accessed 15.09.2014).
17. Peter von Huizen, Bert von Oers, Theo Wubbels. A Vygotskyan perspective on teacher education [Elektronnyi resurs]. *Journal of curriculum studies*, 2005, vol. 37: 3, pp. 267–290. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027042000328468> (Accessed 15.09.2014).
18. Preparing teachers around the world [Elektronnyi resurs]. ETS policy brief, 2003. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479903.pdf> (Accessed 15.09.2014).
19. Stenhouse L. An introduction to curriculum research and development [Elektronnyi resurs]. London, Heinemann. 248 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=zMSxAAAACAAJ&dq=An+introduction+to+curriculum+research+and+development+intitle:An+intitle:introduction+intitle:to+intitle:curriculum+intitle:research+intitle:and+intitle:development&hl=ru&sa=X&ei=FfzeU8WVGJ6TZ4QTNr4DIAG&ved=0CBwQ6AEwAA> (Accessed 15.09.2014).
20. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers [Elektronnyi resurs]. OECD, 2005. URL: <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (Accessed 15.09.2014).
21. The clinical preparation of teachers: A policy brief [Elektronnyi resurs]. American association of colleges for teacher education. 2010. URL: http://www.uni.edu/coe/sites/default/files/wysiwyg/AACTE_-_Clinical_Prep_Paper.pdf (Accessed 15.09.2014).
22. Ulvik M., Smith K. What characterises a good practicum in teacher education [Elektronnyi resurs]. *Education Inquiry*, 2011, vol. 2. (3), September, pp. 517–536. URL: <http://www.educationinquiry.net/index.php/edui/article/view/21997> (Accessed 15.09.2014).

23. Zeichner K.. Alternative paradigms of teacher education, 1983 [Elektronnyi resurs]. *Journal of teacher education*, 1983, vol. 34(3), pp. 3–9. DOI: 10.1177/002248718303400302. URL: <http://jte.sagepub.com/content/34/3/3> (Accessed 15.09.2014).
24. Zeichner K. Alternative paradigms of teacher education, 1983 [Elektronnyi resurs]. *Journal of teacher education*, 1983, vol. 34(3), pp. 3–9. DOI: 10.1177/002248718303400302. URL: <http://jte.sagepub.com/content/34/3/3> (Accessed 15.09.2014).
25. Zeichner K., Payne K., Brayko K. Democratizing knowledge in university teacher education through practice-based methods teaching and mediated field experience in schools and communities. 2012, issue paper [Elektronnyi resurs]. University of Washington, Seattle. URL: <http://www.ccte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2012-fall-zeichner-democratizing-knowledge.pdf> (Accessed 15.09.2014).

НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТА МОДЕРНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Компетентностно- деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование

Рубцов В. В.*,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, rectorat@list.ru

Гуружапов В. А.**

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, ot-del-m@yandex.ru

Макаровская З. В.***

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, MakarovskayaZV@mgppu.ru

Максимов Л. К.****

ГАОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», Волгоград, Россия, lalemaks@mail.ru

Для цитаты:

Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 127–142.

* Рубцов В.В. Доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор, ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: rectorat@list.ru

** Гуружапов В.А. Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: ot-del-m@yandex.ru.

*** Макаровская З.В. Доктор технических наук, председатель Учебно-методического совета, проректор по учебной работе, профессор, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: MakarovskayaZV@mgppu.ru.

**** Максимов Л.К. Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии, ГАОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», Волгоград, Россия. E-mail: lalemaks@mail.ru

В статье рассматривается комплекс требований к проектированию и разработке новых модулей основной профессиональной образовательной программы магистратуры по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки — Психолого-педагогическое образование). Представлены содержание и структура модулей программы исследовательской магистратуры по культурно-исторической психологии и деятельностному подходу: «Методология психолого-педагогических исследований: деятельностный подход», «Методы психолого-педагогических исследований», «Научные исследования и коммуникация в практике образования и социальной сфере», «Теоретические и экспериментальные исследования обучения и развития», а также практики (в том числе, научно-исследовательской работы). В основу подготовки будущих исследователей положена работа магистратов над проблемами учебной деятельности, с которыми они знакомятся в процессе прохождения практики в различных образовательных учреждениях. Получая такую подготовку, магистры будут способны выполнять практикоориентированные психолого-педагогические исследования, проектировать новые способы организации учебной работы. Новизна предложенной магистерской программы обусловлена тем, что подготовка педагогов-исследователей организована по типу профессиональной исследовательской деятельности.

Ключевые слова: Культурно-историческая психология, деятельностный подход, учебная деятельность, проектирование модульной программы исследовательской магистратуры по психолого-педагогическому направлению, сетевое взаимодействие образовательных учреждений различной направленности, профессиональный стандарт педагога, федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»), исследовательские компетенции магистров, трудовые действия исследовательского и проектного характера, практикоориентированные исследования в образовании.

Концепция проектирования и реализации новой модульной программы исследовательской магистратуры

Комплекс требований к проектированию и разработке новых модулей основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) магистратуры по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки — Психолого-педагогическое образование) обусловлен введением в РФ нового профессионального стандарта педагога. В соответствии с этим стандартом эффективная организация учебной деятельности невозможна без подготовки квалифицированных специалистов, способных проводить психолого-педагогические исследования процессов обучения, воспитания и развития, происходящих в живом взаимодействии учителя и учащихся. Без опоры на результаты таких исследований и наличия необходимых исследовательских компетенций педагог не сможет правильно оценить трудности, возник-

ающие в ходе учебно-воспитательного процесса, не сможет перестраивать условия организации учебной работы, но, главное, не сможет эффективно выполнять собственные профессиональные действия и изменять эти действия, соотнося их с условиями формирования и развития учебной деятельности.

Общие направления проектирования модулей ОПОП определены в проекте модернизации педагогического образования, основанном на компетентностно-деятельностном подходе к содержанию и методам подготовки будущих педагогов [1, 3, 5]. В проекте учтены зарубежные достижения в подготовке учителей [11]. В соответствии с этим подходом нами разработана концепция проектирования новых (интегративных) модулей ОПОП исследовательской магистратуры психолого-педагогического направления, предусматривающих увеличение НИР и практики студентов в сетевом взаимодействии образовательных учреждений различной направленности. В основе концепции лежат следующие положения.

Первое. Профессиональная подготовка на основе ОПОП исследовательской магистратуры психолого-педагогического направления осуществляется в форме организованной исследовательской деятельности студентов, включающей решение ими профессиональных исследовательских задач и выполнение профессиональных исследовательских действий, направленных на выявление и анализ проблем учебной деятельности.

При этом:

- предметом особой работы слушателя магистратуры является образовательная среда, которая понимается в широком смысле как вид социальной практики;

- подготовка исследователя рассматривается как деятельность (исследовательская) над деятельностью (в данном случае над учебной деятельностью);

- исследовательская деятельность выступает: а) как теоретический принцип (учебное содержание модуля) и б) как предмет изучения (образовательная практика).

Второе. Исследование учебной деятельности предусматривает наличие системы дополнительных компетенций в области научно-исследовательской деятельности.

Третье. Системе дополнительных компетенций соответствует обобщенный способ исследования учебной деятельности

Четвертое. Практика и научно-исследовательская работа (НИР) студентов содержательно связаны между собой: исследовательские проблемы возникают в практике учебной деятельности, а содержание и методы исследования направлены на решение конкретных проблем, с которыми сталкиваются магистранты в условиях практики.

Пятое. Наличие исследовательских компетенций и соответствующего уровня сформированности обобщенного способа исследования учебной деятельности является показателем развития профессиональной компетентности исследователя в области учебной деятельности.

Рассмотрим содержание этих положений подробнее.

Выявление и анализ проблем учебной деятельности.

Выбор методологии и методов культурно-исторической психологии и деятельностного

подхода в качестве содержательной основы подготовки будущих педагогов-исследователей в системе общего образования определен следующими обстоятельствами. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования ориентирует педагогические коллективы школ на организацию учебной деятельности, которая носит принципиально развивающий характер [13]. Это определено, в частности, в требованиях к метапредметным и личностным образовательным результатам. В работе образовательных учреждений возникают реальные проблемы, требующие психолого-педагогической поддержки именно в реализации принципов психического развития в обучении, что представлено в традиции культурно-исторической психологии и деятельностном подходе в образовании, обоснованном трудами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их последователями [8]. Культурно-историческая психология и деятельностный подход являются в настоящее время активно развивающимися направлениями психологической науки в России и за рубежом [2, 8, 10]. Активно развиваются исследования проблем учебной деятельности, начатые В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониним, прежде всего, природы действий анализа и рефлексии, учебной коммуникации [4, 8, 9, 12]. Осваивая методологию и методы этой научной школы студенты, будут находиться на острие решения современных проблем образования.

Дополнительные профессиональные компетенции в области научно-исследовательской деятельности.

Действующий ФГОС ВПО 3(3+) предусматривает блок компетенций в области научно-исследовательской деятельности [6]. Вместе с тем, эти компетенции, как показывает анализ, не в полной мере учитывают особенности исследования способов организации и развития учебной деятельности. Они не образуют систему, характеризующую общий способ исследования образовательной среды, и, следовательно, их наличие не определяет своеобразия границ (критерии) соответствующего профессионального действия.

Необходимость определения дополнительных исследовательских компетенций в

области научно-исследовательской деятельности при проектировании ОПОП исследовательской магистратуры обусловлена следующими обстоятельствами. Во-первых, в контексте компетентностно-деятельностного подхода предметом психолого-педагогических исследований является именно деятельность (в нашем случае — учебная деятельность): проблемы и вопросы, связанные со способами ее организации, с взаимодействием участников, процессами коммуникации, понимания, взаимопонимания, рефлексии. Во-вторых, основной задачей таких исследований являются не результаты сами по себе, а выявленные на их основе средства и способы развития (изменения) этой деятельности — (говоря словами Л.С. Выготского, — средства, необходимые для организации «зоны ее ближайшего развития»). Это означает, что изучать, т.е. по существу «работать» с учебной деятельностью, можно только владея особыми исследовательскими компетенциями, которые позволяют целенаправленно инсценировать, моделировать и проектировать новые «фрагменты» и «картины» самой учебной деятельно-

сти. Для реализации такого рода работы в теории деятельности сложились фундаментальные методологические подходы [14, 15].

Выделенные нами дополнительные компетенции системно представлены в табл. 1.

Обобщенный способ исследования учебной деятельности

Наличие дополнительных исследовательских компетенций позволяет говорить о специальных профессиональных действиях, выполнение которых необходимо для изучения конкретных проблем и задач организации учебной деятельности. Система этих действий представлена в табл. 2. В общем виде эта система характеризует обобщенный способ исследования учебной деятельности. Формирование этого способа, наряду с профессиональными компетенциями в области научно-исследовательской деятельности, правомерно рассматривать в качестве основного результата освоения ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании».

Таблица 1

Дополнительные профессиональные компетенции (ДПК)¹ в области научно-исследовательской деятельности

ДПК — 42	Владение методами культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в проведении анализа проблем учебной деятельности, связанных с особенностями ее организации (взаимодействие участников, распределение действий, роли, позиции, процессы коммуникации, взаимопонимания, рефлексии и др.)
ДПК — 43	Способность проектировать и осуществлять (моделировать) новые формы совместной учебной деятельности, отвечающие требованиям зоны ближайшего развития и возраста учащихся
ДПК — 44	Способность проводить адресные психолого-педагогические исследования особенностей организации учебной деятельности, определять требования к новым формам организации совместной учебной работы
ДПК — 45	Способность реализации новых форм организации учебной деятельности в условиях командной (междисциплинарной) работы
ДПК — 46	Способность осуществлять оценку образовательных результатов учащихся, обусловленных структурой и закономерностями организации учебной деятельности, возрастными и индивидуальными особенностями детей
ДПК — 47	Способность рефлексивно оценивать собственные профессиональные достижения, осуществлять профессиональное развитие (перестройку) своих профессиональных действий на основе проводимых психолого-педагогических исследований

¹ Нумерация компетенций соответствует нумерации компетенций образовательного стандарта ФГОС ВПО (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование).

Таблица 2

Система действий (Д1-Д7), характеризующая обобщенный способ исследования учебной деятельности

Д1	Определение фрагмента учебной деятельности, с характерной проблемой (вопросом) ее организации и развития
Д2	Фиксация и изображение фрагмента учебной деятельности в специальных знаково-символических схемах и моделях с целью ее преобразования и изучения «в чистом виде»
Д3	Моделирование средств и способов организации учебной деятельности с целью проектирования новых форм совместной работы и определение «шага развития» учебной деятельности как перехода от существующей к новой, более эффективной форме
Д4	Обоснование средств и способов изменения учебной деятельности, определение этапов построения новой формы
Д5	Определение ролей и возможных позиций участников, осуществляющих развитие учебной деятельности в условиях командной работы
Д6	Контроль и оценка образовательных результатов учащихся, достигнутых в процессе развития учебной деятельности
Д7	Оценка развития собственных профессиональных достижений в условиях профессиональной коммуникации, обсуждение и презентация результатов исследования в профессиональном сообществе

Соотношение дополнительных профессиональных компетенций и обобщенного способа исследования учебной деятельности отражено на рис. 1. Отмеченные на рисунке связи фиксируют соотношение дей-

ствий, формируемых в ходе исследовательской деятельности студентов, и соответствующих понятий об исследовании учебной деятельности (деятельность, как объяснительный принцип).

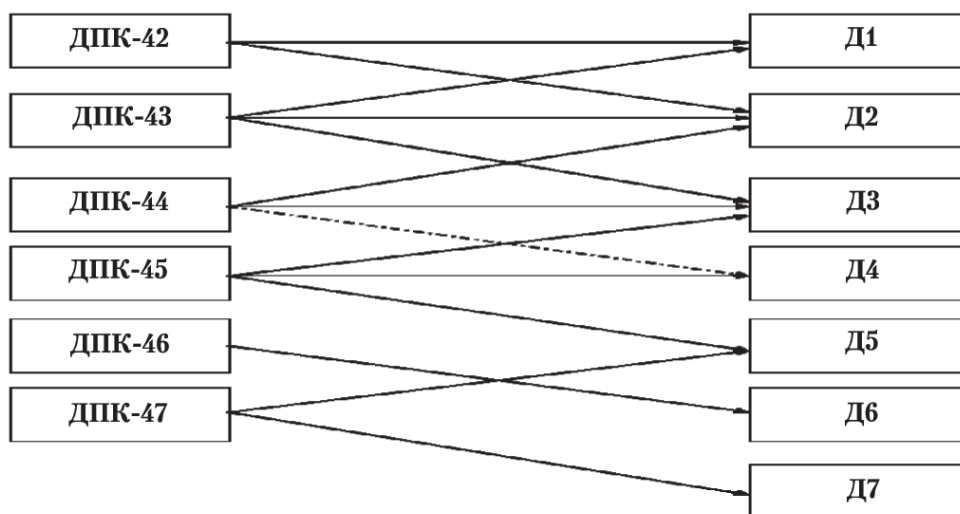


Рис. 1. Соотношение дополнительных профессиональных компетенций и обобщенного способа исследования учебной деятельности

Распределение практики и НИР в системе модулей основной профессиональной образовательной программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Модуль как интегративная единица

Соответствие дополнительных профессиональных компетенций и системы исследовательских действий является научной основой для разработки новых модулей основных профессиональных образовательных программ исследовательской магистратуры. Такое соответствие позволяет ответить на вопрос о том, каким образом в границах конкретного модуля ОПОП связаны и синтезированы теоретические знания, практика и научно-исследовательская работа студента, обучающегося по программе исследовательской магистратуры.

Так, в образовательной программе, построенной в соответствии с требованиями, определяемыми ФГОС 3 (3+), образовательный процесс разделяется на три независимых блока: блок учебных дисциплин, блок практики и научно-исследовательской работы и блок итоговой аттестации. Однако модульность программы сохраняется в данном случае только внутри каждого блока. На примере основной профессиональной образовательной программы магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» это может быть представлено следующим образом.

I. Блок учебных дисциплин.

1. Модуль общенаучного цикла дисциплин (базовая часть) — Учебный модуль № 1² «Методология психолого-педагогических исследований: деятельностный подход».

2. Модуль общенаучного цикла дисциплин (вариативная часть) — Учебный модуль № 2 «Методы психолого-педагогических исследований».

3. Модуль профессионального цикла дисциплин (базовая часть) — Учебный модуль № 4

«Научные исследования и коммуникация в практике образования и социальной сфере».

4. Модуль профессионального цикла дисциплин (вариативная часть — дисциплины по выбору) — Учебный модуль № 3 «Теоретические и экспериментальные исследования обучения и развития».

II. Блок практика (в том числе, научно-исследовательская работа).

1. Модуль № 5 «Практика».

2. Модуль № 6 «Научно-исследовательская работа».

III. Блок государственная итоговая аттестация — **Модуль № 7** «ГИА».

Приведенная структура образовательной программы, которая соответствует требованиям ФГОС 3 (3+), включает теоретическое обучение, практику и научно-исследовательскую работу в основной профессиональной образовательной программе магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Однако эта связь, равно как и соотношение ее элементов, является скорее дополнительной, нежели интегральной. Такая связь не является синтетической, что не позволяет обеспечить формирование профессиональных компетенций, характеризующих исследование учебной деятельности, а в итоге в полной мере не может удовлетворить требованиям, которые определены профессиональным стандартом педагога.

Задача модульного построения ОПОП с обеспечением интеграции (синтеза) теоретического обучения, практики и научно-исследовательской работы может быть решена на основе распределения Модуля № 5 «Практика» и Модуля № 6 «Научно-исследовательская работа» на пять подмодулей в соответствии с содержанием учебных модулей № 1—4. Это означает, что учебные модули № 1—4, подмодули практик (№ 5.1—5.5.) и научно-исследовательской работы (№ 6.1.—6.5.) реализуются как шесть интегративных единиц-модулей (№ 1—6) в трех вариантах своей структуры (рис. 2).

² Нумерация Учебных модулей № 1—4 проставлена в соответствии с их последовательным порядком прохождения в учебном процессе.

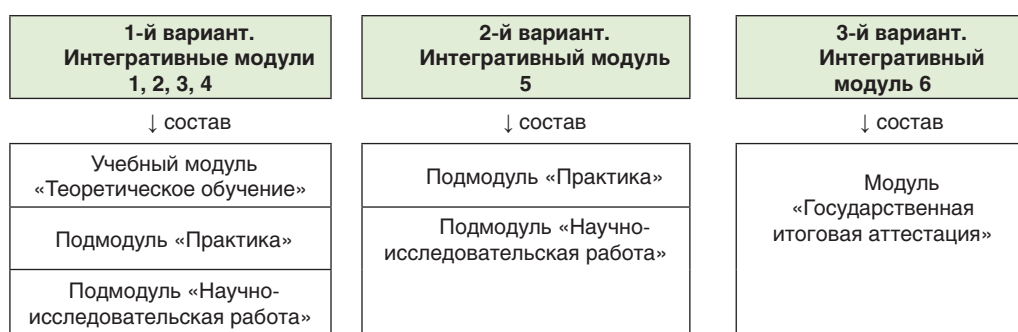


Рис. 2. Варианты интегративных модулей

В общем виде соотношение теоретического содержания, практики и научно-исследовательской работы в модулях (подмодулях) ОПОП исследовательской магистрату-

ры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» в структуре интегративного модуля в общем виде схематически отражено на рис 3.

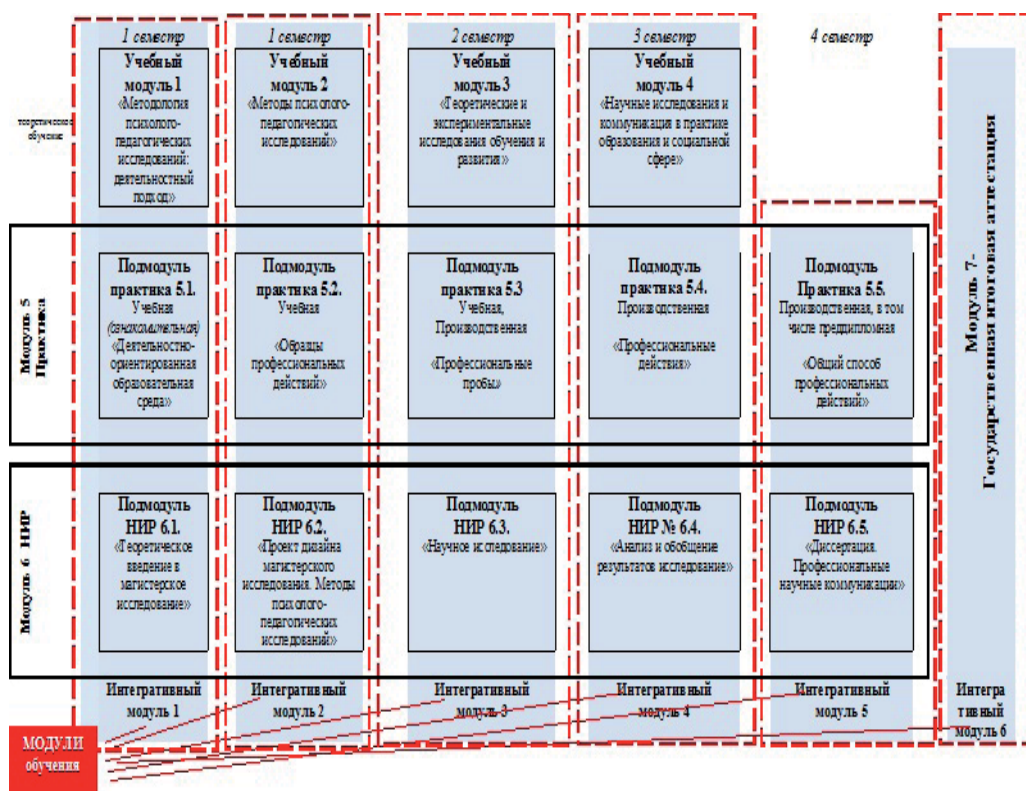


Рис. 3. Соотношение теоретического содержания, практики и научно-исследовательской работы модуля (подмодуля) ОПОП КИПДП в структуре интегративного модуля

На схеме показано различие дисциплинарного и компетентностно-деятельностного подходов к проектированию модулей ОПОП исследовательской магистратуры. Последний предусматривает распределение и увеличение практической и научно-исследовательской работы студентов, с одной стороны, и взаимное опосредование учебного содержания, практики и НИР – с другой; определяет интегративный модуль как теоретико-практическую единицу, имеющую свои цели и задачи, необходимые средства организации профессиональной подготовки будущих специалистов к исследованию деятельности, средства контроля полученных компетенций учащихся и оценки развития у слушателей обобщенного способа исследования учебной деятельности.

Отдельно остановимся на содержании вариативного модуля 3 «Теоретические и экспериментальные исследования обучения и развития». В рамках этого модуля каждый студент может выбрать одно из направлений своей специализации: дошкольное образование, начальное общее, основное общее и инклюзивное образование. В каждом из этих направлений, при сохранении общих культурно-исторических оснований и единства деятельностного подхода, есть специфические методы обучения и развития детей [12]. Предполагается, что в процессе специализации будущие магистры сумеют не только освоить новые подходы, но на основе общей методологии осуществить широкий спектр исследований, нацеленных на решение практических задач современного образования. Фактически, есть возможность воспитания нового поколения исследователей, способных изучать адресно проблемы развития образовательной среды в системе понятий культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в образовании.

Роль и организация практики и НИР студентов в процессе выполнения модульной программы исследовательской магистратуры

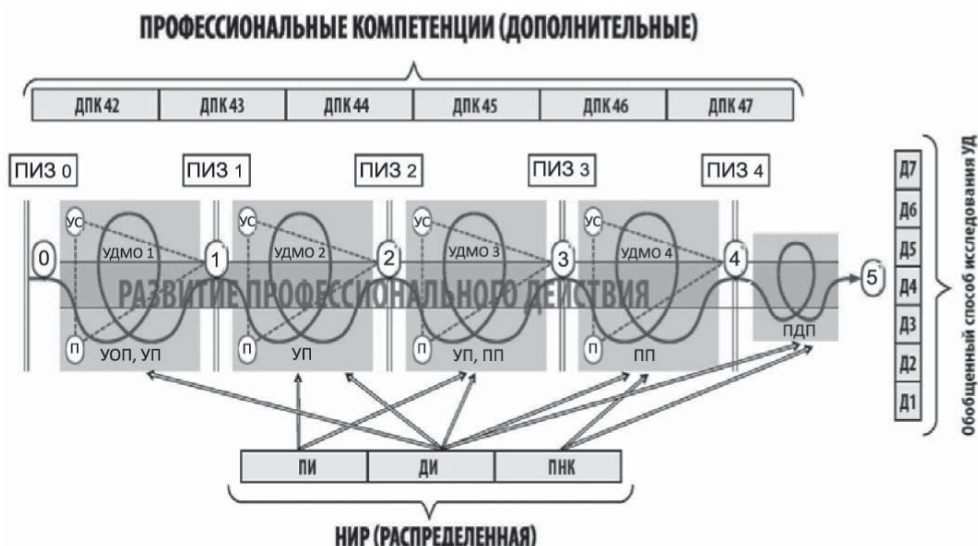
Компетентностно-деятельностный подход к проектированию новых (интегративных) мо-

дулей основной профессиональной образовательной программы, отвечающей требованиям профессионального стандарта и обеспечивающей формирование у слушателей определенных профессиональных действий, является основанием для разработки по существу новых образовательных продуктов. Их новизна и принципиально иной в отношении к дисциплинарному подходу принцип организации практики и НИР студентов заключается в том, что и практика, и учебное содержание, и НИР в структуре модуля направлены на решение основной задачи — развитие профессиональных исследовательских действий педагога. В заявленной программе исследовательской магистратуры таким базовым действием является исследование особенностей организации и развития учебной деятельности у разных категорий детей в различные периоды школьного детства.

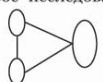
НИР, опосредствующая практику и учебное содержание модуля, становится «локомотивом» такого развития: исследовательское действие первоначально осуществляется в условиях практики, которая встроена в реальную учебную деятельность учителя и учащихся, опирается на содержание соответствующих учебных дисциплин модуля и вновь замыкается на практике, связывая между собой подлежащие решению конкретные проблемы организации и развития учебной деятельности с одной стороны, и теорию и методы исследования этих проблем, с другой.

На рис. 4 изображена структура нового (интегративного) модуля исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» (Модуль 6: НИР), показаны виды НИР: полевое исследование (ПИ), диссертационное исследование (ДИ), профессиональная научная коммуникация (ПKN), — которые распределены по основным модулям ОПОП.

НИР обозначена как распределенная деятельность и особым образом организованное действие самого обучающегося, связывающее теорию и практику развивающегося профессионального действия (в нашем случае действия, направленного на исследование самой учебной деятельности).



Условные обозначения: ДПК 42–ДПК 47 – дополнительные профессиональные компетенции; ПИЗ 0 – ПИЗ 4 – проектно-исследовательское задание; УДМО 1 – УДМО 4 – учебные дисциплины модулей; УОП – учебно-ознакомительная практика; УП – учебная практика; ПП – производственная практика; ПДП – преддипломная практика; ПИ – полевое исследование; ДИ – диссертационное исследование; ПНК – профессиональные научные коммуникации



– Развитие способа исследования учебной деятельности в процессе усвоения программы

Рис. 4. Структура интегративного модуля № 6 (Научно-исследовательская работа)

Оценка сформированности профессиональных исследовательских компетенций.

В качестве средства оценки развития профессионального действия на рис. 4 условно обозначены проектно-исследовательские задания (ПИЗ). Такие задания выполняются слушателями на входе в программу (ПИЗ₀) и по завершении программы каждого модуля (в нашем случае ПИЗ₁). Вместе с тем, оценка развития профессионального действия является комплексной. В ней, прежде всего, участвует научный руководитель магистерского исследования (супервизор), педагогические работники образовательного учреждения, а в ряде случаев — родители обучающихся детей. В обязательном порядке в оценке принимают участие представители профессионального сообщества. Включение в процесс оценивания широкого обсуждения хода выполнения исследовательской работы является необходимым требованием к организации НИР студента.

Система основных проектно-исследовательских заданий (ПИЗ) направлена на выявление того, в какой степени при усвоении программ модулей исследовательской магистратуры студенты осваивают обобщенный способ исследования учебной деятельности. С учетом соотношения компонентов этого способа с системой дополнительных профессиональных компетенций данные, полученные в результате выполнения сквозных проектно-исследовательских заданий, свидетельствуют об уровне развития профессиональных компетенций слушателей. В содержании этих заданий учтен деятельностный подход к оценке образовательной среды школы [12].

Система ПИЗ является необходимым, но далеко не достаточным средством контроля и последующей оценки развития профессионального действия. Важным условием такой оценки является выявление того, каким образом складывается и развивается профессио-

нальная коммуникация слушателя в ходе выполнения им программы исследовательской магистратуры, и в какой мере эта развивающаяся профессиональная коммуникация влияет на осваиваемое профессиональное действие.

Сотрудничество и взаимодействие научного руководителя работы, руководителя практики и самого слушателя является, с этой точки зрения, исходной формообразующей коммуникативно-рефлексивной единицей. А интегрированная оценка развития этой вновь складывающейся профессиональной общности, в первую очередь, осуществляется именно этими основными ее участниками (включая оценку собственного действия, которая дается самим слушателем программы). Такая оценка является важнейшим показателем развития профессиональной рефлексии.

На рис. 5 показано развитие профессиональной общности основных участников выполнения магистерской программы — научно-

го руководителя, руководителя практики и самого слушателя программы.

При этом отмечено два важных обстоятельства. Во-первых, развитие профессионального действия осуществляется в рамках программы модуля за счет опосредствования учебного содержания модуля, практики и собственно НИР студента. Осуществляя НИР в условиях практики и освоения содержания учебных дисциплин, слушатель понимает и принимает проблему (вопрос) организации учебной деятельности, которая подлжет анализу и изучению в процессе его работы. Во-вторых, осознание самой проблемы осуществляется за счет рефлексии студентом оснований выполняемого им действия. Такая рефлексия «выводит» будущего исследователя из непосредственной ситуации действия и «переводит» в коммуникативно-рефлексивный план работы, предполагающий широкую коммуникацию, взаимопонимание и рефлексивный обмен. Источником развития таких метакогнитивных процессов яв-



Рис. 5. Развитие профессиональной общности «научный руководитель — студент — руководитель практики» в процессе освоения программ новых модулей исследовательской магистратуры

ляется вновь возникающая профессиональная общность «научный руководитель — студент — руководитель практики». По своим целям и задачам эта общность представляет исходную «коммуникативно-рефлексивную единицу», благодаря которой возникает отношение самого студента к выполняемому им действию. Поэтому крайне важно, чтобы и научный руководитель (прежде всего), и руководитель практики понимали (видели) конечный результат развития профессионального действия студента и самого студента, вступающего в профессиональную коммуникацию и определяющего себя в области исследования проблем учебной деятельности.

В оценивании должны быть учтены и результаты включения слушателя в различные формы научных коммуникаций (семинары, конференции, дискуссии), и результаты его собственной научной деятельности (публикации в научных журналах, научные доклады и презентации). Последнее характеризует индивидуальные достижения магистранта и составляет индивидуальное портфолио каждого учащегося.

Комплекс выделенных показателей позволяет определить уровень развития профессиональной деятельности слушателей, установить компетенции и умения, характеризующие его профессиональное мастерство. Наличие таких действий (умений) может фиксироваться в отдельном документе (например, «Паспорте профессиональной компетентности исследователя учебной деятельности»), который свидетельствует о реальном уровне и возможностях магистранта работать в данной сфере профессиональной деятельности. Соответствующий документ выдается по завершении магистерской программы вместе с дипломом. При этом важно подчеркнуть, что социализация результатов исследования, подготовка научных статей, участие в дискурсах-семинарах, конференциях и междисциплинарных проектах является неотъемлемой частью и обязательным условием становления профессиональной рефлексии, без которой невозможно развитие (саморазвитие) профессиональных действий будущего исследователя учебной деятельности.

Выводы

В целом, в ходе проектирования и разработки программы исследовательской магистратуры на основе компетентностно-деятельностного подхода нами разработаны новые (интегративные) модули (6 модулей) основной профессиональной образовательной программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Цели, задачи, образовательные результаты, достигаемые в ходе подготовки в рамках этой магистерской программы, обеспечены содержанием и структурой каждого модуля

Во-первых, дисциплины модуля предусматривают в качестве обязательной исследовательскую работу студентов. Целью такой работы является выделение и анализ конкретной проблемы (задачи), требующей психолого-педагогического исследования, обоснование целей, задач и условий проведения этого исследования, выполнение самого исследования, обсуждение полученных результатов, контроль и оценку эффективности полученных результатов.

Во-вторых, дисциплины модуля направлены на формирование теоретических и методологических знаний студентов, необходимых для выполнения психолого-педагогических исследований. Их основу составляют положения культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. Деятельность в процессе подготовки студентов выступает при этом и как научная теория (объяснительный принцип), и как предмет изучения.

В-третьих, формирование исследовательских компетенций студентов основано на их углубленной практической работе, что обеспечивается за счет организации сети стажировочных площадок разной направленности (ДОУ, школы, лицеи, гимназии, психолого-педагогические центры и др.) и практического освоения эффективных образцов учебной деятельности.

В-четвертых, модули магистерской программы, являясь самостоятельными интегративными единицами, взаимосвязаны и составляют основу для развития профессиональной общности участников магистер-

ской программы, включения студентов в систему широкой профессиональной коммуникации, что является необходимым условием развития у них профессиональной рефлексии.

Высокий уровень образовательных результатов программы исследовательской магистратуры обеспечивается за счет формирования исследовательских компетенций, соответствующих содержанию трудовых действий исследовательского и проектного характера, предусмотренных профессиональным стандартом педагога. Причем, соответствие и взаимосвязь исследовательских компетенций и обобщенного способа исследования учебной деятельности являются показателями развития профессиональной компетентности исследователя учебной деятельности. Профессиональную компетентность характеризуют:

- способность выделять и делать предметом специального изучения способы организации учебной деятельности учителя и учащихся, специфические для разных групп учащихся (включая детей с ОВЗ) и различных возрастных периодов школьного детства;
- способность проводить психолого-педагогические исследования различных форм организации и развития учебной деятельности с опорой на методы культурно-исторической психологии и деятельностного подхода;
- способность проектировать новые формы организации совместной учебной деятельности;
- способность оценивать полученные результаты и проводить контроль ограничений и возможностей выполнения собственных профессиональных действий (рефлексия).

Новизна предложенной магистерской программы обусловлена тем, что впервые подготовка педагогов-исследователей, способ-

ных выполнять конкретные психолого-педагогические исследования учебной деятельности, организована по типу профессиональной исследовательской деятельности. Ее предметом является содержание и структура учебной деятельности. Получая такую подготовку, специалисты способны выполнять практико-ориентированные психолого-педагогические исследования, изучать проблемы и особенности учебной деятельности, проектировать новые способы организации учебной работы. Такие специалисты востребованы в образовательных учреждениях различных типов и видов, для которых развитие образовательной среды является приоритетным направлением работы. Это будет новый тип методистов-исследователей общего образования, способных решать проблемы модернизации образовательной среды школы на основе высочайших достижений психолого-педагогических наук.

Имеющиеся ресурсы (кадровые, информационные, материальные, существующие инновационные образцы деятельностных образовательных практик, практические — клинические — базы, широкое участие университетов-партнеров в апробации), позволяют успешно реализовать цели и задачи магистерской программы. А концептуальные подходы, положенные в основу ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», в полной мере соответствуют современным научным представлениям о процессах обучения и развития человека. Эти подходы соответствуют современным международным тенденциям проведения междисциплинарных исследований в сфере наук о человеке, в первую очередь — в проведении междисциплинарных исследований в области образования и социальной сфере.

Литература

1. Болотов В.А. Программа модернизации педагогического образования 2014–2017 [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/14> (дата обращения 17.07.2014).
2. Вересов Н.Н., Смолка А.Л., Парадиз Р. Развитие культурно историческую теорию: четвертое поколение приходит? // Культурно-историческая психология. 2013. №3. С.46–55.
3. Каспржак А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261–282.
4. Максимов Л. К. Теория и практика деятельностного подхода к обучению // Историческое образование: особенности реализации системно-деятельностного подхода в современной школе: матер. Межд. науч.-практ. конф. (Волгоград, 20 ноября 2012 г.). М.: Планета, 2013. С. 34–40.
5. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU. ru. 2014. № 2. С. 1–18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 25.07.2014).
6. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 16.04.2010 № 376 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»)» (ред. от 31.05.2011).
7. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]: Приложение к Приказу Минтруда России № 544н от 18.10.2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения 17.07.2014).
8. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
9. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования деятельностный подход // Культурно-историческая психология М.: МГППУ, 2008. 416 с. С. 367–386.
10. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 79–94.
11. Сидоркин А.М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 136–155.
12. Технология оценки образовательной среды школы / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 256 с.
13. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования / Министерство Образования и Науки РФ. Документы, 1 марта 2012 года.
14. Юдин Э. Г. Деятельность и системность // Системные исследования. Ежегодник. 1976. М.: Наука, 1977. С. 11–37.
15. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. 391 с.

Competence-activity Approach to the Design and Development of New Modular Basic Professional Education Program of Research Master Program in Cultural-historical Psychology and Activity-based Approach in Education, with Major in Psychological and Pedagogical Education

Rubtsov V.V.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, rectorat@list.ru

Guruzhapov V.A.**,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, otdel-m@yandex.ru

Makarovskaya Z.V.***,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, MakarovskayaZV@mgppu.ru

Maksimov L.K.****,

Chair of Educational Psychology, Volgograd State Academy of Postgraduate Education, Volgograd, Russia, lalemaks@mail.ru

The article deals with the complex of requirements for the design and development of new modules of the basic professional education Master programs on the integrated group “Education and Pedagogy” (with major in Psycho-pedagogical education). We present the content and structure of the program modules of research Masters in Cultural-historical psychology and activity approach: “Methodology of psychological and educational research: the activity approach”, “Methods of psychological and educational research”, “Research and communication in the education and practice of the social sphere”, “Theoretical and experimental studies of learning and development”, as well as practices (including research work). The preparation of future researchers is based on the work of Master students on the problems of learning activities which they start to learn in the course of practical training in various educational institutions. Receiving such training, Master students will be able to carry out practice-oriented psychological and pedagogical research, design new ways of organizing academic work. The novelty of the proposed master’s program is due to the fact that the training of teachers and researchers is organized by the type of research career.

For citation:

Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Competence-activity approach to the design and development of new modular basic professional education program of research Master program in Cultural-historical Psychology and Activity-based Approach in Education, with major in Psychological and Pedagogical Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 127–142 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Rubtsov V.V. Dr. Sci. (Psychology), Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: rectorat@list.ru

**Guruzhapov V.A. Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Chair of Educational Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: otdel-m@yandex.ru

***Makarovskaya Z.V. Dr. Sci. (Engineering), Chairman of the Education Board, Vice Rector for Academic Affairs, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: MakarovskayaZV@mgppu.ru

****Maksimov L.K. Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Chair of Educational Psychology, Volgograd State Academy of Postgraduate Education, Volgograd, Russia. E-mail: lalemaks@mail.ru

Keywords: Cultural-historical psychology, activity-based approach, learning activities, design of a modular program of research Masters in Psychology and Pedagogy, networking of educational institutions of various kinds, professional standard of the teacher, Federal state educational standard of higher education in Psychology and Education (050400, Master qualification), research competence of masters, working action of research and design type, practice-oriented research in education.

References

1. Bolotov V.A. Programma modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya 2014–2017 [Elektronnyi resurs] [The modernization program of teacher education 2014–2017]. *Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya* [Portal project support modernization of teacher education]. Available at: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/14> (Accessed 17.07.2014).
2. Veresov N., Smolka A.L., Paradise R. Expanding the cultural historical theory: fourth generation is coming? *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2013, no. 3, pp. 46–55. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Kasprzhak A.G. Institutsonal'nye tupiki rossiiskoi sistemy podgotovki uchitelei [Institutional deadlocks Russian teacher training]. *Voprosy obrazovaniya* [Education Matters], 2013, no. 4, pp. 261–282.
4. Maksimov L.K. Teoriya i praktika deyatel'nostnogo podkhoda k obucheniyu [Theory and practice of the activity approach to learning]. *Istoricheskoe obrazovanie: osobennosti realizatsii sistemno-deyatelnostnogo podkhoda v sovremennoi shkole: mater. Mezhd. nauch.-prakt. konf.* (Volgograd, 20 noyabrya 2012 g.) [History Education: features of the implementation of system-active approach in the modern school: Mater. Int.: proceedings of the international scientific-practical. conf.]. Moscow: Planeta, 2013, pp. 34–40.
5. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Requirements for the Modernization of General Vocational Education Programs (GVEP) for Teachers' Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers' Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2014, no. 2, pp. 1–18. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed 25.07.2014). (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Prikaz Minobrnauki Rossiiskoi Federatsii ot 16.04.2010. No. 376 "Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400. Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') "magistr")" (red. ot 31.05.2011) [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 16.04.2010. No. 376 "On approval and enactment of the federal state educational standards of higher education in the direction of preparation 050400 Psycho-pedagogical education (qualification (degree) "master")" (Ed. From 31.05. 2011)].
7. Professional'nyi standart "Pedagog" (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel') [Elektronnyi resurs]. Prilozhenie k Prikazu Mintruda Rossii No. 544n ot 18.10.2013 g. "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog" (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel') [Professional standard "teacher" (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (the teacher, the teacher) [Electronic resource]: Annex to the Order of the Ministry of Labour of Russia No. 544n of 10.18.2013 "On approval of the professional standard "teacher" (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (teacher, teacher)]. Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 17.07.2014) (In Russ.).
8. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatel'nostnom sodержanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [On the Activity Content of Psycho-Pedagogical Training of the Modern Teacher for the New School]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2010, no. 4, pp. 62–68 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]. *Sotsial'no-*

- geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya deyatel'nostnyi podkhod* [Social and genetic psychology developmental education activity-based approach]. Moscow: MGPPU, 2008, pp. 367–386.
10. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki) [Cultural-historical type of school (project development)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 1996, no. 4, pp. 79–94 (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Sidorkin A.M. Professional'naya podgotovka uchitelei v SShA: uroki dlya Rossii [Teacher training in the United States: Lessons for Russia]. *Voprosy obrazovaniya* [Education Matters], 2013, no. 1, pp. 136–155.
12. Rubtsov V.V. (eds.) Tekhnologiya otsenki obrazovatel'noi sredy shkolu [Technology Assessment of school environment]. Moscow; Obninsk: IG-SOTSIN, 2010. 256 p.
13. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty obshchego obrazovaniya. Ministerstvo Obrazovaniya i Nauki RF. Dokumenty. 1 marta 2012 goda. [Federal state educational standards for general education. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Documents. March 1, 2012] (In Russ.).
14. Yudin E. G. Deyatel'nost' i sistemnost' [Activities and systematic]. *Sistemnye issledovaniya. Ezhegodnik* [System Research. Yearbook]. 1976. Moscow: «Nauka», 1977, pp. 11–37.
15. Yudin E. G. Sistemnyi podkhod i printsip deyatel'nosti: Metodologicheskie problemy sovremennoi nauki [System approach and the principle of activity: Methodological problems of modern science]. Moscow: Nauka, 1978. 391 p.

Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования

Гуружапов В.А.*,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
otdel-m@yandex.ru

Марголис А.А.**,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
amargolis@mail.ru

В статье рассматривается деятельностный подход к проектированию модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе се-

Для цитаты:

Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143–159.

* *Гуружапов Виктор Александрович*. Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: otdel-m@yandex.ru

** *Марголис Аркадий Аронович*. Кандидат психологических наук, профессор, первый проректор, ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: amargolis@mail.ru

тевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования. Проектирование модели проводилось на основе анализа содержания Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование». В основе проектирования лежало сопоставление трудовых действий Профессионального стандарта педагога и компетенций, определенных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование». При этом содержание профессиональной подготовки студентов было направлено, в первую очередь, на решение задач организации учебной деятельности младших школьников, определенных в Федеральном государственном образовательном стандарте общего (начального) образования, а именно на достижение метапредметных и личностных образовательных результатов учащихся начальной школы. Представленная модель будет проходить апробацию в течение 2014—2015 гг.

Ключевые слова: учебная деятельность, Профессиональный стандарт педагога, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование», Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования, деятельностный подход, компетенции, начальная школа, учитель, стажировочные площадки.

В 2009 г. в Российской Федерации был утвержден Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), основанный на системно-деятельностном подходе, который предполагает, в частности: «переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся» [12, с.4] В связи с введением ФГОС НОО существенно повышаются требования к психологической компетентности учителя [10]. Причем, это должна быть не академическая осведомленность учителей в психологии, а именно практическое владение методами психологической поддержки учебной деятельности учеников начальных классов. Будущий учитель должен на практике увидеть и понять, как обучение ведет за собой развитие (Л.С. Выготский) и как при этом может быть организована совместная деятельность учащегося и учителя.

В 2013 г. был утвержден Профессиональный стандарт педагога (ПСП), в котором

также был зафиксирован деятельностный подход к организации учебно-воспитательного процесса, в том числе в начальной школе. Это выражено, прежде всего, в содержании трудовых действий, что остро поставило вопрос о создании новых форм подготовки учителя начальной школы, компетентного строить в соответствии с требованиями ПСП учебную деятельность младших школьников [4, 10, 14]. Стало ясно, что нужны новые программы подготовки будущих педагогов, а следовательно, новое содержание и новые формы организации учебного процесса в вузе (учебной деятельности студента). Эти тенденции в развитии современного образования соответствуют Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» [13].

В Проекте модернизации педагогического образования основополагающее значение придается именно **практико-ориентированной подготовке педагогических кадров**. Нужна такая модель практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами — профессиональ-

ным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность организации полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования (ФГОС ОО) [1, 5, 6].

В требованиях к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров отмечены ряд рисков, которые надо учесть при разработке соответствующих программ [7]. Это, во-первых, риск «фельдшеризма», т.е. упрощенного, чисто исполнительского подхода к профессиональной деятельности учителя. Во-вторых, риск разделения единой по форме и структуре профессиональной деятельности педагога на отдельные профессиональные действия, из которых она состоит, что может привести к «натаскиванию» на правильное исполнение отдельных профессиональных действий без учета многообразия учебной деятельности учащихся в классе. В-третьих, риск преувеличения роли чисто инструментальных способов осуществления профессиональной деятельности без учета способов вхождения в профессиональное сообщество.

Возможность преодоления этих рисков в «Основных направлениях модернизации педагогических программ» связывается с переходом к модульному принципу построения программы (с включением учебно-ознакомительной и учебной практики, а также НИРС в каждый модуль), предполагающему, что содержание и цели изучения каждого модуля направлены на овладение соответствующими профессиональными действиями (трудовыми функциями), обозначенными в Профессиональном стандарте педагога. Отдельные дисциплины должны обеспечивать задачи модулей. Так, например, общая психология как основа психологической подготовки будущих учителей должна быть сквозной дисциплиной в ряде модулей начальной профессиональной подготовки студентов бакалавриата. Это требует существенного изменения на взгляды и на содержание этой дисциплины в рамках ОПОП [2].

Реализация этого подхода предполагает

есть существенное увеличение объема практики (до 60—80 единых зачетных единиц) (в программах бакалавриата), из которых 30—40 единых зачетных единиц включается в форме тематических практик, заданных содержанием модулей-блоков распределенной практики (на 1—3 курсах бакалавриата), необходимых для полноценного освоения профессиональных действий, и не менее 30 единых зачетных единиц выделяется на организацию долгосрочной производственной практики (стажировки) на 4 курсе обучения по программе прикладного бакалавриата, направленной на освоение целостной профессиональной деятельности в соответствии с целями программы на одной из практических «клинических» баз, организованной на принципах школьно-университетского партнерства в условиях супервизии со стороны опытных педагогов образовательной организации.

В соответствии с этим предполагается:

- *изменение требований к результатам ОПОП* на основе приведения осваиваемых компетенций в соответствие с перечнем компетенций, заданных Профессиональным стандартом педагога;

- *изменение структуры ОПОП*, в основе которой должны быть не дисциплины, как это исторически сложилось в российском педагогическом образовании, а модули. Каждый модуль как комплексная практико-теоретическая единица должен быть направлен на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих Профессиональному стандарту педагога. Сами модули должны быть дополнены существенной долей практики в специально организованной лабораторно-учебной среде (практикум) и на клинической базе (в условиях реальной образовательной организации).

В требованиях к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров представлена общая структура учебного модуля и этапы его изучения (табл. 1).

Таблица 1

Структура учебного модуля и этапы его изучения

№ эта-па	Название этапа	Учебное содержание
Этап 1	Учебно-ознакомительная практика	1. Демонстрация образцов профессиональных действий, объединенных одной или несколькими трудовыми функциями. 2. Профессиональные пробы. Попытки самостоятельного выполнения профессиональных заданий. 3. Определение педагогических проблем и задач
Этап 2	Теоретический	1. Изучение теоретического материала модуля как способа решения педагогических проблем и задач. 2. Формирование способов выполнения профессиональных действий (инструментальный аспект). 3. Отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде (практикум)
Этап 3	Учебная практика	Выполнение профессиональных действий на клинической базе (реальной образовательной организации) в условиях супервизии
Этап 4	НИРС	1. Анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий. 2. Организация мини-исследований, направленных на анализ причин неэффективности и затруднений в профессиональной деятельности, построение нового профессионального действия
Этап 5	Теоретико-рефлексивный	1. Организация рефлексии (групповой, индивидуальной) своих действий с учетом результатов НИРС. 2. Формирование общего способа профессиональных действий (реализация профессионального действия в пространстве возможностей)

Помимо развития профессионального действия за счет научного изучения условий его реализации или причин его неуспешности, включение исследовательского блока в изучаемый модуль позволяет сформировать рефлексивное отношение слушателя к осваиваемому профессиональному действию. Обсуждение с другими слушателями и куратором условий и способов своих профессиональных действий позволяет не просто его «присвоить», а понять его в пространстве профессиональных возможностей, т.е. осуществить теоретическое, профессионально-мировоззренческое обобщение.

Данная схема фактически представляет собой некоторый законченный цикл вхождения в профессию уже на уровне способностей к профессиональной деятельности. Но в полной мере она осуществима на определенном уровне осведомленности в будущей профессиональной деятельности и психологической готовности к профессиональной деятельности. Поэтому ее реализация предполагается либо в ма-

гистратуре, либо на 3—4 курсах бакалавриата.

Поэтому 1—2 курсы бакалавриата мы предлагаем рассматривать как цикл начальной общей ориентировки в профессии и как период становления мотивационно-волевой готовности к будущей педагогической деятельности.

Таким образом, предлагаемая модель практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций состоит из *двух циклов*:

I цикл — общая ориентировка в профессии и становление мотивационно-волевой готовности к будущей педагогической деятельности. Реализуется по преимуществу в первом—третьем семестрах и по существу представляет собой начальную форму вхождения студентов-бакалавров в профессию. Модули этого цикла представлены в табл. 2.

Таблица 2.

Модули I цикла

«Дисциплины математического и естественнонаучного цикла»
«Дисциплины гуманитарного и экономического цикла»
«Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности»
«Психология и педагогика развития детей»
«Методология и методы психолого-педагогической деятельности»

II цикл — вхождение в профессию уже на уровне способностей к профессиональной деятельности. Реализуется по преимуществу в четвертом—восьмом семестрах. В модулях этого цикла разворачиваются исходные цели, расширяется содержание трех модулей первого цикла (табл. 3).

Таким образом модуль «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности» в четвертом—восьмом семестрах реализуется в модуле «Образовательные технологии начальной школы», модуль «Психология и педагогика развития детей» — в модуле «Специальные виды образовательной деятельности», модуль «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» — в модуле «Психологическое сопровождение образовательного процесса».

Рассмотрим подробнее I цикл, который, должен быть апробирован в 2014—2015 гг. В основе I цикла модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по програм-

мам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования, лежит идея осуществления студентами профессиональных проб в трудовых действиях — согласно Профессиональному стандарту педагога (табл. 4).

Обучение в первом семестре начинается с ознакомительной практики. При этом прежде всего необходимо определить уровень развития у обучающихся мета-предметных и личностных компетенций как важнейших результатов обучения в начальной школе. Мы полагаем, что именно так возможно преодолеть распространенную в современной рутинной педагогической практике ориентацию на привитие детям навыков как главной задачи учителя. Будущие педагоги с самого начала должны усвоить более широкое понима-

Таблица 3.

Модули II цикла

Исходные модули (I цикл)	Расширение содержания модулей I цикла в модулях II цикла
«Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности»	«Образовательные технологии начальной школы»
«Психология и педагогика развития детей»	«Специальные виды образовательной деятельности»
«Методология и методы психолого-педагогической деятельности»	«Психологическое сопровождение образовательного процесса»

Таблица 4

Пример осуществления профессиональной пробы

Виды деятельности в практико-ориентированной подготовке педагогических кадров	Примеры профессиональных проб образовательной деятельности студентов
Профессиональные пробы в осуществлении трудовых действий в трудовой функции « <i>Общепедагогическая функция. Обучение</i> »	Проведение фрагментов урока под руководством опытного педагога; студенты совершают пробы в педагогической деятельности по предложенным наставником (практикующим учителем) сценариям. При этом акцент делается на фрагментах урока, где реализуется метапредметная часть образовательного процесса. Здесь осуществляется первая очередь сетевого взаимодействия вузов и базовых образовательных организаций, реализующих программы начального общего образования
Профессиональные пробы в осуществлении трудовых действий в трудовой функции « <i>Воспитательная деятельность</i> »	Участие в подготовке команды класса к школьному спортивному соревнованию. Здесь важна полнота участия — от начала подготовки к соревнованию до завершения соревнования
Профессиональные пробы в осуществлении трудовых действий в трудовой функции « <i>Развивающая деятельность</i> »	Проведение обследований детей по психолого-педагогическим диагностическим инструментариям под руководством психолога-педагога (преподавателя вуза или школьного психолога). Внимание должно быть сосредоточено на нормативах развития современных детей, которые скрыты от непосредственного наблюдения (например, феномене отсутствия понимания принципа сохранения количества у детей 6—7 лет, открытом Ж.Пиаже). Также возможно участие в обсуждении проектов коррекции учебного процесса
Профессиональные пробы в осуществлении трудовых действий в трудовой функции « <i>Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования</i> »	Участие под руководством наставника в мероприятиях по адаптации первоклассников к школе

ние начального образования, а именно как систематического введения подрастающего поколения в культурные формы ориентации в окружающей действительности.

Можно выделить три наиболее распространенных вида содержания профессиональных проб:

- решение психолого-педагогических задач по обучению и развитию детей в локальных участках учебно-воспитательного процесса;
- решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией целей конкретных мероприятий и конкретных образовательных технологий;

- решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией целей образовательной среды и диагностикой психического развития детей.

Профессиональные пробы могут осуществляться в следующих формах:

- пробы в реальном учебно-воспитательном процессе;
- пробы в имитационном учебном процессе;
- пробы в коммуникации.

При проектировании проб важно учитывать, как их содержание, так и возможную форму. Примеры проектирования проб с учетом соотношения их содержания и формы в отдельных модулях представлены на табл. 5 и 6.

Таблица 5

Пример реализации проектирования с учетом соотношения видов проб и типов решения психолого-педагогических задач в модуле I.

Форма проб	Решение психолого-педагогических задач по обучению и развитию детей в <i>локальных участках</i> учебно-воспитательного процесса	Решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией <i>целей конкретных мероприятий и конкретных образовательных технологий</i>	Решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией <i>целей образовательной среды и психического развития детей</i>
Пробы в реальном учебно-воспитательном процессе	Проведение фрагментов уроков по развитию естественнонаучного и математического мышления на ознакомительной практике		Участие в диагностике развития мышления обучающихся на практических занятиях по дисциплине «Общая и экспериментальная психология»
Пробы в имитационном учебном процессе		Проведение имитационных уроков по школьным предметам «Окружающий мир» и «Математика по дисциплине «Введение в профессию»	
Пробы в профессиональной коммуникации	Обсуждение феноменов развития мышления детей на дисциплине «Естественнонаучное и математическое развитие младших школьников» (на материале сюжета фильма Р.Быкова «Внимание, черепаха»). Обсуждение первых опытов работы над коллективным проектом «Наблюдение феноменов развития сознания у современных детей» (Часть 1. Математическое и естественнонаучное мышление младших школьников) На занятиях по дисциплине «Естественнонаучное и математическое развитие младших школьников»	Обсуждение видеуроков по школьным предметам «Окружающий мир» и «Математика» на занятиях по дисциплине «Естественнонаучное и математическое развитие младших школьников»	Обсуждение результатов диагностики мышления на семинарах по дисциплине «Общая и экспериментальная психология»

Таблица 6

Пример реализации проектирования с учетом соотношения видов проб и типов решения психолого-педагогических задач в модуле II

Форма проб	Решение психолого-педагогических задач по обучению и развитию детей в <i>локальных участках</i> учебно-воспитательного процесса	Решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией <i>целей конкретных мероприятий</i> и <i>конкретных образовательных технологий</i>	Решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией <i>целей образовательной среды</i> и психического развития детей
Пробы в реальном учебно-воспитательном процессе	Проведение фрагментов уроков по гуманитарному развитию детей на ознакомительной практике		Участие в диагностике развития воображения обучающихся на практических занятиях по дисциплине «Общая и экспериментальная психология»
Пробы в имитационном учебном процессе,		Проведение имитационных уроков по школьным предметам «Окружающий мир» и «Математика» по дисциплине «Введение в профессию»	
Пробы в профессиональной коммуникации	Обсуждение феноменов развития детей на дисциплине «Гуманитарное развитие детей» на материале опыта работы над коллективным проектом «Наблюдения феноменов развития сознания современных детей» (Часть 2. Гуманитарное развитие школьников)		Обсуждение результатов диагностики воображения на семинарах по дисциплине «Общая и экспериментальная психология». Обсуждение проблем гуманитарного развития детей на материале сюжета фильма Р.Быкова «Чучело»

Необходимо учитывать, что *уровни осуществления проб в учебно-воспитательном процессе* могут быть разными:

- под руководством и при помощи тьютера;
- самостоятельно при контроле тьютера;
- в коллективном взаимодействии с профессиональными педагогами и другими студентами.

Также может быть разной и *степень овладения трудовыми действиями*:

- владение под контролем старшего коллеги (частичное);
- владение в области взаимодействия со старшими коллегами (ограниченное);
- самостоятельное владение.

В основе организации практической подготовки студентов лежит **сетевое взаимодействие вуза с общеобразовательной организацией**, построенное на принципах школьно-университетского партнерства. Сетевое взаимодействие вуза и школы возможно осуществить за счет объединения студентов в потоки и распределения их по учебным площадкам на базе образовательных учреждений, где школа берет на себя часть нагрузки, в первую очередь, с формированием профессиональных действий, которые предполагают решение следующих вопросов: разработку критериев отбора образовательных организаций для участия в партнерстве; проведение такого отбора; сертификацию отобранной организации в качестве партнера по реализации педагогической программы; оформление договорных отношений с партнером; разработку согласованной учебно-методической документации и программы практической подготовки студентов на базе партнера, направленной на формирование профессиональных компетенций, соответствующих задачам модуля и требованиям начального уровня профессионального стандарта педагога; разработку контрольно-измерительных материалов по оценке сформированности у студентов профессиональных компетенций.

В основе содержания взаимодействия образовательных организаций высшего и начального общего образования лежит идея опоры на развитые практики начального общего образования. Сам механизм взаимодействия образовательных организаций высшего и начального общего образования должен представлять собой тип деятельности проблемно-методических объединений преподавателей вузов и педагогов стажировочной площадки в соответствии с задачами каждого модуля. Результаты обучения проверяются по отзывам наставника и по выполнению заданий профессионального теста.

Цель сетевого взаимодействия организаций высшего и начального общего образования при реализации модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-

педагогическое образование» — усиление практической подготовки студентов, будущих учителей начальной школы.

Задачи сетевого взаимодействия.

- Разработка Программы формирования профессиональных компетенций в соответствии с содержанием каждого изучаемого модуля.

- Практическое осуществление Программы во взаимодействии вуза и школы.

- Координация взаимодействия в проведении контроля и оценки сформированности у студента профессиональных компетенций, учет сформированных компетенций в электронном портфолио выпускника, организация научной рефлексии оснований формируемых профессиональных действий студента.

Рассмотрим *механизмы равноправного сотрудничества и партнерства* между вузом и другими образовательными учреждениями (базовыми площадками).

Первый механизм — создание бакалаврского совета. В него войдут:

- представители базовых площадок;
- ведущие преподаватели вуза по бакалаврским программам;
- педагогическая общественность (представители ассоциации учителей, клубов и др.).

Второй механизм — введение института индивидуального наставничества для студентов. Наставником является учитель, сопровождающий студентов с 1-го по 4-й курс. При этом в вузе вводится функциональная обязанность координатора учителей-наставников. Педагоги вуза оценивают академическое продвижение студента с помощью стандартизированных методов и методик, а наставник оценивает личностный рост студента и степень его вхождения в профессию. Таким образом, программа бакалавриата завершается экзаменом, защитой бакалаврской работы в вузе, а с базовой площадки подается характеристика личностной и профессиональной зрелости студента, данная наставником. При этом все материалы студента оформляются в портфолио.

Третий механизм предполагает участие вуза в программе развития базовой площадки и насыщение образовательной среды шко-

лы за счет повышения социальных коммуникаций учеников начальных классов с другими взрослыми, занимающими промежуточную позицию между школьниками и педагогами.

Принципы содержательного взаимодействия вуза и школы. Каждый вуз может реализовывать модель практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, исходя из собственных условий (организационных и финансовых возможностей, условий базовых площадок и др.). Важно, чтобы практика была встроена в каждый модуль именно в форме сетевого взаимодействия. Ознакомительная практика начинается сразу в рамках первого модуля. Положительный результат каждого модуля является условием вхождения студента в деятельность следующего модуля.

Школа обеспечивает восхождение к профессиональному мастерству профессиональными пробами разных уровней. Все пробы осуществляются под руководством опытного педагога-тьютора.

Первый уровень профессиональных проб связан с формированием отдельных универсальных учебных действий (УУД) учащихся – пробы в организации отдельных достаточно замкнутых локальных учебных ситуаций, нацеленных на отдельные образовательные результаты, а также пробы в оценке отдельных сторон психического развития учащихся.

Второй уровень проб связан с формированием УУД обучающихся в рамках отдельных образовательных технологий на разных предметах, а также с опытом оценивания психического развития школьников по отдельным технологиям.

Третий уровень проб связан с созданием и функционированием целостной системы начального образования (образовательной среды) и диагностикой психического развития детей в образовательной среде в целом, что осуществляется под руководством наставников, опытных учителей и школьных психологов.

Вуз обеспечивает научно-рефлексивную часть профессионального становления буду-

щего учителя, а также академическую подготовку в области необходимых знаний и умений.

Сетевое взаимодействие организаций высшего и начального общего образования при реализации модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров осуществляется в соответствии с *Договором вуза и школы на оказание услуг* и планами работ проблемно-методических групп, создаваемых для реализации отдельных модулей. Координацию деятельности проблемно-методических групп осуществляет руководитель бакалаврской программы.

Реализация указанных видов деятельности, естественно, может и должна протекать в рамках требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и Профессионального стандарта педагога. Также надо учитывать, что базовая часть основной профессиональной образовательной программы должна соответствовать Федеральному государственному стандарту высшего профессионального образования психолого-педагогического направления. Вместе с тем, исходя из целей и задач модернизации педагогического образования, апробация модели должна вывести нас на формулировку предложений по совершенствованию этих документов.

Предпосылки для этого есть. Базовая и вариативная части Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования психолого-педагогического направления в принципе соответствует основным положениям Профстандарта [9, 12]...

При проектировании программ бакалаврской подготовки учителей важно определить сферу компетенций именно выпускника бакалавриата, в отличие от выпускника магистратуры. В ПСП входят описания обобщенных трудовых функций, трудовых действия, а также знаний и умений. Мы считаем, что *в первую очередь надо ориентироваться на выполнение трудовых действий как основы практической деятельности.* Бакалавр должен осуществлять педагогическую деятельность по передовым, но уже известным образовательным технологиям. В сложных случаях, требующих принятия самостоятельного

неординарного решения, он должен обратиться к более опытному коллеге. Основное отличие магистра от бакалавра в плане реализации ПСП заключаются в том, что он должен быть более самостоятельным, чем бакалавр, в принятии решений по организации и модернизации учебно-воспитательного процесса образовательной среды. Анализ компетенций ПСП с точки зрения возможностей бакалавра показал следующее.

1. В рамках реализации обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» бакалавр самостоятельно реализует образовательный процесс в образовательных организациях начального общего образования по уже известным методикам и программам, а проектирует образовательный

процесс уже под руководством более опытного учителя-наставника или методиста.

2. В рамках реализации трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования» бакалавр самостоятельно реализует программы начального общего образования. Под руководством более опытного учителя-наставника или методиста он может корректировать учебную деятельность, исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек.

3. Необходимо ввести дополнительные компетенции, обеспечивающие специфическую деятельность учителя начальных классов. Они представлены на таблице 7.

Таблица 7

Дополнительные компетенции бакалавра

ДПКБ-1. Готовность к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования
ДПКБ-2. Готовность к формированию навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями в сотрудничестве с педагогом информатики
ДКБ-3. Готовность к реализации под руководством педагога-наставника современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы — как на занятии, так и во внеурочной деятельности, во взаимодействии с опытными педагогами-наставниками
ДКБ-4. Готовность во взаимодействии с коллегами добиваться выполнения обучающимися правил поведения в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации .
ДКБ-5. Готовность в сотрудничестве с педагогом-наставником к реализации воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.)
ДКБ-6. Готовность оказывать помощь и поддержку педагогам и учащимся в организации деятельности ученических органов самоуправления
ДКБ-7. Готовность к реализации воспитательных программ
ДКБ-8. Корректировка под руководством педагога-наставника учебной деятельности, исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек
ДКБ-9. Готовность к проведению в IV классе начальной школы (во взаимодействии с психологом) мероприятий по профилактике возможных трудностей адаптации детей к учебно-воспитательному процессу в основной школе

В настоящее время на школу должна быть возложена обязанность формирования у будущих педагогов этих дополнительных компетенций.

Структура основной профессиональной образовательной программы. Структура состоит из восьми модулей, объединенных в 2 цикла, практики, НИРС, работы над выпускной бакалаврской работой.

Модули I цикла: «Дисциплины математического и естественнонаучного циклов», «Дисциплины гуманитарного и экономического циклов», «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности», «Психология и педагогика развития детей», «Методология и методы психолого-педагогической деятельности». Практика распределена по всем модулям.

Эти модули обеспечивают профессиональное развитие студентов, в основном на уровне общей ориентировки и готовности к профессиональной деятельности. Их эффективность проверяется согласно контракту 2014—2015 гг.

Дальнейшее профессиональное развитие уже на уровне способностей к профессиональной деятельности будет осуществляться в последующем обучении студентов по предложенной модели практикоориентированной подготовки будущих педагогов, которая развивает достижения I цикла вхождения в профессию и ориентирует студентов на технологические аспекты профессиональной работы учителя. Студенты будут осваивать это во II цикле в следующих модулях: «Образовательные технологии начальной школы», «Специальные виды образовательной деятельности», «Психологическое сопровождение образовательного процесса».

Содержание модулей, а также их связь с практикой требуют отдельного обсуждения. Отметим только, что практика, оставаясь главным элементом практической подготовки будущего учителя, по содержанию отдельных этапов связана задачами образовательной деятельности внутри модуля. В соответствии с этим в каждом модуле есть приоритетные виды профессиональных проб студентов, которые представлены в табл. 8.

Таблица 8

Виды профессиональных проб, осуществляемых студентами на практике по модулям

Модули	Семестр	Виды профессиональных проб студентов на практике по модулям
«Дисциплины математического и естественно-научного цикла»	Первый	Проведение фрагментов урока по школьным предметам «Окружающий мир» (в естественно-научной части) или «Математика». Под руководством опытного педагога совершают пробы в педагогической деятельности по предложенным наставником (практикующим учителем) сценариям. При этом акцент делается на фрагментах урока, где реализуется метапредметная часть образовательного процесса. Это возможно также осуществить в форме, имитирующей урок. Участие в обследовании младших школьников по методикам диагностики сформированности естественнонаучных представлений, в частности, понимания причинно-следственных отношений, различия живого и неживого и т.п.

«Дисциплины гуманитарного и экономического цикла»	Первый	Проведение фрагментов урока по школьным предметам «Окружающий мир» (в части знакомство с устройством общества) или «Литературное чтение». Под руководством опытного педагога совершают пробы в педагогической деятельности по предложенным наставником (практикующим учителем) сценариям. При этом акцент делается на фрагментах урока, где реализуются личностные образовательные результаты. Это возможно также осуществить в форме, имитирующей урок. Участие в обследовании детей по методикам диагностики моральных суждений (Ж.Пиаже), гендерных стереотипов и т.п.
«Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности»	Второй	Проведение занятий во внеурочное время с детьми по развитию познавательных способностей. На материале разработок А.З.Зака «Интеллектика»
«Психология и педагогика развития детей»	Второй	Обследование детей на предмет готовности к обучению в основной школе и участие в коррекционных мероприятиях по подготовке выпускников начальной школы к обучению в основной школе
«Методология и методы психолого-педагогической деятельности»	Третий	Участие в построении и проведении экспериментального исследования по определению возможных перспектив индивидуальной образовательной траектории учеников I класса. Участие в мероприятиях по адаптации первоклассников к школе

Кроме этого в практике осуществляется одно сквозное направление — участие в профессиональной коммуникации, подготовка коллективных проектов в области описания психолого-педагогических феноменов развития современных детей и образовательных

проектов для младших школьников (под руководством вузовских преподавателей). В этом виде деятельности появляются возможности сетевого взаимодействия педагогов и студентов вузов, участвующих в сетевом взаимодействии (табл. 9).

Таблица 9

Общая схема организации практики в области профессиональной коммуникации по модулям

Модули	Семестр	Виды проб студентов в профессиональной коммуникации по модулям
«Дисциплины математического и естественно-научного цикла»	Первый	Начало работы над коллективным проектом «Наблюдение феноменов развития сознания у современных детей» (Часть 1. Математическое и естественно-научное мышление младших школьников)
«Дисциплины гуманитарного и экономического цикла»	Первый	Продолжение работы над коллективным проектом «Наблюдение феноменов развития сознания у современных детей» (Часть 2. Гуманитарное мышление младших школьников)
«Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности»	Второй	Продолжение работы над коллективным проектом «Наблюдение феноменов развития сознания современных детей» (Часть 3. Индивидуальные особенности сознания и деятельности детей) по наблюдениям на практике
«Психология и педагогика развития детей»	Второй	Завершение работы над коллективным проектом «Наблюдение феноменов развития сознания современных детей» (Часть 4. Что собой представляют выпускники начальной школы) по наблюдениям на практике
«Методология и методы психолого-педагогической деятельности»	Третий	Начало работы над коллективным проектом «Индивидуальные траектории развития учеников» (Часть 1. Что собой представляют первоклассники)

Анализ возможных методов и методик диагностики образовательных результатов студентов требует отдельного обсуждения. Отметим только, что по результатам практики

будет проводиться оценка профессионального роста студента как преподавателями вуза, так и педагогами-тьюторами базовых образовательных учреждений.

Литература

1. Болотов В. А. Программа модернизации педагогического образования 2014—2017 [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/14> (дата обращения: 15.09.2014).
2. Гуружапов В. А. О новой общей психологии образования [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 271–282. URL: <http://vo.hse.ru/2014--1/117873627.html> (дата обращения: 15.09.2014).
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Академия, 2004. 288 с.
4. Забродин Ю.М., Ямбург Е.А., Гаязова Л.А. О разработке профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) (пояснительная записка к профессиональному стандарту) [Электронный ресурс] // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2013. № 2. С. 5–21. URL: http://psyjournals.ru/bulletin_psyumo/2013/n2/67397.shtml (дата обращения: 15.09.2014).
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.], под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
6. Каспржак А. Г. Построение программ модулей ООП (магистратуры, бакалавриата) от результатов. [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/13> (дата обращения: 15.09.2014).
7. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2014. № 2. С. 1–18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.html> (дата обращения: 15.09.2014).
8. Методологические основы психологии [Электронный ресурс]: Хрестоматия / Сост. Д.В. Лубовский. М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. 314 с. URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:84394/Source:default#> (дата обращения: 15.09.2014).
9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 15.09.2014).
10. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–80.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. М.: Просвещение, 2011. 32 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1910> (дата обращения 18.09.2014).
13. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf (дата обращения: 15.09.2014).
14. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога. М.: Просвещение, 2014. 175 с.

Designing Models of Practice-oriented Undergraduate Training Program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) Based on Networking of Educational Institutions, Implementing Higher Education and Primary Education Programs

Guruzhapov V.A. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
otdel-m@yandex.ru

Margolis A.A. **,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
amargolis@mail.ru

The article examines the activity approach to the design of the model of practice-oriented undergraduate teacher training program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) based on the networking of educational institutions, implementing higher education and primary education programs. The model design was based on content analysis of the Federal state educational standard of higher education in Psychology and Education. The basis of the design is the comparison of labor actions defined by the professional standards and competencies, defined by Federal state educational standard of higher education in Psychology and Education. The content of students training was primarily aimed at solving the tasks of younger students educational activity organization, as defined in the Federal state educational standard of the general (primary) education, namely the achievement of meta-subject and personal educational outcomes of primary school students. The model presented here will be tested in 2014-2015 years.

Keywords: learning activities, teacher professional standard, Federal State Educational Standard of Higher Professional Education in Psycho-pedagogical education, Federal State Educational Standard of general (primary) education, activity-based approach, competence, elementary school, teacher, internship site.

References

1. Bolotov V.A. Programma modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya 2014—2017 [Elektronnyi resurs] [The modernization program of teacher education 2014-2017]. *Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya* [Portal project support modernization of teacher education]. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/14> (Accessed 15.09.2014).
2. Guruzhapov V. A. O novoi obshchei psikhologii obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [A new general psychology education]. *Voprosy obrazovaniya* [Questions of education], 2014, no. 1, pp. 271–282. URL: <http://vo.hse.ru/2014--1/117873627.html> (data obrashcheniya: 15.09.2014).
3. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of developing training]. Moscow: Akademiya, 2004. 288 p.

For citation:

Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Designing models of practice-oriented undergraduate training program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) based on networking of educational institutions, implementing higher education and primary education programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 143–159 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Guruzhapov Viktor Aleksandrovich*. Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Chair of Educational Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: otdel-m@yandex.ru

** *Margolis Arkadii Aronovich*. Ph.D. (Psychology), Professor, First Vice Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: amargolis@mail.ru

4. Zabrodin Yu.M., Yamburg E.A., Gayazova L.A. O razrabotke professional'nogo standarta pedagoga (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel') (poyasnitel'naya zapiska k professional'nomu standartu) [On the development of the professional standard of the teacher (teaching activities in pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (teacher, teacher) (explanatory note to the professional standard)]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob'edineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [Bulletin of Educational and methodical association of universities of the Russian Federation on the psycho-pedagogical education], 2013, no. 2, pp. 5–21.
5. Asmolov A.G. (ed.) Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to design a universal learning activities in elementary school: from action to thought]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p.
6. Kasprzhak A.G. Postroenie programm modulei OOP (magistratury, bakalavriata) ot rezul'tatov. [Elektronnyi resurs] [Building a program modules of the PLO (Master's, Bachelor's degree) from the results of]. *Portal soprovozhdeniya projektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya* [Portal project support modernization of teacher education]. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/13> (Accessed 15.09.2014).
7. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyi resurs] [Requirements for the Modernization of General Vocational Education Programs (GVEP) for Teachers' Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers' Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2014, no. 2, pp. 1–18. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.shtml> (Accessed 15.09.2014).
8. Lubovskii D.V. (ed.) Metodologicheskie osnovy psikhologii [Elektronnyi resurs]: Khrestomatiya [Methodological foundations of psychology]. Moscow: ANO "Psikhologicheskaya elektronnyaya biblioteka", 2008. 314 p. URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:84394/> Source:default# (Accessed 15.09.2014).
9. Professional'nyi standart "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Elektronnyi resurs]: Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. No. 544n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Elektronnyi resurs] [Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013. No. 544n "On Approval of the professional standard" teacher (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (teacher, teacher)". URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 15.09.2014).
10. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatel'nostnom soderzhanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [On the Activity Content of Psycho-Pedagogical Training of the Modern Teacher for the New School]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2010, no. 4, pp. 62–68. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart obshchego (nachal'nogo) obrazovaniya [Federal state educational standards for general education]. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 32 p. (In Russ.).
12. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400. Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') "bakalavr" [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 050400 psycho-pedagogical education (qualification (degree) "Bachelor"). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1910> (Accessed 18.09.2014)
13. Federal'nyi Zakon "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" [Elektronnyi resurs] [Federal Law "On Education in the Russian Federation"]. URL: http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974/fail/1543/12.12.29-FZ_Ob_obrazovanii_v_Rossiiskoi_Federatsii.pdf (Accessed 15.09.2014).
14. Yamburg E.A. Chto prineset uchitelyu novyi professional'nyi standart pedagoga [What will the new teacher professional standard teacher]. Moscow: Prosveshchenie, 2014. 175 p.

Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского городского педагогического университета

Весманов С.В. *

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
vesmanov@mail.ru.

Весманов Д.С. **

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
vesmanov_dm@mail.ru.

Жадько Н.В. ***

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
njadko@gmail.com.

Акопян Г.А. ****

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
gurgen.ak@gmail.com

В статье представлен опыт Московского городского педагогического университета по реализации Федерального проекта (Государственный контракт № 05.043.11.0022 от 16 мая 2014 г.): «Разработка и апробация новых модулей основных образовательных программ магистратуры по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Педагогическое образование), предполагающих увеличение научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней».

Для цитаты:

Весманов С.В., Весманов Д.С., Жадько Н.В., Акопян Г.А. Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского городского педагогического университета // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С.160–167.

* *Весманов Сергей Викторович.* Кандидат экономических наук, доцент, директор Центра управления инновационными проектами, заведующий кафедрой управления проектами, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: vesmanov@mail.ru

** *Весманов Дмитрий Сергеевич.* Магистр менеджмента, начальник отдела модернизации образовательных программ, старший преподаватель кафедры управления проектами, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: vesmanov_dm@mail.ru

*** *Жадько Наталья Викторовна.* Доктор педагогических наук, профессор, кафедра управления проектами, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: njadko@gmail.com.

**** *Акопян Гурген Александрович.* Кандидат социологических наук, заместитель директора Центра управления инновационными проектами, доцент кафедры управления проектами, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: gurgen.ak@gmail.com.

Опираясь на собственные исследования и мониторинги, описаны формируемые в рамках исследовательской магистратуры 4 группы компетенций магистров, востребованные современным рынком труда: педагогические, аналитические, проектные и коммуникативные. Определено содержание модулей исследовательской магистратуры: 4 модуля дисциплин (общенаучный и профессиональный модули, базовая и вариативные части); модуль «Практика» (3 вида) и модуль «Научно-исследовательская работа» (3 вида), а также приведена технология реализации модулей исследовательской магистратуры в сетевом взаимодействии.

Ключевые слова: исследовательская магистратура, исследовательские компетенции, модуль исследовательской магистратуры, научно-исследовательская работа, практика, сетевое взаимодействие

Сегодня подготовку педагогов в России ведут 167 вузов, в том числе 47 — педагогических, и 119 университетов. Данные мониторинга организаций высшего профессионального образования, проведенного Министерством образования и науки РФ в 2012 г., свидетельствуют, что 71,43% педагогических вузов отнесены к организациям, имеющим признаки неэффективности, в то время как среди медицинских вузов таковых 10,26%, а гуманитарных — 42,86%.

В Концепции поддержки развития педагогического образования, проект которой широко обсуждался экспертным сообществом в первой половине 2014 г., говорится, что результаты приема и обучения по педагогическим направлениям подготовки, а также данные о трудоустройстве выпускников соответствующих программ свидетельствуют о существовании «двойного негативного отбора», когда в педагогические вузы поступают не самые лучшие (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые лучшие выпускники.

Естественно, что такое положение нуждается в кардинальном изменении и, прежде всего, в изменении системы подготовки будущих работников образовательной сферы в соответствии с современными требованиями и запросами работодателей.

Московский городской педагогический университет проводит регулярные мониторинги запросов работодателей в сфере образования. В 2013 г. проводился опрос в 60 образовательных организациях и социальных центрах Москвы; в результате были выявлены основные требования, которые предъявляет к выпускникам педагогических вузов со-

временный рынок труда.

В рамках мониторинга работодатели указали профили подготовки, которые будут востребованы в их организациях в ближайшие 5 лет. Важно, что результаты оказались практически одинаковыми среди всех групп работодателей независимо от опыта их работы.

В рейтинге направлений подготовки самыми востребованными работодателями считают: начальное образование, дошкольное образование и социально-культурную деятельность (более 40% опрошенных). Первые два направления напрямую связаны с постепенным изменением демографической ситуации и увеличением числа детей дошкольного и младшего школьного возраста. Следующую группу (от 20 до 30%) составляют социальная педагогика, социальная работа, информатика и физическая культура.

От 10 до 15% руководителей считают, что востребованными останутся: психологи, логопеды, учителя русского языка и литературы, иностранного языка, математики и физики. Менее 10% пришлось на долю учителей истории, химии, биологии и иных дисциплин.

Также в рамках мониторингового опроса работодатели высказали свои пожелания по приоритетам подготовки. 64% опрошенных считают, что преимуществом будет обладать специалист, прошедший годичную стажировку на базе образовательной организации. Существенным будет наличие портфолио в электронной базе, чтобы работодатель мог выбрать для своей организации специалиста необходимого профиля.

58% директоров предлагают увеличить количество часов практической подготовки сту-

дентов. 42% руководителей считают необходимым перестроить обучение так, чтобы студент получал универсальные знания, которые позволили бы ему в короткий срок адаптироваться к изменениям, происходящим в отрасли.

В ситуации, когда информация устаревает очень быстро, конкурентными преимуществами становятся быстрая адаптация и универсальность навыков. 28% участников опроса предлагают сократить базовую подготовку и уделить больше внимания специальным дисциплинам. Среди прочего это указывает на то, что работодатели не вполне довольны уровнем знаний выпускников.

36% всех опрошенных работодателей предложили внести в учебные планы подготовки педагогов дополнительные дисциплины, а 9% согласились войти в рабочую группу, которая бы осуществляла обратную связь и привлекала работодателей к процессу подготовки педагогических кадров.

Большинство участников опроса обеспокоены не только уровнем специальных знаний или знаний, касающихся методики преподаваемого предмета. Среди названных работодателями дисциплин лидируют те, которые так или иначе связаны с общением в коллективе (15%): этика и культура делового общения, деловой этикет, конфликтология.

Многие работодатели отмечают низкую коммуникативную культуру молодых специалистов. Преодолеть это затруднение можно, включив в учебный план подготовки комплексную программу мероприятий по адаптации выпускников к рынку труда.

Следующая по значимости группа дисциплин (14%) — бизнес-дисциплины (менеджмент, маркетинг, экономика). Директора образовательных организаций ожидают от своих работников компетентности в управлении и экономической грамотности.

Равное количество респондентов (по 13%) предлагают уделить повышенное внимание дополнительным дисциплинам психологического цикла и спецкурсам, отражающим актуальные направления учебной деятельности. При этом работодатели предлагают усилить подготовку в области возрастной и практической психологии, которые и так входят в учебный план, и ввести отдельный курс психоло-

гической адаптации молодого специалиста на рабочем месте.

Важнейшими направлениями учебной деятельности работодатели считают обучение технологиям работы по новым ФГОС, организации дифференцированных подходов к обучению, методологии проектной деятельности.

Закрывают рейтинг правовые дисциплины, дисциплины, связанные с информационно-коммуникационными технологиями и внеурочной деятельностью (по 10%). Среди предложенных правовых дисциплин преобладают связанные с образовательным правом и нормативно-правовой базой современной системы образования.

Выделяется также внеурочная деятельность. Здесь работодатели ожидают качественную подготовку педагога к роли классного руководителя, способного эффективно взаимодействовать с родителями.

Приведенные требования, предъявляемые работодателем к работнику образовательной организации, оказывают сегодня существенное влияние на формирование образовательных программ и организацию образовательного процесса в педагогическом вузе, где сегодня требуется формирование у студентов необходимых и достаточных компетенций для решения задач учебного, просветительского, культурного и управленческого характера, стоящих в различных областях социальной сферы.

Такая трактовка термина «педагогическое образование» представляется чрезвычайно важной, так как зачастую под педагогическим образованием понимается исключительно подготовка учителя. Иными словами, предлагается расширить границы термина и понимать его как систему подготовки будущих работников:

- общего и среднего специального образования (не только учителей, но и управленцев, администраторов, юристов и т.д.);
- социальной сферы (в том числе образовательного досуга);
- профессионального образования (в том числе бизнес-образования).

Следующий шаг, это, собственно, конструкция или формула подготовки будущего педагога, которая позволит ему эффективно

применять полученные знания и быть востребованным на широком и диверсифицированном рынке труда. Таких специалистов можно и нужно готовить по формуле: *общеотраслевой (межотраслевой) бакалавриат + педагогическая магистратура*.

Приведем аргументы в защиту приведенной формулы.

1. Общеотраслевой (межотраслевой) бакалавриат.

Начнем с того, что вузы стран, где «общеотраслевой» или «межотраслевой» (по аналогии с англосаксонской моделью высшего образования первой ступени) бакалавриат служит основой для начала квалифицированной трудовой деятельности, продолжительное время входят в первую десятку двух самых уважаемых экспертным сообществом рейтингов: рейтинга приложении к британской газете «Times» и «Шанхайского» рейтинга. В их контексте направления подготовки в бакалавриате могут подразделяться на гуманитарный, естественно-научный и технический и реализовываться как отдельно, так и комплексно. При этом главной особенностью подготовки в таком бакалавриате становится формирование *универсальных компетенций в области*:

- развития грамотности речи и письма;
- владения иностранным(-и) языком(-и);
- использования информационно-коммуникационных технологий;
- планирования и организации проектной деятельности;
- коммуникаций и социального взаимодействия.

2. Педагогическая магистратура.

Формирование профессиональных педагогических компетенций в рамках магистратуры позволяет отодвинуть во времени выбор профессии и существенно сократить интервал между выбором характера будущей трудовой деятельности и выходом на рынок тру-

да. Задача магистратуры формировать педагогические компетенции – уметь учить, формировать программы обучения, осуществлять и оценивать результативность и эффективность программ обучения – в том числе у людей без предыдущего (бакалавриат или специалитет) педагогического образования. Предлагается принимать в педагогическую магистратуру всех выпускников-бакалавров и специалистов (не только гуманитарного профиля), однако обязательным элементом вступительного испытания должно, по нашему мнению, стать мотивационное эссе или интервью (при прочих равных условиях выбор абитуриента должен осуществляться по результатам их оценки).

Неотъемлемой составляющей подготовки в педагогической магистратуре становится формирование исследовательских и проектных компетенций применительно к сфере образования, а практика студентов магистратуры должна основываться на принципе «класс всегда открыт для всех заинтересованных» (разрешается присутствовать на занятиях родителям, экспертам образования, кроме того в обязательном порядке занятия практиканта должен посещать педагог-наставник¹). Весьма важным представляется, чтобы в процессе обучения обеспечивалось единство предмета и метода обучения (учим учить), а формирование проектных и исследовательских компетенций (способность самостоятельно реализовывать проекты и научные исследования) занимало не менее 50% учебного времени. В рамках обучения в магистратуре студент самостоятельно реализует не менее одного проекта/научного исследования, это позволит выпускникам-магистрам самостоятельно учить, оценивать результаты и эффективность обучения в разных областях социальной сферы, а также проводить соответствующие исследования.

¹ Педагог наставник — валифицированный педагог, проработавший в образовательной организации не менее пяти лет; имеющий опыт и владеющий технологиями работы со взрослой аудиторией; способный прогнозировать и проектировать процессы развития кадрового потенциала образовательной организации, разрабатывать (совместно с практикантом) индивидуальные программы профессионального развития и карьерного роста; владеющий навыками кураторства, процессного консультирования и поддержки индивидуального развития педагогов; владеющий инструментарием для саморазвития и готовый передать его педагогам.

Основываясь на таком подходе, предлагаются следующие направления подготовки в педагогической магистратуре.

- Дошкольная педагогика.
 - Школьная педагогика.
 - Профессиональная педагогика (педагог для среднего и высшего профессионального образования), а также бизнес-педагогика.
 - Социальная педагогика (сфера культуры и досуга) — все, что связано с социализацией средствами обучения и образования.
 - Специальная педагогика (педагог для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, логопеды, дефектологи, психологи, социальные педагоги, педагоги для работы с детьми, имеющими «учебные трудности» — «learning difficulties»). Стоит отметить, что до 60% российских детей имеют трудности в обучении: трудности в чтении и письме, невысокую успеваемость, плохое поведение).
 - Менеджмент в образовательных организациях (управленцы, способные применять современные методы и инструменты управления в образовательной сфере).
 - Исследования и проектирование образовательных систем и процессов.
- Предложенная формула: *общетраслевой (межотраслевой) бакалавриат + педагогическая магистратура* будет способствовать также преодолению эффекта «негативного отбора» абитуриентов в педагогические вузы. Статистика показывает, что средний уровень абитуриентов педагогических вузов — «твердые троечники», средний балл ЕГЭ которых не превышает 64 балла, в расчете на один предмет. Преодолению этого эффекта также будут содействовать меры по организации взаимодействия педагогического вуза и школ в части подготовки «квалифицированных», мотивированных абитуриентов, а именно:
- проведение вузами на базе школ образовательных курсов, мастер-классов, программ «Введение в профессию»;
 - создание университетских кластеров, включающих вуз, школы, партнеров вуза (библиотеки, музеи, бизнес-организации) и проведение на их базе экскурсионных, образовательных программ;

- масштабная организация специализированных олимпиад, позволяющих получать призерам дополнительное образование (подготовку) у преподавателей вуза.

Необходимо указать, что в настоящее время по инициативе Министерства образования и науки РФ реализуется масштабная программа по совершенствованию программ подготовки педагогов.

Два вуза в системе профессионального образования города Москвы принимают участие в разработке программ педагогических магистратур. Московский городской педагогический университет, являясь исполнителем Государственного контракта по внедрению исследовательской магистратуры и опираясь на данные, полученные в исследовании дефицита гуманитарных компетенций в г.Москве (опрос работодателей, потребителей услуг высшего профессионального образования, кадровых агентств в 2014 г. — более 600 респондентов) сформировал пакет своих предложений. Рекомендации МГПУ были обсуждены с участием экспертов Министерства образования и науки РФ, МГППУ, НИУ ВШЭ, НФПК и положительно оценены.

Развитие современного педагогического образования и большинство попыток его модернизации в России и в мире в последние 20 лет происходят в двух направлениях. Первое — это изменения и улучшения в технологии, организации и содержании учебного процесса, а второе — совершенствование организации и оценки деятельности образовательных систем различного уровня, управления ими. Достижение значимых результатов по обоим направлениям обеспечивается комплексом научных исследований, где анализируются имеющиеся и предлагаются (проектируются) новые обоснованные решения.

Подготовка специалистов (магистров), способных эффективно осуществлять такие исследования и, таким образом, отвечающих требованиям профессионального стандарта педагога исследовательского и проектного характера, и есть задача создаваемых образовательных модулей исследовательской магистратуры педагогического вуза.

МГПУ, обозначая содержательные контуры исследовательской магистратуры в педа-

гогическом вузе, опирался на четыре группы компетенций, востребованность которых наблюдается у всех трех групп респондентов исследования дефицита гуманитарных компетенций в г.Москве.

Приведем предложения университета в части того, как должна быть устроена магистерская программа, направленная на развитие четырех указанных ниже групп компетенций.

Для решения поставленной задачи образовательные модули разрабатываются с учетом следующих особенностей их использования в учебном процессе.

- Модули исследовательской магистратуры: общенаучные (базовый и вариативный), профессиональные (базовый и вариативный), практика, научно-исследовательская работа (НИР) студента, — применяются отдельно, блочно, а также комплексно (в одной магистерской программе). Включение отдельных модулей в различные магистерские программы позволяет провести их апробацию в большом количестве магистратур и обеспечить для всех вовлеченных в этот процесс магистрантов возможность приобретения исследовательских компетенций.

- Содержание образовательных программ дисциплин всех образовательных модулей строится на ясном понимании того, что современные педагогические процессы осуществляются не только в институциональной сфере школьной и вузовской педагогики, но активно реализуются в социальной, культурной и бизнес сферах.

- В учебном процессе обеспечивается единство предмета, метода и технологии обучения (учим, анализируем, проектируем, взаимодействуем). Это позволяет магистрам самостоятельно проводить исследования в разных сферах.

Перечень формируемых компетенций

- **Педагогические:**

- диагностирует потребности и задачи обучения (ПД-1);

- разрабатывает концепции и программы предметного и интенсивного обучения (ПД-2);

- применяет информационные технологии в образовательном процессе (ПД-3)

- организует групповое обучение (работу с группой) (ПД-4);

- оценивает результативность и эффективность обучения (ПД-5).

- **Аналитические:**

- формулирует проблему и гипотезы исследования (АН-1);

- разрабатывает план исследования (АН-2);

- работает с информацией, в том числе с применением ИКТ (осуществляет поиск валидных источников, собирает и анализирует данные) (АН-3);

- применяет количественные и качественные инструменты анализа (АН-4);

- обрабатывает результаты исследований (готовит аналитические отчеты, обзоры, рефераты) (АН-5).

- **Проектные:**

- инициирует проекты (ПР-1);

- планирует учебную деятельность и деятельность организации (ПР-2);

- обеспечивает выполнение проектов и контролирует качество процессов и результатов проекта (ПР-3);

- формирует проектные команды (ПР-4);

- диагностирует мотивацию и стимулирует трудовую деятельность (ПР-5);

- **Коммуникативные:**

- осуществляет вертикальное (руководство, подчиненные) и горизонтальное (коллеги, партнеры, учащиеся) взаимодействие (КМ-1);

- осуществляет межличностные и групповые коммуникации (проводит совещания, презентации, дискуссии) (КМ-2);

- осуществляет индивидуальное и групповое консультирование (КМ-3).

Общенаучный цикл дисциплин предполагает изучение методологии и технологии исследовательской деятельности и ответ на вопрос: «Как исследовать (анализировать, проектировать)?» в гуманитарной сфере. В результате изучения дисциплин этого цикла студент определяет для себя будущую траекторию (аналитическую или проектную) исследовательской деятельности (магистерской диссертации). Общенаучный цикл содержит базовую и вариативную части:

1. *Научный цикл дисциплин (базовая часть — 3 дисциплины).*

- Методология научного исследования в гуманитарной сфере.

- Методы и инструменты управления проектами в образовании.

- Особенности современных междисциплинарных педагогических исследований.

2. Научный цикл дисциплин (вариативная часть — 6 дисциплин).

Траектория: «исследователь-аналитик»:

- Количественный и качественный анализ в гуманитарной сфере.

- Аналитико-синтетическая обработка профессиональной информации.

- Дизайн гуманитарного исследования.

Траектория: «исследователь-проектировщик».

- Проектный анализ.

- Технологии инициирования и планирования проектов.

- Оценка результативности и качества проектной деятельности.

Профессиональный цикл дисциплин предполагает изучение объектов и предметов исследования в сфере образования и ответы на вопрос: «Что исследовать (анализировать, проектировать)?». В результате студент выбирает предметную область исследования (магистерской диссертации): а) технологии и организация учебного процесса (педагогика); б) организация и управление образовательными системами различного уровня (образовательный менеджмент).

Профессиональный цикл дисциплин содержит базовую и вариативную части:

1. Профессиональный цикл дисциплин (базовая часть — 3 дисциплины).

- Предмет педагогических исследований.

- Образовательная политика и характеристики современных образовательных систем.

- Информационные образовательные технологии.

2. Профессиональный цикл дисциплин (вариативная часть — 6 дисциплин).

Предметная область: «технологии и организация учебного процесса» (педагогика):

- Разработка образовательных программ;

- Проектирование педагогических систем и технологий.

- Педагогический эксперимент.

Предметная область «организация и управление образовательными системами различного уровня» (менеджмент).

- Стратегии развития образовательных организаций.

- Экономика образования.

- Управление персоналом образовательных организаций.

В рамках проекта также разрабатывались модули «Практика» и «Научно-исследовательская работа». Структуру и содержание в общем контексте развития четырех групп компетенций разрабатывали эксперты и Института развития образования НИУ ВШЭ.

Авторским коллективом НИУ ВШЭ были предложены три вида практики:

- внешняя научно-исследовательская практика;

- внутренняя (встроенная) научно-исследовательская практика;

- учебно-исследовательская (игровая) практика.

А также три вида НИР: исследовательский, исследование действием (action research²) и проектный.

В настоящее время проходит апробация разработанных модулей в рамках восьми магистерских программ в МГПУ, а также в сетевом взаимодействии с Институтом развития образования НИУ ВШЭ (на двух магистерских программах). В апробации задействованы более 200 магистрантов МГПУ и НИУ ВШЭ.

Эффективность предлагаемых подходов, спроектированных условий, факторов, средств еще предстоит оценить, но уже сегодня понятно, что формирование профессиональных исследовательских компетенций будущих магистров педагогического образования невозможно без создания условий сочетания теоретической подготовки с разнообразной практической работой и развитием научно-исследовательских компетенций, невозможно также без учета потенциала ресурсов сетевого взаимодействия.

² В некоторых источниках именуется также как «Активное исследование».

Training of Teachers in a Research Master's Degree: the Experience of Moscow City Pedagogical University

Vesmanov S.V. *,

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
vesmanov@mail.ru.

Vesmanov D.S. **,

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
vesmanov_dm@mail.ru.

Zhad'ko N.V. ***,

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
njadko@gmail.com

Akopyan G.A. ****,

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
gurgen.ak@gmail.com

The article presents the experience of the Moscow City Pedagogical University, implementing the Federal Project (State contract No. 05.043.11.0022, May 16, 2014): "Development and testing of new modules of basic educational programs on the integrated Master's specialty group "Education and Pedagogy" (with major in Pedagogy), suggesting an increase of research work and practical training of students in networking with educational institutions at various levels".

Based on our own research and monitoring, and in the framework of the research Masters training, we describe 4 competency groups of Masters demanded by the modern labor market: educational, analytical, planning and communication.

The content of the research modules of Masters includes: 4 module disciplines (general scientific and professional modules, the base and the variable parts); module "Practice" (3 types) and module "Scientific research" (3 types), as well as the implementation of modules of the research Master in networking.

Keywords: research Masters, research competence, module of research Masters, research work, practice, networking.

For citation:

Vesmanov S.V., Vesmanov D.S., Zhadko N.V., Akopyan G.A. Training of teachers in a Research Master's degree: the experience of Moscow City Pedagogical University. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 160–167 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Vesmanov Sergey Viktorovich*. Ph.D. (Economics), Associate Professor, Director, Center for Innovative Project Management, Head of Chair of Project Management, State Budget Educational Institution of Moscow City "Moscow City Pedagogical University", Moscow, Russia. E-mail: vesmanov@mail.ru.

** *Vesmanov Dmitriy Sergeevich*. Master of Management, Head of the Department of Educational Programs Modernization, Senior Lecturer, Chair of Project Management, State Budget Educational Institution of Moscow City "Moscow City Pedagogical University", Moscow, Russia. E-mail: vesmanov_dm@mail.ru.

*** *Zhad'ko Natalia Viktorovna*. Doctor (Pedagogy), Professor of Chair of Project Management, State Budget Educational Institution of Moscow City "Moscow City Pedagogical University", Moscow, Russia. E-mail: njadko@gmail.com.

**** *Akopyan Gurgen Aleksandrovich*. Ph.D. (Sociology), Deputy Head, Center of the Innovative Project Management, Assistant Professor, Chair of Project Management, State Budget Educational Institution of Moscow City "Moscow City Pedagogical University", Moscow, Russia. E-mail: gurgen.ak@gmail.com.

Концептуальное обоснование и этапы моделирования программы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров (воспитателей) в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций ВО и ДО

Толкачева Г.Н.*,

Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВПО МПГУ), Москва, Россия
gtolkacheva@mail.ru

Изотова Е.И.**,

Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВПО МПГУ), Москва, Россия
teoretic@mail.ru

Волбуева Л.М.***,

Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВПО МПГУ), Москва, Россия
volobuevalm@mail.ru

Парамонова М.Ю.****,

Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВПО МПГУ), Москва, Россия
paramonova.mu@mail.ru

Для цитаты:

Толкачева Г.Н., Изотова Е.И., Волбуева Л.М., Парамонова М.Ю. Концептуальное обоснование и этапы моделирования программы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров (воспитателей) в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций ВО и ДО // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 168–185.

**Толкачева Галина Николаевна.* Кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВПО МПГУ), Москва, Россия. E-mail: gtolkacheva@mail.ru

***Изотова Елена Ивановна.* Кандидат психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВПО МПГУ), Москва, Россия. E-mail: teoretic@mail.ru

****Волбуева Людмила Михайловна.* Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВПО МПГУ), Москва, Россия. E-mail: volobuevalm@mail.ru

*****Парамонова Маргарита Юрьевна.* Кандидат педагогических наук, декан факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВПО МПГУ), Москва, Россия. E-mail: paramonova.mu@mail.ru

Ребенок — это всегда пространство развития,
и новые стандарты это учитывают,
предлагая конструирование возможностей
для развития наших детей!
А.Г. Асмолов [1]

Статья посвящена проблеме обновления содержания подготовки педагогических кадров для системы дошкольного образования согласно новым требованиям к трудовым действиям специалистов (Профессиональный стандарт педагога/воспитателя), а также к результатам их профессиональной деятельности (ФГОС ДО). Авторами представлен опыт обновления программного содержания и организации учебного процесса по подготовке педагога ДОО в условиях прикладного бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование», который был реализован в рамках экспериментального проекта Минобрнауки России коллективом факультета дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ). В статье дано концептуальное обоснование содержательного обновления основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), выделены принципы и логика организации образовательного процесса в вузе на примере реализации образовательной программы подготовки воспитателя. Обозначены проблемные зоны моделирования и дизайна ОПОП, реализации сетевого взаимодействия партнеров по подготовке квалифицированных кадров для дошкольных образовательных организаций. Предложен алгоритм моделирования как ОПОП в целом, так и ее самодостаточных структурных элементов — модулей. Кроме того авторы задают общую траекторию движения студента по модулям образовательной программы и пространственно-временные координаты прохождения им каждого уровня, этапа профессионального и личностного становления.

Ключевые слова: модель образовательной программы, траектория образовательного маршрута, образовательный модуль, трудовые действия педагога (воспитателя), компетенции, сетевое взаимодействие, дизайн образовательной программы, планирование учебной деятельности студента, образовательный результат, практико-ориентированность подготовки, профессиональный стандарт педагога (воспитателя), стандарт дошкольного образования.

Информационная справка

В Федеральной целевой программе развития образования на 2011—2015 гг. поставлена задача приведения содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда. С целью решения данной задачи Министерство образования и науки Российской Федерации инициировало разработку проектов, предусматривающих усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата и магистратуры в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций. Федеральными операторами проектов

выступают Московский городской психолого-педагогический университет (научный руководитель — А.А. Марголис, кандидат психологических наук, первый проректор МГППУ) и Высшая школа экономики (научный руководитель — А.Г. Каспржак, кандидат педагогических наук, руководитель Центра развития лидерства в образовании Института образования НИУ «Высшая школа экономики»). Созданный на базе МГППУ ресурсный центр осуществляет экспертно-аналитическое сопровождение проектов, разработку уточненных и конкретизированных требований к условиям реализации основных профессиональных образовательных программ педагогического бакалавриата и магистратуры с

учетом усиления их практической и исследовательской направленности.

В представленном проекте, разработанном авторским коллективом факультета дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ), реализованы все требования к разработке ОПОП подготовки будущих педагогов (воспитателей), предъявляемые как кураторами проекта, так и основным его заказчиком — Министерством образования и науки РФ.

Современные социально-экономические условия ставят перед системой профессионального образования задачу подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста для работы в динамично меняющихся условиях, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию. Решение этой проблемы сосредоточено на построении нового образовательного пространства и реализации положений *Болонской декларации*. В рамках Болонского процесса европейские университеты в разной мере и с разной степенью энтузиазма осваивают (принимают) компетентностный подход, который рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия.

Актуальной становится проблема обеспечения дошкольных образовательных учреждений профессионально компетентными педагогическими кадрами. Поэтому перед педагогическими вузами поставлена задача формирования у будущих педагогов дошкольного образования личностно и профессионально значимых компетентностей, определяющих их профессиональную готовность к работе с детьми дошкольного возраста, способных и готовых к выполнению **профессиональной миссии** — обеспечение условий для успешного образования и социализации ребенка в условиях ДОО, его личностной активности и социальной состоятельности.

Социальная потребность в компетентных, заинтересованных педагогических кадрах до-

школьного звена в настоящее время достаточно высока, что доказывается среднесрочными и долгосрочными прогнозами, согласно которым для удовлетворения спроса на дошкольные образовательные учреждения на уровне 65 % от числа детей дошкольного возраста потребуется время до 2016 г. (при плановых темпах строительства ДОО), а при спросе на уровне 75 % он будет удовлетворен примерно в 2018 г.

Результаты прогнозных исследований показывают, что при условии заполнения всех мест в ДОО общее необходимое число воспитателей за 10 лет возрастет примерно на 15 тыс. человек и составит к 2020 г. 42,7 тыс. человек [8].

Согласно *Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 гг.* приоритетными направлениями в этой сфере являются приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда и повышение доступности качественных образовательных услуг. Имеется в виду повышение качества подготовки педагогических кадров, приведение системы педагогического образования в соответствие с Профессиональным стандартом педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании), утвержденным приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от «18» октября 2013 г. и ФГОС дошкольного образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации №1155 от 17 октября 2013 г. [4, 5, 6]

С нашей точки зрения, для достижения поставленной цели (подготовки высококвалифицированных педагогических кадров) наиболее значимыми являются следующие положения Концепции поддержки развития образования [4]:

- усиление практико-ориентированной подготовки педагогических кадров;
- усиление связи всех компонентов содержания подготовки с практическими профессиональными задачами педагога;
- насыщение программы подготовки педагогов разветвленной системой практик;

• введение системы независимой профессиональной экспертизы в промежуточную и итоговую аттестацию студентов.

Ориентируясь на Концепцию поддержки развития образования, Московским городским психолого-педагогическим университетом совместно с Высшей школой экономики в качестве Федерального оператора проектов модернизации педагогического образования была обозначена *основная цель модернизации ОПОП, состоящая в приведении программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями Профессионального стандарта педагога* [3].

Достижение обозначенной цели требует масштабного изменения стратегии подготовки специалистов, в том числе и будущих педагогов дошкольного образования. Так, принятая авторским коллективом факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ инициатива состояла в создании условий для профессиональной подготовки высококвалифицированных кадров (в рамках ОПОП «Психолого-педагогическое образование» — Воспитатель), обладающих необходимыми компетенциями, являющихся востребованными и конкурентоспособными на рынке труда.

Данная ОПОП прикладного бакалавриата направлена на формирование у студентов совокупности умений (компетенций) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного образования.

ОПОП «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) призвана обеспечить запросы студентов в личностном, профессиональном росте и ориентирована на разные категории населения. С нашей точки зрения, она будет широко востребована и интересна выпускникам школ (потенциальная студенческая аудитория), студентам педагогических колледжей, гувернерам, педагогам ДОО, воспитателям семейных детских садов, молодым мамам, лицам, получившим непрофильное высшее образование, индивидуальным (частным) предпринимателям и др.

Разработка содержания ОПОП осуществлялась на концептуальной основе компетентностно-деятельностного подхода

посредством обобщения и критического переосмысления опыта подготовки педагогических кадров на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ, анализа результатов участия преподавателей факультета в разработке ФГОС ВПО первого и второго поколения по специальностям 050703.65 «Дошкольная педагогика и психология» и 050707.65 «Педагогика и методика дошкольного образования».

Кроме того, авторами в концептуальное построение программы был интегрирован зарубежный опыт подготовки педагогических кадров, знакомство с которым осуществлялось во время зарубежных поездок преподавателей факультета в рамках служебных командировок, обмена опытом работы, чтения лекций, участия в конференциях МАНПО представителей зарубежных учреждений образования: Великотырновского университета имени Святых Кирилла и Мефодия, Падуанского университета в Италии, Школы для католических миссий (ЕСМ), Дирекции профессионального обучения кадров (DFC), Центра подготовки педагогических кадров для католических школ во Франции, Бизнес-школы университета Астон в Великобритании.

При разработке как программы в целом, так и ее отдельных модулей были использованы идеи, реализующиеся в данных университетах и школах:

- использование кейс-технологий, проектного метода, решение ситуационных задач в процессе подготовки кадров для системы образования (Центр подготовки педагогических кадров для католических школ);

- помощь студентам в адаптации на рынке труда: в подготовке и написании резюме, в подготовке к собеседованию с работодателем в процессе проведения собеседований в квазиреальных условиях (Бизнес-школа Астонского университета в Великобритании).

Интересным и перспективным для решения задач итоговой аттестации нам показался опыт Центра подготовки педагогических кадров для католических школ во Франции по проведению квалификационного экзамена на соответствие должности педагога, состоящего из экзамена по французскому языку, тестирования на предмет оказания по-

мощи в чрезвычайных ситуациях и решения психолого-педагогических задач.

Для достижения поставленной цели («разработка практико-ориентированной программы по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и ФГОС ДО), нами были последовательно реализованы 5 этапов и в результате определены как концептуальные, так и инструментальные составляющие новой ОПОП.

Этап 1. Анализ профессионального стандарта педагога

На первом этапе нами были поставлены и успешно решены следующие задачи.

1. Исключить трудовые действия, освоение которых не осуществляется в программе прикладного бакалавриата.

2. Установить *начальный уровень* овладения трудовыми действиями выпускником прикладного бакалавриата.

3. Привести трудовые действия, реализующие обобщенные трудовые функции, в соответствие с особенностями и спецификой профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации.

4. Определить возможности содержательной интеграции трудовых действий.

В соответствии с поставленными задачами нами осуществлялся анализ трудовых действий (далее ТД) с выделением тех

из них, которые будут являться необходимыми и достаточными для осуществления трудовой деятельности на выходе студента из вуза. Обозначение совокупности данных трудовых действий, входящих в группу обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного образования», было соотнесено с объектами деятельности педагога дошкольного образования.

Анализ ТД осуществлялся в соответствии со следующими критериальными позициями:

- соответствие трудовых действий целевым ориентирам ОПОП «Психолого-педагогическое образование»;
- направленность трудовых действий на объект и предмет профессиональной деятельности;
- актуальность трудовых действий на момент завершения обучения по ОПОП;
- возможность овладения трудовыми действиями в рамках организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного образования.

В результате, из 46 трудовых действий, определенных профессиональным стандартом педагога нами к числу наиболее важных, формируемых в разрабатываемой модели подготовки, отнесено 32 трудовых действия (табл. 1).

Таблица 1

Количественное распределение трудовых действий (ТД) по трудовым функциям (ТФ)

Трудовые функции (ТФ)	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного образования			Педагогическая деятельность по проектированию и реализации ООП	Всего
	Общепедагогическая функция. Обучение	Воспитательная деятельность	Развивающая деятельность	Педагогическая деятельность по реализации программ ДО	
Всего в ПС:	11	12	11	13	47
Всего в ОПОП	4	9	7	12	32
	13%	28%	22%	37%	70%

Исключенные нами 14 ТД не соответствуют целевым ориентирам ОПОП «Психолого-педагогическое образование», имеют иной объект и предмет профессиональной деятельности. «Участие в разработке ООП в соответствии с ФГОС ДО» является сложным трудовым действием, которое требует опыта практической работы и навыков моделирования ООП. С нашей точки зрения, студенты в период обучения в прикладном бакалавриате могут освоить только трудовое действие по реализации ООП в соответствии с ФГОС ДО.

Таким образом, доля формируемых трудовых действий в ОПОП практико-ориентированной подготовки педагогических кадров в условиях бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного образования, составляет 70% от общего количества ТД, определенных профессиональным стандартом педагога.

Далее, отобранные нами трудовые действия (70%) были разделены на группы, имеющие одинаковые или схожие целевые ориентиры, а также направленность на предмет профессиональной деятельности. Это позволило нам выделить 5 групп профессиональных видов деятельности, каждая из которых представляет собой совокупность целенаправленных трудовых действий:

- организация и планирование профессиональной деятельности;
- организация развивающей среды и использование ее образовательного потенциала;
- психолого-педагогическая диагностика;
- взаимодействие с детьми, родителями и членами педагогического коллектива;
- амплификация развития детей в контексте детских видов деятельности.

Именно эти обобщенные группы трудовых действий, представленные внутри сфер профессиональной деятельности педагога ДОО легли в основу содержательного наполнения ОПОП и обоснования необходимости участия партнеров по сетевому взаимодействию в подготовке квалифицированных кадров для ДОО.

Этап 2. Соотнесение трудовых действий, определенных профессиональным стандартом педагога с компетенциями

ФГОС ВО (3+) по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и требованиями ФГОС ДО к наличию основных компетенций педагогических работников, реализующих ООП дошкольного образования.

На втором этапе нами были поставлены и успешно решены следующие задачи.

1. Установить соответствие трудовых функций и действий, определенных Профессиональным стандартом педагога, требованиям к результатам освоения программ бакалавриата по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (компетенциям) [7].

2. Установить степень соответствия трудовых действий, определенных Профессиональным стандартом педагога, требованиям к результатам освоения ОПОП, сформулированным в ФГОС ВО и требованиям к кадровому потенциалу ФГОС ДО [5].

Соотнесение трудовых действий, определенных Профессиональным стандартом педагога и формируемых компетенций посредством матрицы соответствия позволило сделать следующие выводы:

- Все общепрофессиональные и профессионально-прикладные компетенции ФГОС ВО (3+) по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» соотносятся с трудовыми функциями и действиями, определенными Профессиональным стандартом педагога.

- Не все общекультурные компетенции показывают непосредственную связь с трудовыми функциями и действиями, определенными Профессиональным стандартом педагога.

Тем не менее, эти компетенции, безусловно, являются средством, условием для формирования всех трудовых функций и действий. Их можно рассматривать в качестве базы, культурной основы подготовки специалиста как носителя и транслятора культурных знаний и навыков. Например, компетенция «обладать способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-3) способствует формированию трудовых действий в разных трудовых функциях (рис. 1 с примечанием).



Рис. 1. Влияние компетенции ОК-3 на формирование ряда трудовых действий педагога

Примечание к рис. 1: Условные обозначения трудовых действий:

Трудовые функции	Трудовые действия
Общепедагогическая функция. Обучение	ТД1 — Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения ООП обучающимися
Воспитательная деятельность	ТД2 — Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде
Развивающая деятельность	ТД3 — Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка
Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования	ТД4 — Участие в разработке ООП образовательной организации в соответствии с ФГОС ДО
	ТД5 — Планирование и реализация образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с ФГОС и ООП
	ТД6 — Создание позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья

Сопоставление двух документов показало, что общекультурные компетенции обеспечивают основу для формирования трудовых действий и продолжают развиваться при осуществлении профессиональной деятельности. Это обосновывает порядок и задает логику освоения студентом дисциплин ОПОП. При этом дисциплины, обеспечивающие формирование общекультурных компетенций, должны опережать дисциплины профильной подготовки. Студенты должны освоить основы философских, экономических, общеправовых знаний, понять закономерности исторического развития. Данные дисциплины

должны иметь прикладной характер и быть направлены на осознание социальной значимости своей деятельности; оценку эффективности ее результатов в различных сферах, а также на формирование умения ориентироваться в социально-экономическом и правовом пространствах.

Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках обеспечивает выполнение почти всех трудовых действий. Поэтому дисциплины, способствующие формированию коммуникационной культуры (в разной культурной и языковой среде) также должны предусматри-

ваться на ранних этапах обучения студентов. Их целью должна быть подготовка студентов к решению задач межличностного и межкультурного взаимодействия в устной и письменной форме. Студенты должны научиться работать с текстами, составлять тексты разного назначения (деловые бумаги, письма, рецензии, аннотации, тезисы, выступления и др.), общаться на русском и иностранном языке в социальных сетях и на профессиональных форумах, строить публичное выступление в зависимости от категории слушателей и др.

В нашем проекте названные дисциплины составили структуру и содержание модуля «Дисциплины гуманитарного и экономического цикла», открывающего ОПОП. Прикладной характер модуля позволяет сделать его востребованным потребителями и субъектами рынка труда, тиражировать его и удачно встраивать в другие ООП.

Дисциплины, обеспечивающие формирование таких компетенций, как: способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-7); готовность пользоваться основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-8), — обеспечили содержание модуля «Дисциплины математического и естественно-научного цикла».

Такие компетенции, как: способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-4); способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-5), — относятся к личностному становлению, профессиональному развитию и могут формироваться на всем протяжении обучения студентов путем включения последних в коллективные формы работы (коллективные обсуждения проблемы и выработка решений, совместные проекты, создание коллективных продуктов в ходе обучения и практической деятельности и др.).

Что касается результатов анализа степени соответствия трудовых действий (Профессиональный стандарт педагога) с компетенциями, представленными во ФГОС

(3+) по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и требованиями ФГОС ДО к наличию основных компетенций педагогических работников, реализующих ООП дошкольного образования, то они содержатся в разработанной нами матрице соответствия Профессионального стандарта педагога, ФГОС ВО (3+) и ФГОС ДО.

В данной матрице путем сопоставления были соотнесены трудовые действия, профессиональные (ПК) и профессионально-прикладные компетенции (ППК) и требования к кадровому потенциалу, сформулированные в п.3.2.5 ФГОС дошкольного образования. В результате мы установили полное соответствие трудовых действий, профессиональных и профессионально-прикладных компетенций и требований к кадровому потенциалу.

Таким образом, можно заключить, что ориентация на формирование трудовых действий в модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров в условиях бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного образования, позволит подготовить специалиста, способного реализовать образовательную работу в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и основными образовательными программами ДО.

Этап 3. Формулирование образовательных результатов ОПОП в целом и образовательных модулей — в частности

На третьем этапе нами была поставлена и успешно решена следующая задача:

1. Определить планируемые результаты, которыми будет обладать успешно окончивший обучение по программе выпускник (что он будет уметь делать по окончании полного цикла обучения). Условно, в рамках проекта, данные результаты мы обозначили как образовательные (ОР).

С нашей точки зрения образовательные результаты должны иметь ряд принципиальных оснований и характеристик (рис. 2).

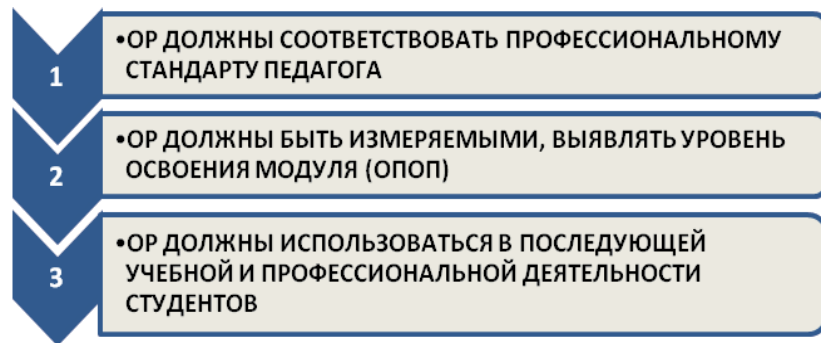


Рис. 2. Требования к образовательным результатам как итогам освоения модуля ОПОП (ОПОП в целом)

Учитывая обозначенные выше универсальные требования к результатам освоения содержания ОПОП (модуля), мы сформулировали ОР как образовательный итог подготовки студента к будущей профессиональной деятельности. Поскольку речь идет о профессиональных действиях будущего воспитателя, мы соотнесли образовательные результаты с соответствующими трудо-

выми функциями (табл. 2). Необходимо отметить при этом, что данные трудовые функции представлены как обобщенные группы внутри видов, сфер профессиональной деятельности педагога ДОО. Иными словами, каждая из шести обобщенных групп ТФ при детализации охватывает свою зону Профессионального стандарта педагога (воспитателя).

Таблица 2

Образовательные результаты практико-ориентированной подготовки педагогических кадров в условиях бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель)

Группы ТФ, согласно видам профессиональной деятельности педагога ДОО	Образовательные результаты ОПОП
1	2
Организация и планирование профессиональной деятельности	Умеет организовывать и планировать образовательную работу с детьми раннего и дошкольного возраста, используя знания закономерностей развития ребенка, основных психологических подходов, теорий воспитания и развития детей
Организация развивающей среды и использование ее образовательного потенциала	Умеет создавать развивающую и безопасную среду и использовать ее образовательный потенциал
Психолого-педагогическая диагностика	Владеет способами оценки актуального развития ребенка и моделирования его индивидуальной образовательной траектории
Взаимодействие с детьми, родителями и членами педагогического коллектива	Умеет выстраивать партнерское взаимодействие с участниками образовательного процесса, в том числе и родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач

Амплификация развития детей в контексте детских видов деятельности	Владеет технологиями познавательного, речевого, социально-коммуникативного, художественно-эстетического, физического развития детей в соответствии с актуальными и перспективными задачами возрастного развития. Иницирует игровую деятельность, включая сюжетно-ролевую игру, игры с правилами и др. виды игр, создает условия для свободной игры детей
--	--

Примечание: Все образовательные результаты подразумевают знание специфики дошкольного образования, тенденций его развития, особенностей организации работы с детьми раннего и дошкольного возраста.

Выделенные нами в рамках анализа и сопоставления Профессионального стандарта педагога и ФГОС ВПО виды профессиональной деятельности педагога (воспитателя) предполагают заданные цепочки трудовых действий и необходимые для этого компетенции. Например, реализация обобщенного трудового действия «Организация развивающей среды и использование ее образовательного потенциала» требует следующих компетенций: умеет создавать развивающую и безопасную среду и использует ее образовательный потенциал; владеет способами моделирования, умеет развивать предметную пространственную среду, использовать ее образовательный потенциал и оценивать параметры ее безопасности.

Освоение, как отдельных видов профессиональной деятельности, так и комплексной психолого-педагогической технологии и есть цель образовательной программы по подготовке педагога (воспитателя), обеспечивающей выход на образовательный продукт. В нашем представлении *завершение образовательной программы предполагает умение выпускника осуществлять психолого-педагогическое сопровождение развития, обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста.*

Этап 4. Распределение трудовых действий по образовательным модулям ОПОП

На четвертом этапе нами были поставлены и успешно решены задачи.

1. Определить трудовые действия, формируемые в каждом модуле ОПОП.

2. Сформулировать ОР модуля ОПОП, определить формы их презентации.

Результаты распределения трудовых действий по образовательным модулям практико-ориентированной подготовки педагогических кадров в условиях бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) представлены в табл. 3.

Распределение трудовых действий позволяет прогнозировать объем и трудоемкость каждого модуля на основе процентного отношения доли реализуемых трудовых действий в каждом модуле к общему объему реализуемых трудовых действий, а также его значимость и вклад в общую стратегию подготовки воспитателя. Сравнительный анализ содержания трудовых действий в каждом модуле показывает, что максимальное освоение трудовых действий осуществляется в модуле «Психология и педагогика раз-

Таблица 3

Количественное распределение трудовых действий по модулям ОПОП

М.1	М.2	М.3	М.4	М.5
2 ТД	3 ТД	5 ТД	20 ТД	6 ТД

Примечание: М.1 — Дисциплины гуманитарного и экономического цикла; М.2 — Дисциплины математического и естественно-научного цикла; М.3 — Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности; М.4 — Психология и педагогика развития детей; М.5 — Методология и методы психолого-педагогической деятельности.

вития детей» (М.4), т.е. этот модуль выходит на доминирующую позицию подготовки. Тем не менее, необходимые для профессионализации ТД обеспечивают модули М.3 «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности» и М.5 «Методология и методы психолого-педагогической деятельности».

Осуществление данного вида аналитической работы позволило нам:

- 1) определить трудоемкость модуля и его «вклад» в формирование общих результатов ОПОП;
- 2) определить трудоемкость дисциплин, входящих в модуль;
- 3) обозначить образовательные результаты каждого модуля;
- 4) осуществить тематическое планирование содержания каждого модуля;
- 5) обозначить вид, содержание и объем практики;
- 6) определить трудоемкость психолого-педагогического практикума и его содержание.

Что касается наполнения модулей, то мы, моделируя их структуру, содержательную и инструментальную составляющие, ориентировались на сформулированный ранее образовательный результат (рис. 3). Специфика модуля задавала лишь форму предъявления данного результата. Так, завершение М.1 предполагает организацию дискуссий в малой группе (экскурсионную программу «Москва детям»); М.2 — презентацию составленной студентом электронной энциклопедии здоровья; М.3 — презентацию портфолио

профессионального инструментария; М.4 — защиту проекта, выполненного по заявке ДОО; М.5 — защиту исследовательской работы с презентацией ее результатов профессиональному сообществу (форумы, сайты).

Этап 5. Концептуальное обоснование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров в условиях бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного образования

На пятом этапе нами были поставлены и успешно решены следующие задачи.

1. Выделить основные принципы проектирования ОПОП, ее содержательного наполнения и организации учебного процесса.

2. Определить общую логику продвижения студента по образовательной траектории ОПОП.

Новизна и инновационность основной образовательной программы вузовской подготовки воспитателей дошкольных образовательных организаций обеспечиваются реализацией следующих принципов компетентностно-деятельностного подхода:

Принцип «построение деятельности от конечного результата», т. е. организация содержания и форм построения образовательного процесса в вузе согласно требованиям Профессионального стандарта выстраивается от конечного результата — образова-



Рис. 3. Логика содержательного наполнения модуля ОПОП

тельного продукта. При подготовке ОПОП нами осуществлен сдвиг от традиционного варианта планирования деятельности преподавателя к планированию деятельности (события, достижения) студента. Это достигается прежде всего тем, что образовательная программа проектируется от «планируемых образовательных результатов».

Принцип «проблематизации обучения» ориентирован на погружение студента в реальную ситуацию (или ее квазимодель) с обозначением профессиональной задачи, которая предусматривает демонстрацию трудовых действий. Суть проблематизации состоит в осознании студентом возможности успешного решения поставленных задач только при наличии совокупности условий, прежде всего связанных с уровнем профессиональной компетентности. Таким образом, накопление профессионального багажа осуществляется при решении конкретных задач в конкретных обучающих ситуациях.

Принцип проективного способа изложения знаний. Проектное образование представляет собой освоение мира как деятельности, обучение действиям и деятельности в мире, где мир предстает не как совокупность знаний или научная картина мира, а как сфера деятельности, ее возможности и средства, т.е. как уже существующая реальность, в которую можно и необходимо включиться, чтобы осуществить свои профессиональные замыслы. Следовательно, в проективном образовании происходит усвоение обучающимся действий в мире, который выступает как взаимодействие людей и продуктов их деятельности [2].

Принцип «от действия к мысли» подразумевает выход на осмысление методов, концептуальных основ работы педагога (воспитателя) с учетом возрастнo-нормативной модели развития ребенка. Данный принцип требует наличия непрерывной педагогической практики в ООП, которая выступает основанием для начала организации содержания учебной деятельности студента и становится финальным пространством, в котором реализуется (проверяется) профессиональный опыт студента. На основе оценки результативности (эффективности) деятельности в

процессе реальной профессиональной деятельности принимается решение о присвоении профессиональной квалификации.

Принцип «продуктивности действий и критериальности оценки» становится организационной основой построения учебного процесса студентов. Реализация этого принципа позволяет построить образовательную модель в вузе через оценивание содержательной деятельности студента, воплощающейся во внешнем продукте, который может быть оценен независимыми экспертами согласно оценочным картам (критериальным базам).

Содержательно профессиональные компетенции формируются в режиме сопоставления внутреннего и внешнего контроля как за процессом накопления профессионального багажа, так и за его результатом. Рефлексивный анализ как способ оценки самооффективности и личностно-профессионального развития становится необходимым инструментом при продвижении по образовательной траектории ОПОП.

Интегрируя все представленные выше принципы, мы определили общую логику освоения образовательной программы, которая состоит в продвижении от осознания некоего дефицита необходимых для полноценного выполнения трудовой (педагогической) деятельности компетенций (в свою очередь разложенных на компоненты ее формирующие — знания и умения) к мотивированному их освоению. Данное движение, поступательное и осознанное, студент осуществляет на протяжении всего обучения в вузе (рис. 4).

Воспроизведение этой схемы на каждом этапе обучения является универсальной, но образовательные задачи в значительной степени их дифференцируют (различают).

Так образовательной задачей *первого этапа обучения (условно 1-й курс)* является предметное (содержательное) и инструментальное освоение пространства ребенка (анатомические, физиологические, психологические, феноменологические составляющие детского развития) и сопровождающего взрослого-педагога (воспитателя).

Образовательной задачей *второго этапа обучения (условно 2-й курс)* является погружение образа ребенка и сопровождающего



Рис. 4. Схема движения студента по образовательной траектории ОПОП

взрослого (воспитателя) в пространство социального взаимодействия, а также методологическое и инструментальное освоение данного пространства.

Образовательной задачей *третьего этапа обучения (условно 3-й курс)* является освоение научно-исследовательского инструментария для решения профессиональных задач.

Образовательной задачей завершающего, *четвертого этапа обучения (условно 4-й курс)* является интеграция всех видов профессиональной деятельности педагога (воспитателя) в универсальных и вариативных схемах профессиональной деятельности педагога (воспитателя).

Прохождение каждого этапа образовательной программы сопровождается анализом самоэффективности студента. При этом определяется соответствие границ этапа (окончание текущего курса и условия перевода студента на следующий курс) и координат индивидуального продвижения по траектории ООП (персональные достижения).

Именно доминанта «проблематизации этапа обучения» на всем протяжении вузовской подготовки является основным двигателем, энергетическим потенциалом продвижения студента по образовательной траектории. Следующее за этим освоение компетенции на базе необходимых для этого знаний и умений, позволяет студенту осознанно наращивать свой персональный профессиональный багаж. При этом каждая отработанная им образовательная единица решает конкретную

профессиональную задачу.

Закрепление схем профессиональной деятельности студента обязательно должно осуществляться в его практической деятельности (различные виды производственной практики, стажировки и пр.). Для обеспечения практико-ориентированности подготовки педагога ДОО наш проект подразумевает тесное сотрудничество сетевых партнеров, реализующих программы ВО и ДО. В процессе проектирования данной ОПОП именно вопрос механизмов сетевого партнерства, условий эффективного взаимодействия партнеров стал одним из ключевых.

В нашем понимании **сетевое взаимодействие** образовательных организаций высшего образования и дошкольного образования определяется как совместная деятельность образовательных организаций разных типов, имеющих общие цели, ресурсы для их достижения и единый центр управления ими, в результате которой обучающиеся осваивают образовательную программу уровня бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» с использованием ресурсов нескольких образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования.

Для обучающегося сетевое взаимодействие выражается в том, что при разработке его индивидуального образовательного маршрута он оказывается в ситуации доступа ко всем элементам образовательной сети для решения своих образовательных целей.

Объединяющая это взаимодействие цель основывается на заинтересованности участников сети в использовании совместных статусных, материальных, кадровых и информационных ресурсов сети. Важной характеристикой сетевого взаимодействия является множественность уровней: оно осуществляется не только по административным каналам, но и напрямую, между теми структурами и людьми, которые вместе решают общие вопросы, в данном случае проблемы качественной подготовки педагогических работников.

Взаимодействие образовательной организации высшего образования и дошкольных образовательных организаций должно осуществляться на договорной основе. При этом участники сетевого взаимодействия могут вносить в свой устав соответствующее положение, регулирующее порядок заключения таких договоров. Проект договора в настоящее время разрабатывается образовательной организацией высшего образования и направлен на реализацию образовательной программы по направлению «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель).

Необходимым условием реализации сетевого взаимодействия является уточнение содержания Договора об образовании, который в соответствии с законодательством обязательно заключается образовательной организацией, реализующей программу дошкольного образования, с родителями принимаемого в нее ребенка, или заключение дополнительного договора, оговаривающего необходимость получения от родителей (законных представителей) ребенка-дошкольника согласия на проведение психолого-педагогической диагностики, фото и видеосъемки, тиражирования изображений ребенка и т.д., необходимых для осуществления учебных целей.

В основе принципа организации сетевого взаимодействия вуза и образовательной организации, реализующей программы дошкольного образования, лежит идея построения многопозиционной системы отношений между участниками образовательного процесса. При этом эти отношения должны быть выстроены в логике содержательного взаимообогащения и реализации ключевых задач

каждой из ступеней образования. То есть все участники должны соблюдать свой интерес при реализации профессиональных или образовательных задач за счет осуществления сетевого взаимодействия.

Тем не менее, реализация сетевого взаимодействия в современной образовательной ситуации может сопровождаться некоторыми трудностями, прежде всего организационного характера, связанными с необходимостью персонализации педагогических кадров, участвующих в проекте. По нашим предположениям, достаточно затруднительным является поиск и отбор дошкольных образовательных организаций, а если конкретнее, — воспитателей, способных продемонстрировать студентам «образец выполнения трудовых действий», тем более что данный образец должен соответствовать возрастным особенностям воспитанников в разные периоды дошкольного детства.

Определенные сложности при взаимодействии сетевых партнеров могут возникать в связи с реализацией в ДОО разных образовательных программ, знакомство с которыми не всегда входят в программу вузовского обучения. Это требует расширения содержательной компоненты ОПОП в отношении образовательных систем, программного обеспечения и пр. Сетевое взаимодействие вуза с дошкольными организациями в условиях крупных городов, тем более мегаполисов, требует особых условий организации их сотрудничества. В этом случае территориальный приоритет партнеров, формирование образовательных кластеров — весьма перспективно для решения проблем, возникающих в связи с необходимостью территориального перемещения студентов и преподавательского состава. Создание кафедр, исследовательских лабораторий на базе дошкольных организаций будет способствовать эффективному сотрудничеству сетевых партнеров.

Анализируя ситуацию высокой востребованности партнерских отношений между вузами и ДОО при подготовке квалифицированных кадров, можно выделить ряд условий, при которых данный запрос будет удовлетворен:

- каждый участник такого сетевого взаимодействия должен обладать определенным накопленным капиталом (социальным, чело-

веческим, материальным, информационным и т.д.) и предоставить беспрепятственный доступ к нему другим участникам. При этом объемы ресурсов могут быть различными у каждого участника;

- сетевые партнеры должны обеспечить возможность быстрого установления многосторонних связей между всеми участникам в рамках общей совместной деятельности. Это подразумевает и технические возможности, и определенный характер взаимодействия (доверительность, открытость — отсутствие иерархических связей), и заинтересованность всех участников в установлении подобного пар-

тнерства, и формирование сетевой культуры (общие ценности, признаваемые всеми цели и средства осуществления деятельности и т.д.);

- необходимым условием позиционирования в сети является готовность ее участника к использованию своего ресурса для достижения общих целей, естественно, параллельно с реализацией собственных задач;

- сферы ответственности за общий образовательный продукт должны быть распределены между участниками сетевого взаимодействия, реализующими программы высшего образования и дошкольного образования (табл. 4).

Таблица 4

Распределение сфер ответственности супервизора и преподавателя вуза при реализации практико-ориентированной программы подготовки воспитателя в условиях сетевого взаимодействия

№ п/п	Супервизор (ДОО)	Преподаватель вуза
1	Организует знакомство студентов с образовательной организацией, деятельностью работников ДОО	Организует аудиторную и самостоятельную работу студента. Дает практико-ориентированные задания и создает условия для их осмысления и принятия студентом
2	Осуществляет помощь студенту при вхождении в профессиональное сообщество, помогает установить взаимодействие с разными категориями сотрудников ДОО	Подготавливает студента к свободному вхождению в профессиональное сообщество ДОО
3	Демонстрирует образец профессиональных действий в отношении детей, их родителей, сотрудников ДОО	Анализирует проблемы, затруднения, возникшие у студента при общении с детьми, их родителями, сотрудниками ДОО. Помогает сформулировать вопросы для последующего изучения в теоретических курсах
4	Обсуждает вопросы, проблемы, возникшие у студента при наблюдении способов выполнения трудовых действий	Оценивает дневниковые записи и продукты самостоятельной работы студентов (реферат, эссе, педагогическое сочинение и т.д.)
5	Осуществляет помощь студенту при планировании способов самостоятельного выполнения трудовых действий	Консультирует студента, оказывает помощь в подготовке к самостоятельному выполнению трудовых действий
6	Контролирует выполнение студентом профессионального действия с последующим обсуждением его результативности	Обсуждает со студентом возможные варианты построения индивидуальной траектории профессионального и личностного становления
7	Участствует в оценке и (или) оценивает уровень образовательных результатов студента	Оценивает уровень образовательных результатов студента на основе (с учетом) оценки супервизора

В представленной модели ОПОП подготовки педагогических кадров (воспитателя) студент не только осваивает все выделенные виды профессиональной деятельности, но и реально способен их интегрировать, адаптировать к конкретным условиям образовательных организаций, образователь-

ным контекстам и системам, социокультурным и региональным запросам. Таким образом, он становится в действительности тем реальным профессионалом, которого ждет как детское, так и взрослое сообщество в системе дошкольного образования.

Литература

1. Асмолов А.Г. Научиться любить детей. Новые стандарты российского образования начнут работать уже в этом учебном году [Электронный ресурс] // Известия. 2014. 10 сент. URL: <http://izvestia.ru/news/576220> (дата обращения 10.09.2014).
2. Ильин Г.Л. Проектное образование личности как педагогическая инновация // Сборник VIII Международной научно-практической конференции «Наука и технологии: шаг в будущее» (Прага, 27 февраля – 5 марта, 2012 г.). Прага: Издательство «Образование и наука», 2012. Т. 18. С. 61–62.
3. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU. ru. 2014. № 2. URL: <http://psyedy.ru/journal/2014/2/Morgolis/phtml> (дата обращения 10.09.2014).
4. Постановление Правительства РФ от 07.02.2011 № 61 (ред. от 26.12.2013) «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы» [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2010/файл/115/11.02.07-Постановление_61.pdf (дата обращения 10.08.2014).
5. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. [Электронный ресурс]. Регистрационный № 30384. URL: http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html (дата обращения 10.08.2014).
6. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»». Приказ зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 № 30550. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения 10.08.2014).
7. Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата). [Электронный ресурс]. URL: <http://bibliography.karelia.ru> (дата обращения 10.08.2014).
8. Фролов Ю.В., Офицеров В.П., Офицеров М.В. Оценка потребности дошкольных образовательных учреждений в педагогических кадрах [Электронный ресурс] // Сб. докладов по материалам Седьмой Всероссийской научно-практической интернет-конференции (13–14 октября 2010 г.). Книга II. Петрозаводск: ПетрГУ, 2010. С. 311–316. URL: <http://bibliography.karelia.ru> (дата обращения 10.09.2014).

Conceptual Basis and Modeling Stages of the Program of Practice-oriented Training of Teachers (educators) in Terms of Networking of Preschool and Higher Education Organizations

Tolkacheva G.N. *,

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, gtolkacheva@mail.ru

Izotova E.I. **,

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, teoretic@mail.ru

Volobueva L.M. ***,

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russi, volobuevalm@mail.ru

Paramonova M.Yu. ****,

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, paramonova.mu@mail.ru

The article deals with the problem of updating the content of teacher training programs for preschool education system under the new requirements to the working actions of specialists (Professional standard of the teacher / educator), as well as to the results of their professional activities (Federal State Educational Standards of Preschool Education). The authors present the experience of updating the educational process content and organization for the preparation of the teacher in a preschool educational institution during applied bachelor degree in "Psycho-pedagogical education", which was implemented as a pilot project of the Russian Ministry of Education and Science by the team of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology in Moscow State Pedagogical University. The article provides the conceptual basis of substantial renovation of the basic professional education program (BPEP), highlights the principles and logic of organization of the educational process in high school on the example of implementing educational training programs for preschool teachers. We reveal the problem areas of BPEP modeling and design, of partners networking implementing in the training of qualified personnel for the preschool educational institutions. We propose an algorithm of modelling BPEP as a whole, as well as of its self-contained structural elements – modules. In addition, the authors define the general trajectory of the student moving from one educational program

For citation

Tolkacheva G.N., Izotova E.I., Volobueva L.M., Paramonova M.Yu. Conceptual basis and modeling stages of the program of practice-oriented training of teachers (educators) in terms of networking of preschool and higher education organizations. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 168–185 (In Russ., abstr. in Engl.).

**Tolkacheva Galina Nikolaevna*. Ph.D. (Pedagogy), Professor, Chair of Preschool Pedagogy, Department of Preschool Education and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: gtolkacheva@mail.ru

***Izotova Elena Ivanovna*. Ph.D. (Psychology), Head of Chair of Developmental Psychology, Department of Preschool Education and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: teoretic@mail.ru

****Volobueva Lyudmila Mikhailovna* Ph.D. (Pedagogy), Head of the Chair of Preschool Pedagogy, Department of Preschool Education and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: volobuevalm@mail.ru

*****Paramonova Margarita Yur'evna*. Ph.D. (Pedagogy), Dean of the Department of Preschool Education and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: paramonova.mu@mail.ru

module to another, and the space-time coordinates of passing each level, stage of professional and personal development.

Keywords: educational program model, educational route trajectory, educational module, working actions of the teacher (educator), competence, networking, educational program design, planning learning activities, educational results, practice-oriented training, professional standard of the teacher (educator), standard of preschool education.

References

1. Asmolov A.G. Nauchit'sya lyubit' detei. Novye standarty rossiiskogo obrazovaniya nachnut rabotat' uzhe v etom uchebnom godu [Elektronnyi resurs] [Learn to love their children. New standards of education in Russia will have to work in this school year]. *Izvestiya [News]*, 2014, 10 sent. Available at: <http://izvestia.ru/news/576220> (Accessed 10.09.2014).
2. Il'in G.L. Proektivnoe obrazovanie lichnosti kak pedagogicheskaya innovatsiya [Projective personality education as a pedagogical innovation]. *Sbornik Vos'maya Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Nauka i tekhnologii: shag v budushchee"* (Prague, February 27 – March 5, 2012) [Collection of the Eighth International scientific-practical conference "Science and Technology: A Step into the Future"]. Prague: Publ. Education and Science, 2012. Vol. 18, pp. 61–62.
3. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyi resurs] [Requirements for the Modernization of General Vocational Education Programs (GVEP) for Teachers' Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers' Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2014, no. 2, pp. 1–18. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed 10.09.2014) (In Russ. Abstr. in Engl.).
4. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 07.02.2011. No. 61 (red. ot 26.12.2013) "O Federal'noi tselevoi programme razvitiya obrazovaniya na 2011–2015 gody" [Government Decree of 07.02.2011. No. 61 (eds. from 26.12.2013) "On the Federal Target Programme for the Development of Education in 2011–2015"]. [Elektronnyi resurs] (In Russ.). URL: http://минобрнауки.рф/документы/2010/файл/115/11.02.07-Постановление_61.pdf (Accessed 10.08.2014).
5. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013. No. 1155 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya". Zaregistririvan v Minyuste RF 14 noyabrya 2013 g. Registratsionnyi No. 30384 [Order of the Russian Ministry of 17.10.2013. No. 155 "On approval of the federal state educational standards of pre-school education". Registered in the Ministry of Justice on 14 November 2013. Registration No. 30384]. [Elektronnyi resurs] (In Russ.). URL: http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html (Accessed 10.08.2014).
6. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013. No. 544n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')". Prikaz zaregistririvan v Minyuste Rossii 06.12.2013. No. 30550 [Order of the Ministry of Labour of Russia from 18.10.2013. No. 544n "On Approval of the professional standard" teacher (teaching activities in the field of preschool, primary general, basic general, secondary education) (teacher, teacher)". Order was registered in the Ministry of Justice Russia 06.12.2013. No. 30550]. [Elektronnyi resurs] (In Russ.). URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (Accessed 10.08.2014).
7. Proekt federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.02 "Psikhologopedagogicheskoe obrazovanie" (uroven' bakalavriata) [Draft Federal state educational standard of higher education in the field of training 44.03.02 "Psychological and Pedagogical Education" (undergraduate level)] [Elektronnyi resurs] (In Russ.). URL: <http://bibliography.karelia.ru> (Accessed 10.08.2014).
8. Frolov Yu.V., Ofitserov V.P., Ofitserov M.V. Otsenka potrebnosti doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii v pedagogicheskikh kadrakh [Elektronnyi resurs] [Assess the need for preschool educational institutions for teaching staff]. *Sbornik dokladov po materialam Sed'moi Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi internet-konferentsii (13–14 oktyabrya 2010 g.) Kniga II* [Collection of reports based on the Seventh All-Russian Scientific and Practical Internet Conference (13–14 October 2010)]. Petrozavodsk: PetrGU, 2010, pp. 311–316. Available at: <http://bibliography.karelia.ru> (Accessed 10.09.2014).

Подготовка оснований для разработки программ повышения квалификации педагогов дошкольного образования с учетом Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»

Аржаных Е.В.*,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
arzhanuyhev@mgppu.ru

Бурлакова И.А.**,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
iaburlakova@mail.ru

В статье описана подготовительная работа, выполненная в рамках реализации проекта ФЦПРО, обеспечившая основания для разработки программ повышения квалификации педагогов дошкольного образования. В целях обеспечения успешного перехода дошкольных организаций к образовательной деятельности в соответствии с ФГОС были определены необходимые профессиональные компетенции и личностные качества педагогов, оптимальные формы организации и проведения повышения их квалификации. В основу были положены результаты анализа профессиональных задач, определяемых в современных нормативных документах, а также изучения современных программ повышения квалификации, которые адресованы педагогам дошкольных образовательных организаций и реализуются в настоящее время в системе дополнительного профессионального образования. Важная и ценная информация для достижения целей проекта была получена в широкомасштабном всероссийском социологическом исследовании потребностей в знаниях и компетенциях педагогов дошкольных образовательных учреждений (организаций), отношения педагогов к различным вопросам (содержательным, организационным и пр.) повышения квалификации.

Ключевые слова: дошкольное образование, ФГОС дошкольного образования, компетенции, педагог дошкольного образования, повышение профессиональной квалификации, качество образовательной работы.

Для цитаты:

Аржаных Е.В., Бурлакова И.А. Подготовка оснований для разработки программ повышения квалификации педагогов дошкольного образования с учетом Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 186–196.

*Аржаных Елена Владимировна. Заведующая лабораторией мониторинговых исследований, ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: arzhanuyhev@mgppu.ru

**Бурлакова Ирина Анатольевна. Кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии, факультет психологии образования, ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: iaburlakova@mail.ru

Проблема обеспечения высокого уровня профессионализма педагога является одной из самых непростых проблем дошкольного образования, которая требует комплексного решения. Сегодня высокая квалификация воспитателя определяется, прежде всего, его способностью реализовывать задачи с учетом специфики дошкольного возраста и особенностей организации образовательной работы с дошкольниками. Уже на протяжении почти четверти века эта проблема актуальна и обсуждается в научном и педагогическом сообществе. Гуманизация педагогического процесса как важнейшая задача реформирования отечественной системы дошкольного воспитания была сформулирована в Концепции 1989 г. Идея построения личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с детьми стала одной из центральных при построении образовательной работы более чем на десятилетие. Принятые в 2009—2010 гг. Федеральные государственные требования к структуре ООП дошкольного образования и условиям ее реализации вновь актуализировали проблему взаимодействия воспитателя с детьми дошкольного возраста. Требования к психолого-педагогическим условиям реализации образовательной программы, а именно, к профессиональным компетенциям воспитателей, были призваны содействовать воплощению важнейшего положения о самоценности дошкольного детства.

И сегодня вопрос о профессиональных компетенциях воспитателя — один из центральных в решении задач развития дошкольного образования. Утвержденный в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» ФГОС дошкольного образования определяется его разработчиками как стандарт условий компетентности педагога. И именно компетентность педагога как непереносимое условие реализации любой дошкольной образовательной программы ставится во главу угла при оценке качества дошкольного образования. Поэтому на начальных этапах внедрения ФГОС дошкольного образования особую роль приобретает повышение квалификации педагогов.

Данный вид профессионального образования в силу своих особенностей дает возможность в довольно сжатые сроки не толь-

ко помочь педагогам понять смысл преобразований в образовании на дошкольном уровне, но и восполнить в определенной мере набор компетенций, необходимых для осуществления образовательной работы в соответствии с требованиями стандарта.

В рамках реализации Московским городским психолого-педагогическим университетом проекта ФЦПРО в 2013 г. были разработаны, а в начале 2014 г. апробированы программы повышения квалификации педагогических работников дошкольных образовательных организаций с учетом Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Особую актуальность проблеме повышения квалификации воспитателя детского сада придает разработка стандарта профессиональной деятельности педагога, в том числе — педагога дошкольного образования.

Для обеспечения эффективности повышения квалификации были, прежде всего, в *первой части* работы, определены целевые ориентиры программ, направленных на формирование и развитие тех профессиональных компетенций, которые должны быть в арсенале каждого педагога дошкольного образования. Этот список был сформирован в результате сопоставления профессиональных задач, сформулированных в новых нормативных документах, и содержания современных программ повышения квалификации педагогических работников. В нем были учтены, во-первых, те компетенции, которые представлены в психолого-педагогической литературе, посвященной вопросам организации и специфики образовательной работы с детьми дошкольного возраста. Во-вторых, те компетенции, которые задаются профессиональными функциями, характеризующими педагогическую деятельность в Профессиональном стандарте педагога. В-третьих, те компетенции, которые определены во ФГОС дошкольного образования и которыми должен обладать педагог для реализации дошкольной образовательной программы в соответствии с государственными требованиями.

В рамках реализации проекта проводился анализ программ повышения квалификации педагогических работников в современной системе дополнительного образования. Это позволило выделить ряд профессиональных компетен-

ций, которые оказались новыми, поскольку не являлись предметом повышения квалификации, но были необходимы для осуществления образовательной работы в соответствии с государственным требованиями. Таким образом, были определены личностные качества и профессиональные компетенции, которые необходимы педагогу для реализации дошкольных образовательных программ в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования. Дошкольный педагог должен обладать способностями:

- обеспечивать эмоционально благополучное пребывание каждого ребенка в группе детского сада;

- создавать условия для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья;

- уважать индивидуальность каждого ребенка, его право быть не похожим на других;

- предоставлять детям широкие возможности для развития свободной игры, в том числе обеспечивая игровое время и пространство и используя ресурсы полифункциональной и трансформируемой предметной образовательной среды;

- вовлекать всех детей в разные виды деятельности и культурные практики, способствующие развитию норм социального поведения, интересов и познавательных действий;

- вести работу с детьми в русле развивающего вариативного образования, ориентироваться на зону ближайшего развития каждого воспитанника и учитывать его психологические возрастные и индивидуальные возможности и склонности;

- оказывать недирективную помощь и поддержку детям в реализации их инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности и др.

Соответственно этим компетенциям были определены знания и умения, которыми должен обладать педагог для успешного решения профессиональных задач и выполнения образовательных функций.

Для того, например, чтобы считать сформированной компетенцию «Способен органи-

зовывать конструктивное взаимодействие детей в группе в разных видах деятельности», педагог, во-первых, должен знать:

- основные положения педагогики, детской, возрастной, педагогической и социальной психологии;

- особенности физического, психического и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста;

- основные положения декларации прав ребенка, конвенции о правах ребенка, нормативно-правовых документов федерального и регионального уровней по защите прав детей и др.

Во-вторых, он должен уметь:

- организовывать пространство для разных видов деятельности детей;

- организовывать предметно-развивающую среду в соответствии с образовательными задачами;

- подбирать дидактический и игровой материал, информационно-коммуникационные средства в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей;

- реализовывать принципы организации психологически комфортной среды и др.

Определение новых компетенций и личностных качеств позволило наметить целевые ориентиры и разработать содержание программ повышения квалификации педагогических работников дошкольных образовательных организаций, которые бы не только дополнили существующие программы ДПО, но и способствовали обеспечению условий внедрения ФГОС дошкольного образования.

Введение государственных стандартов требует увеличения результативности освоения педагогами программ повышения квалификации. Это обусловлено, прежде всего, тем, насколько содержание этих программ востребовано практиками, отвечает запросам педагогических работников. Поэтому во **второй части** реализации проекта (в августе—сентябре 2013 г.) было проведено всероссийское социологическое исследование потребностей в знаниях и компетенциях педагогов дошкольных образовательных учреждений (организаций). Разработанный инструментарий позволил изучить отношение педагогов к вопросам (содержательным, органи-

зационным и пр.) повышения квалификации, что впоследствии стало одним из оснований моделирования системы повышения квалификации педагогических работников, удовлетворяющей современным условиям развития дошкольного образования.

Во всероссийском социологическом опросе приняли участие 661 педагог (воспитатель) дошкольных образовательных организаций в 55 субъектах федерации во всех федеральных округах РФ.

По результатам опроса текущий образовательный уровень педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций, принявших участие в опросе, можно признать высоким, как с формальной точки зрения (наличие диплома), так и с точки зрения профильности полученного образования (по педагогике). Самооценки опрошенных своей профессиональной подготовки в целом оказались также довольно высокими: значительное большинство педагогов считают, что их уровень профессиональной подготовки в основном соответствует современным требованиям. Вместе с тем, часть опрошенных педагогов признают уровень профессиональной подготовки свой и коллег не соответствующим современным требованиям (почти 17%). 52 % опрошенных сомневаются в уровне («скорее соответствует») своей профессиональной подготовки

Подавляющее большинство опрошенных, как показали результаты исследования, считают, что в последнее время требования родителей к работе педагога (воспитателя) сильно повысились (96%) и многие педагоги испытывают большую потребность в новых компетенциях (94%). Т.е. педагоги (воспитатели) дошкольных образовательных организаций в своем подавляющем большинстве осознают необходимость получения новых знаний и навыков, понимают, что требования к их работе возрастают.

В целом педагоги продемонстрировали высокий настрой и потребность в получении высшего образования, признавая его необходимость для эффективной работы с дошкольниками.

Разработанный инструментальный позволил выяснить у педагогов, какие знания и умения,

необходимые в повседневной в работе, используются чаще, а какие — реже.

В число знаний и умений, которые используются педагогами (воспитателями) наиболее часто (постоянно), вошли несколько типов знаний и умений:

- умения, связанные с учетом возрастной специфики и индивидуальных особенностей детей;
- умения, связанные с организацией игровой и самостоятельной деятельностью детей;
- умения связанные с разрешением конфликтов и налаживанием сотрудничества детей.

Важно отметить, что в эту же группу наиболее часто применяемых умений вошло умение особого рода — вести документооборот (писать планы, отчеты и т.п.). Большинство педагогов (воспитателей), по их признанию, делают эту работу постоянно. Кстати, 93% участников опроса вполне обоснованно считают, что современный педагог (воспитатель) перегружен отчетной документацией.

Во вторую группу часто применяемых вошли знания и умения разнообразного характера. Часть из них связана с освоением специфических развивающих методик в области познавательного-речевого, социального, художественно-эстетического развития детей, а также в области ведения мониторинга развития детей. В эту же группу вошли некоторые знания и умения по адаптации детей — как к условиям дошкольного учреждения, так и к школе, а также по работе с особыми детьми. Весьма значительная часть педагогов (воспитателей) (73%) постоянно используют в повседневной работе навыки работы на компьютере. Судя по результатам исследования, информационные технологии прочно входят в работу педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций, и эти практики уже не являются исключительными.

Сравнительно реже используются (ответили, что используют постоянно 51–58% респондентов) являются некоторые знания и умения, связанные с освоением новых методик физического развития детей, использованием информационно-коммуникационных технологий и технологий деятельного типа. В эту же

группу вошли и знания приоритетных направлений развития российского образования.

Таким образом, по сути, все перечисленные компетенции можно отнести к числу используемых педагогами (воспитателями) дошкольных образовательных организаций в повседневной работе либо постоянно, либо регулярно (время от времени), но никак не редко и, тем более, не никогда.

В результате социологического исследования были выявлены также области знаний, по которым педагоги дошкольного образования испытывают нехватку. Весьма проблемной областью компетенций является юриспруденция, т.е. правовое образование (рис. 1). По крайней мере, две трети опрошенных ответили, что именно правовых знаний им не хватает в повседневной работе. Очевидно, это свидетельствует о том, что нынешним педагогам (воспитателям) довольно часто приходится сталкиваться с вопросами, требующими знаний законодательства, регулирующего их деятельность при взаимодействии с детьми, родителями, руководством и т.п.

Примерно от четверти до трети участников опроса сообщали о недостатке знаний по основам документооборота, медицине и психологии.

В наименьшей степени недостаток компетенций педагоги испытывают в области педагогики, которая является их профессиональной специализацией, а также в оказании первой медицинской помощи.

Среди указанных самими респондентами областей знаний, в которых им не достает компетентности, чаще других назывались области информационных технологий (компьютерная грамотность, работа с сайтами, создание презентаций).

В процессе социологического исследования были выявлены представления респондентов о перечне профессиональных компетенций педагога дошкольного образования (воспитателя), представленном в профессиональном стандарте педагога¹.

Наряду с оценкой предъявленного списка профессиональных компетенций, участникам опроса было предложено самостоятельно

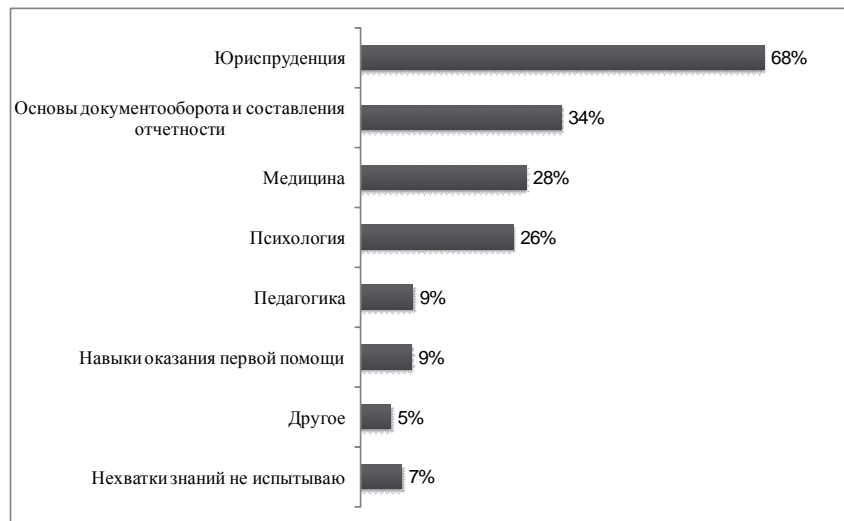


Рис. 1. Недостаток знаний в разных областях (%)

¹ При подготовке инструментария исследования на основе новых компетенций был сформирован список профессиональных компетенций педагога дошкольного образования (воспитателя), который был предложен участникам опроса с целью выявления их отношения к этим компетенциям с точки зрения необходимости их включения в перечень.

сформулировать компетенции педагога (воспитателя) дошкольного образования, которые следовало бы включить в профессиональный стандарт. Интересно, что сколько-нибудь содержательные ответы дали лишь около трети всех педагогов (воспитателей), принявших участие в исследовании.

Часть компетенций, предложенных респондентами, можно отнести к компетенциям организатора воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, часть — к компетенциям педагога (воспитателя).

Список компетенций получился довольно большой. В области воспитательного процесса чаще всего упоминались умения: организации образовательно-воспитательного процесса (7%), использования инновационных педагогических методик и организации совместной образовательной деятельности с родителями (по 6%), владения информационными технологиями (5%).

В числе характеристик самих педагогов (воспитателей) чаще всего назывался профессионализм (педагогическая компетентность — 11%), личностные качества (любовь к детям, отзывчивость и т.п. — 9%), коммуникативные качества (6%), знание нормативных документов, специфики образовательного процесса в ДОУ, умение работать с особыми группами детей, находить индивидуальный подход к детям и работать в коллективе (по 4%).

В целом перечень сформулированных компетенций можно считать исчерпывающим (тем более что все компетенции получили одобрение большинства участников опроса).

Еще одной задачей социологического исследования было выявление того, по какой конкретно тематике педагоги (воспитатели) хотели бы пройти курсы повышения квалификации.

Результаты исследования позволили выделить следующую востребованную тематику для занятий на курсах повышения квалификации.

1. Осуществление деятельности в дошкольном образовательном учреждении.

2. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с «внешним» миром.

3. Использование информационных технологий в образовательно-воспитательном процессе ДОУ.

4. Углубление знаний по конкретным дисциплинам.

Наиболее востребованной в числе тем не только первого блока, связанного с осуществлением деятельности в дошкольном образовательном учреждении, но и среди других названных участниками опроса тем для курсов повышения квалификации, является тема «Внедрение новых стандартов образования (ФГОС, ФГТ) в работу ДОУ». Эту тему назвали около четверти опрошенных педагогов, что свидетельствует о ее высокой актуальности.

В блоке «Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с «внешним» миром» наиболее востребована тема «Взаимодействие с родителями, семьей» (4%).

Отдельно выделилась тема «Использование в работе дошкольных образовательных организаций информационных технологий». Об актуальности этой тематики свидетельствует тот факт, что ее отметил каждый десятый респондент. Очевидно, что сегодня многих педагогов (воспитателей) не устраивает их уровень компьютерной грамотности, необходимый в профессиональной деятельности, и они хотели бы его повысить.

Наконец, в последнем блоке востребованных тем чаще назывались темы, связанные с работой с «особыми» группами детей. Эта работа, безусловно, требует специфических компетенций.

Вообще, как показал опрос, педагогов (воспитателей) интересует весьма широкий круг тем, в числе которых вопросы и медицины, и менеджмента, и математического образования дошкольников, и патриотического воспитания.

Очевидно, что это — очень важная дополнительная информация, которая была учтена при выборе целей и разработке содержания программ повышения квалификации педагогов дошкольного образования.

Не менее важными при разработке программ повышения квалификации педагогов (в рамках реализации проекта) были задачи:

– оценить современные программы, реализуемые в системе дополнительного про-

фессионального образования педагогов дошкольного образования;

– выявить отношение самих педагогов к предлагаемым формам развития необходимых компетенций, путям получения необходимых знаний и умений.

Эти задачи были решены в **третьей части** работы над проектом.

Анализ существующих программ повышения квалификации для педагогов дошкольного образования позволил выделить положительные моменты в реализуемых программах:

– содержание программ ориентировано практически на всех педагогических работников, участвующих в организации и реализации образовательных дошкольных программ (руководителей, старших воспитателей, логопедов, педагогов-психологов, музыкальных руководителей и пр.);

– авторы современных программ повышения квалификации работников дошкольного образования относительно быстро реагируют на потребности системы дошкольного образования в ознакомлении с новыми законодательными актами и нормативными документами, регулирующими деятельность образовательных организаций.

Однако тщательное изучение программ позволило выявить такие недочеты в содержании и формах организации повышения квалификации, которые необходимо избегать в дальнейшей работе чтобы процесс повышения квалификации не превратился в формальное мероприятие:

• нередко темы программ сформулированы чрезвычайно широко: в них не отражаются проблемы, которые смогут решать специалисты после освоения программ («Развитие детей дошкольного возраста в контексте культуры», «Актуальные проблемы развития дошкольного образования» и др.). Подчас темы программы сформулированы как базовые дисциплины подготовки педагогов для системы дошкольного образования («Организация и содержание физкультурно-оздоровительной работы в ДОУ», «Формирование и развитие основ музыкальной культуры дошкольников», «Теория и практика художественного воспитания в системе дошкольного образования» и др.);

• в формулировках целей повышения квалификации редко содержатся те компетенции, на формирование или развитие которых направлена программа («ознакомление», «усовершенствование подготовки», «формирование необходимой базы правовых знаний и практических навыков», «подготовка для активного участия» и т.п.);

• при всем их разнообразии существующие программы не ориентированы на формирование профессиональных компетенций, которые сформулированы в профессиональном стандарте педагога и ФГОСе дошкольного образования;

• значительная часть программ реализуется через лекционные формы обучения, что позволяет повысить лишь уровень информированности педагогических работников дошкольных образовательных организаций, тогда как сформировать или развить профессиональные компетенции педагогов, создать условия для рефлексии, осознания собственного практического опыта невозможно без практических занятий, практикумов, стажировки и т.п.;

Кроме того, в условиях программной вариативности очень мало программ повышения квалификации для воспитателей дошкольных образовательных организаций, реализующих вариативные программы дошкольного образования. Это обстоятельство искусственно ограничивает разнообразие программ, на которых строится образовательная работа в дошкольных организациях, приводит к единообразию и нередко порождает нежелание воспитателей работать по-новому.

Полученные в социологическом исследовании результаты позволили выявить отношение педагогов к предлагаемым формам развития необходимых компетенций, получения необходимых знаний и умений (рис. 2).

Наиболее эффективными способами получения дополнительных компетенции большинство педагогов признали курсы повышения квалификации (72%) и мастер-классы (66%).

Другие варианты выбирались заметно реже, однако и среди них можно выделить сравнительно популярные способы получе-

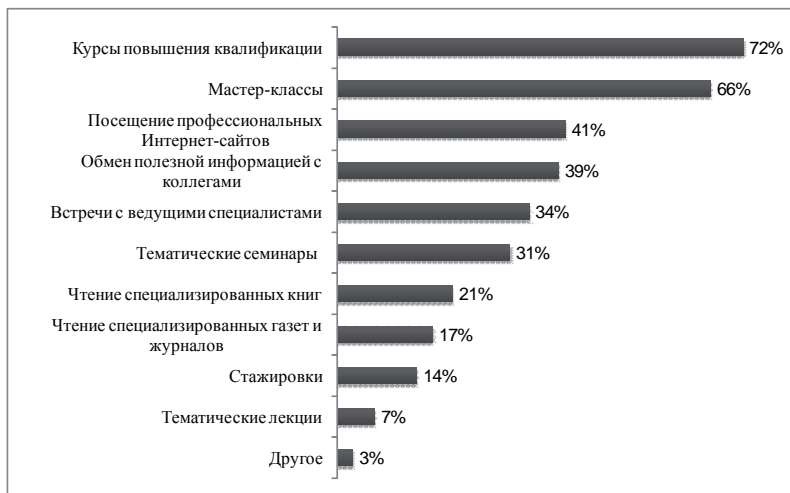


Рис. 2. Степень эффективности способов получения дополнительных компетенций (%)

ния новых знаний и умений. Так, от 31 до 41% участников опроса считают эффективными такие способы получения новых компетенций, как посещение профессиональных сайтов, обмен информацией с коллегами, встречи со специалистами и тематические семинары.

В числе наименее популярных способов получения дополнительных компетенций оказались чтение специализированной литературы (книг, газет, журналов), стажировки и тематические лекции.

В целом, можно предположить, что система повышения квалификации педагогов (вос-

питателей) дошкольных образовательных организаций является довольно налаженной. Более того, сами курсы повышения квалификации оцениваются педагогами (воспитателями) весьма позитивно, как в той или иной степени полезные.

Для подавляющего большинства респондентов основным фактором при принятии решения о прохождении курсов повышения квалификации является содержание курсов, т.е. их тематика (рис. 3). Не столь важными как содержательные, но все же весьма значимыми для педагогов (воспитателей) являют-

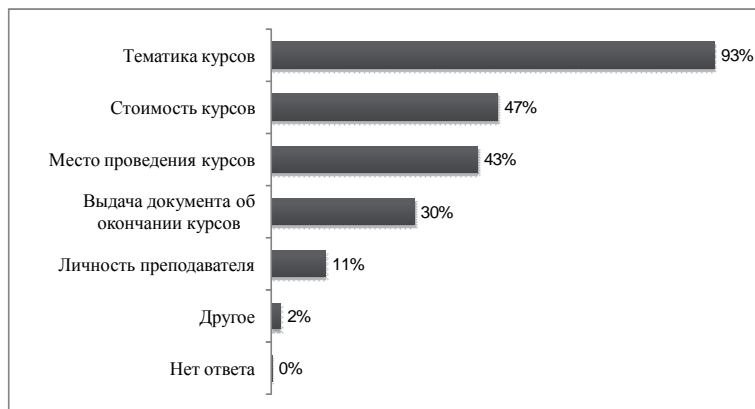


Рис. 3. Факторы, влияющие на принятие решения о прохождении курсов повышения квалификации (%)

ся и организационные моменты обучения на курсах повышения квалификации: стоимость курсов и место их проведения.

Для большинства опрошенных педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций наиболее предпочтительной (доступной) является традиционная очная форма обучения на курсах повышения квалификации. Получающие распространение в последние годы дистанционные формы обучения сегодня заметно уступают по привлекательности очным формам обучения. Кроме того, очное обучение может обладать привлекательностью в силу возможности личного общения в группе, обеспечивающего, как считается, более высокую эффективность усвоения знаний и умений.

Социологическое исследование позволило выявить проблемы в области повышения профессиональной квалификации педагогов (воспитателей) и освоения ими дополнительных компетенций, которые возникали при желании пройти переобучение, и которые выбирались педагогами наиболее часто:

- несоответствие тематики курсов профессиональным интересам;
- отсутствие материальных возможностей поехать на курсы;
- неудобное время проведения курсов.

При этом, как показал опрос, тематика

курсов и стоимость обучения являются важнейшими моментами при принятии решения о прохождении переобучения и повышении квалификации. Очевидно, что для уменьшения препятствий к повышению профессиональной квалификации и освоению дополнительных компетенций следует сделать систему повышения квалификации педагогов (воспитателей) более гибкой (с точки зрения возможности выбрать время прохождения курсов) и более разнообразной по тематике.

Что касается расширения материальных возможностей педагогов для обучения, то здесь возможно расширение заочной и дистанционной форм обучения как менее затратных. Однако в настоящее время эти формы, как уже было показано, существенно менее востребованы педагогами по сравнению с очной формой обучения.

Таким образом, аналитическая работа, предшествующая разработке программ повышения квалификации педагогов дошкольного образования с учетом Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», позволила создать основание для определения наиболее важных и актуальных компетенций педагогов для внедрения ФГОС и наиболее эффективных и оптимальных форм (и их сочетания) организации обучения слушателей.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL :<http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 15.09.2014).
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/>

products/ipo/prime/doc/70435556/ (дата обращения: 15.09.2014).

3. Бурлакова И.А. Новые требования к дошкольной программе как ориентир для подготовки педагогов // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 41–47.
4. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU. ru 2014. № 2. С. 1–18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 15.09.2014).

Preparing the Basis for the Development of Training Programs for Teachers of Preschool Education in View of the Federal Law "On Education in the Russian Federation"

Arzhanykh E.V. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
arzhanyhev@mgppu.ru

Burlakova I.A. **,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
iaburlakova@mail.ru

The article describes the preparatory work carried out within the project of Federal target program for the development of education, providing the basis for the development of training programs for teachers of preschool education. In order to ensure a successful transition of the preschool educational institutions to the educational activities in accordance with the Federal State Educational Standards, we determined the necessary professional competences and personal qualities of teachers, and the best form of organization the process of improving their skills. The bases are the results of the analysis of professional tasks defined in the current regulations, as well as the study of modern training programs addressed to teachers of preschool educational institutions and currently being implemented in the system of additional vocational training. Important and useful information to achieve the aims of the project was obtained in large-scale all-Russian sociological research of the needs in knowledge and competencies of teachers of preschool educational institutions (organizations), of the teachers' attitude to various aspects of the training (substantive, organizational, etc.).

Keywords: preschool education, preschool education Federal State Educational Standards, competence, teacher of preschool education, professional development, quality of educational work.

References

1. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii (Minobrnauki Rossii) ot 17 oktyabrya 2013 g. No. 1155 g. Moskva "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya" [Elektronnyi resurs] [Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Russian Ministry of Education) on October 17, 2013. No. 1155 "On Approval of the federal state educational standards of preschool education"]. Available at: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (Accessed 15.09.2014).

2. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. No. 544n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednogo obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Elektronnyi resurs] [Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013. No. 544n "On Approval of the professional standard" teacher (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (teacher, teacher)"]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (Accessed 15.09.2014).

For citation

Arzhanykh E.V., Burlakova I.A. Preparing the basis for the development of training programs for teachers of preschool education in view of the Federal Law "On Education in the Russian Federation". *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 186–196 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Arzhanykh Elena Vladimirovna*. Head of the Laboratory of Monitoring Studies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: arzhanyhev@mgppu.ru

** *Burlakova Irina Anatol'evna*. Ph.D. (Psychology), Head of the Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: iaburlakova@mail.ru

3. Burlakova I.A. Novye trebovaniya k doshkol'noi programme kak orientir dlya podgotovki pedagogov [New requirements to preschool curriculum as a guideline for teachers preparation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2010, no. 3, pp. 41–47 (In Russ. Abstr. in Engl.).

4. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii

deyatelnostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyi resurs] [Requirements for the Modernization of General Vocational Education Programs (GVEP) for Teachers' Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers' Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2014, no. 2, pp. 1–18. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed 15.09.2014). (In Russ. Abstr. in Engl.).

Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения

Савенков А.И. *

Институт педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
asavenkov@bk.ru

Львова А.С. **

Институт педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
anna-lvova@yandex.ru

Вачкова С.Н. ***

Институт педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
svachkova@gmail.com

Любченко О.А. ****

Институт педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
olubchenko@mail.ru

Никитина Э.К. *****

Институт педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
nik2211@mail.ru

Для цитаты:

Савенков А.И., Львова А.С., Вачкова С.Н., Любченко О.А., Никитина Э.К. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 197–206.

* Савенков А.И. Доктор психологических наук, доктор педагогических наук, директор, Институт педагогики и психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: asavenkov@bk.ru

** Львова А.С. Кандидат педагогических наук, заместитель директора, Институт педагогики и психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: anna-lvova@yandex.ru

*** Вачкова С.Н. Кандидат педагогических наук, зав. кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, Институт педагогики и психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: svachkova@gmail.com

**** Любченко О.А. Кандидат педагогических наук, заместитель директора, Институт педагогики и психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: olubchenko@mail.ru

***** Никитина Э.К. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Институт педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: nik2211@mail.ru

В статье освещаются изменения в основной профессиональной образовательной программе подготовки педагога основного общего образования профессиональной (педагогической) магистратуры, связанные с переориентацией подготовки на новые образовательные результаты, выраженные в компетенциях, определяемых Профессиональным стандартом педагога. Повышение практической подготовки будущих педагогов является одной из важнейших целей модернизации педагогического образования. Новое содержание практической подготовки в соответствии с основной профессиональной образовательной программой направлено на освоение трудовых действий (функций), указанных в Профессиональном стандарте педагога. Программа строится по модульному принципу. Модули программы универсальны и мобильны в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика». Вариативное построение дисциплин модуля позволяет магистрантам построить индивидуальную траекторию обучения. Необходимым условием реализации основной профессиональной образовательной программы прикладной магистратуры является эффективное сетевое взаимодействие образовательных организаций высшего профессионального образования с образовательными организациями – базами практик.

Ключевые слова: магистратура, профессиональный стандарт педагога, трудовое действие, трудовая функция, сетевое взаимодействие, практико-ориентированное теоретическое обучение, педагогическая практика.

С переходом на двухуровневую подготовку система высшего педагогического образования в нашей стране претерпела существенные изменения. Бакалавриат в большей мере ориентирован на общее высшее образование, магистратура призвана готовить профессионалов высокой квалификации в одной области.

Типология магистерских программ сложилась опытным путем. Все магистерские программы могут быть поделены на две большие группы. Первый и самый распространенный тип – *прикладные магистерские программы*, ориентированные на определенную педагогическую деятельность и направленные на подготовку учителей-предметников для основной и средней школы по математике, физике, химии, русскому языку, литературе и другим предметам; учителей начальных классов; педагогов для системы дошкольного образования; социальных работников; школьных практических психологов и др. В Институте педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ к числу таких прикладных магистерских программ относятся: «Начальное образование» (руководитель Ш.А. Амонашвили); «Дошкольная педагогика» (руководитель С.А. Козлова); «Педагогическая психология»

(руководитель А.И. Савенков) и др. Второй тип магистерских программ – *исследовательские магистерские программы*. Это программы: «Педагогика и психология высшей школы» (руководитель Г.М. Коджаспирова); «Философия образования» (руководитель Б.С. Бессонов). Естественно, это деление условно: в каждой программе есть элементы подготовки как будущих педагогов-практиков, так и педагогов-исследователей; принадлежность программы к тому или иному типу определяется доминированием в ее содержании и организации образовательного процесса тех или иных элементов подготовки.

Несмотря на то, что подготовка педагогов в магистратуре – дело новое, уже возникли задачи корректировки и научной экспертизы действующих программ. В связи с этим в Институте педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ была начата разработка прикладных магистерских программ нового поколения.

Ключевой позицией в разработке основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) профессиональной прикладной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей

«Образование и педагогика» по направлению подготовки «Педагогическое образование» (учитель основного общего образования) является изменение требований к результатам освоения ОПОП при условии соотношения общепрофессиональных, общекультурных и профессиональных компетенций, определяемых Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) [3], с компетенциями, указанными в Профессиональном стандарте педагога [1]. Изменение требований к результатам освоения ОПОП предполагает изменение структуры ОПОП в соответствии с принципом модульного построения. При этом модуль, представляющий собой практико-ориентированную теоретическую единицу, направлен не столько на освоение теоретических дисциплин, сколько на конкретные виды педагогической деятельности и на формирование определенного трудового действия (функции).

Модули программы универсальны и мобильны в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика». К таким модулям относятся «Основы современной системы основного общего образования»; «Методы и технологии организации учебно-воспитательного процесса в основной школе»; «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися разных категорий»; «Проектирование образовательной деятельности в основной школе»; «Оценка и мониторинг основных образовательных результатов обучающихся в основной школе»; «Основы научно-исследовательской работы педагогического направления». Модульный принцип позволяет руководителю магистратуры выстраивать множество вариантов магистерских программ, используя разные композиции названных модулей, и оптимизирует процесс подготовки магистранта. Кроме того, сами магистранты могут выбрать для освоения не одну дисциплину, а целый блок дисциплин, представляющихся им наиболее актуальными для профессионального становления.

Схематично образовательный процесс, реализуемый по основной профессиональ-

ной образовательной программе, представлен в модели образовательного процесса по направлению «Педагогическое образование» (учитель основного общего образования) (рис.1).

При реализации модулей основной профессиональной образовательной программы в ходе образовательного процесса учитывается:

- принадлежность к адресным группам магистрантов, которые формируются из четырех категорий абитуриентов: выпускник прикладного бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», выпускник академического бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», выпускник бакалавриата (специалитета) иных направлений подготовки с педагогическим опытом работы в образовательной организации; выпускник бакалавриата (специалитета) иного направления подготовки без педагогического опыта работы в образовательной организации;

- базирование системы овладения трудовыми функциями (системы образовательного процесса) на двух подсистемах: подсистеме профессионально-ориентированной практической подготовки и подсистеме практико-ориентированной теоретической подготовки;

- блочное построение различных видов профессионально-ориентированной практической подготовки (концентрированной, рассредоточенной и стажерской), включающей: ориентировочный блок, формирующий блок, корректирующий блок и функциональный блок.

Реализация основной профессиональной образовательной программы требует соблюдения ряда условий:

- интеграции результатов ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога по схеме: функция – действие – компетенция (знание, умение, владение) – обобщенный (интегрированный) образовательный результат;

- вариативности содержания: построения индивидуальной образовательной траектории для различных адресных групп;

- сетевого взаимодействия образовательных организаций.

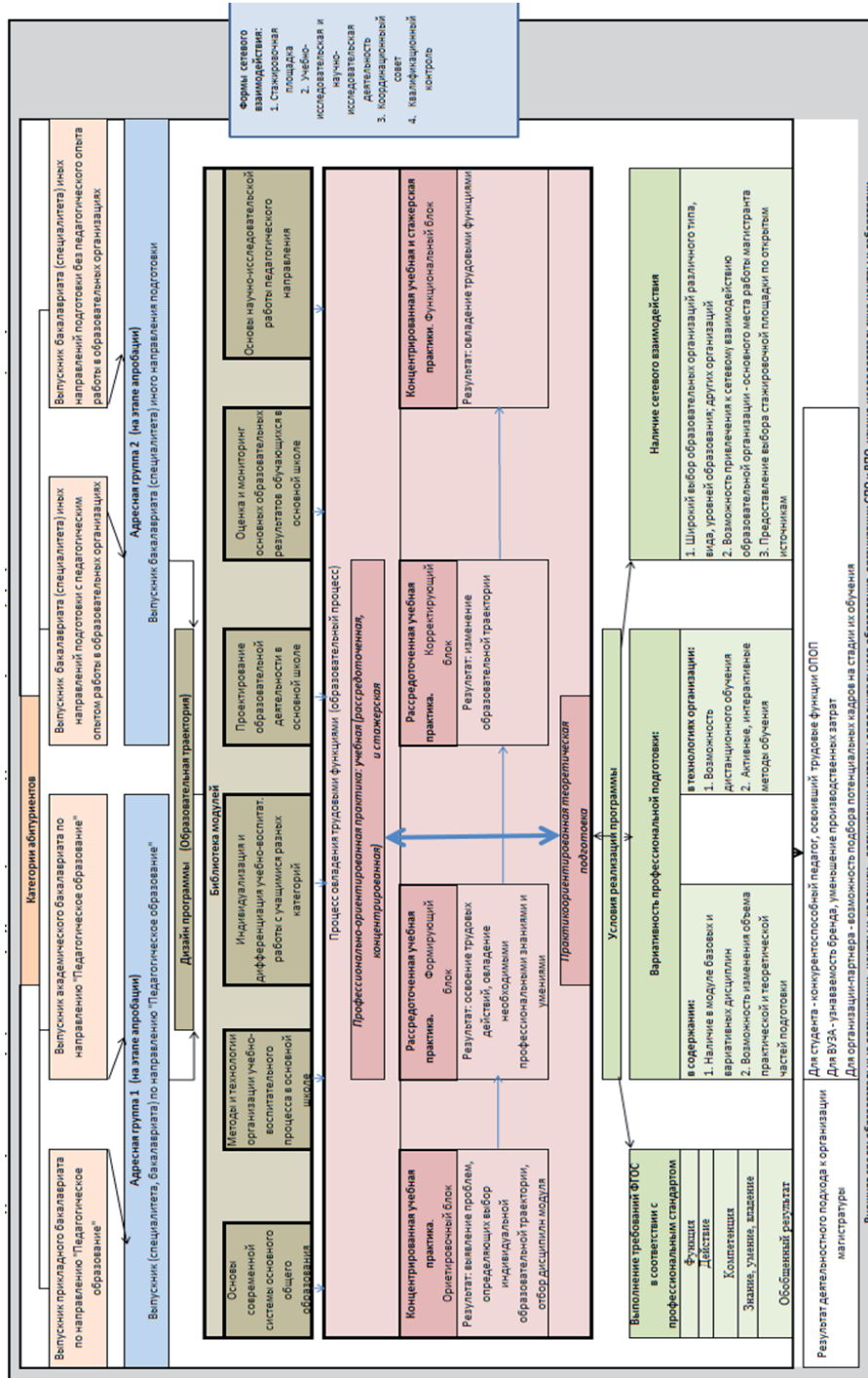


Рис. 1. Модель образовательного процесса по направлению «Педагогическое образование» (учитель основного общего образования)

Сетевое взаимодействие базируется на деятельностном подходе, который позволяет учесть при подготовке магистрантов опыт образовательных организаций, реализующих программы разного уровня образования, и предполагает углубленную профессионально-ориентированную практику. Созданный в ходе разработки проекта график учебного процесса в магистратуре наглядно показывает, как изменились роль и место различных видов практик в структуре подготовки будущего профессионала: педагогическая практика предваряет, сопровождает и завершает практико-ориентированное теоретическое обучение (рис. 2).

Соотнесение двух стандартов (ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога) определяет принципы построения модулей:

- рабочие программы дисциплин модулей базируются на системно-деятельностном, компетентностном и исследовательско-рефлексивном подходах к проектированию и организации образовательного процесса;
- инновационность модулей заключается в практико-ориентированной теоретической подготовке магистрантов по дисциплинам;
- изучение дисциплин модуля предполагает наличие практикумов в объеме не менее 50% от аудиторного времени;
- практическое изучение дисциплин модулей и НИР проводится на базе сетевого взаимодействия с участием различных образовательных организаций – стажировочных площадок;
- результаты освоения дисциплин модулей направлены на освоение определенной трудовой функции (действия);
- процент формируемых трудовых действий по каждому модулю ОПОП составля-

ет не менее 95 % от трудовых действий, указанных в Профессиональном стандарте педагога;

- профессионально-ориентированная практика превалирует в образовательном процессе. С концентрированной практики начинается изучение всех дисциплин. Последующее теоретическое обучение сопровождается рассредоточенной учебной практикой. Заканчивается образовательный процесс концентрированной (стажерской) практикой.

Заложенная в фундаменте деятельностного подхода идея о том, что обучение будущего учителя в магистратуре должно начинаться с практики в школе, вызывает большие сложности на этапе апробации. Для большинства профессоров и преподавателей высшей школы, ориентированных на другую парадигму, это оказывается неприемлемым. В соответствии с логикой, в которой они привыкли работать десятилетиями, студента надо обучить и только потом выпускать на практику. Однако это рационально лишь в том случае, когда мы работаем в специалитете или бакалавриате, но нецелесообразно в работе с магистрантами. Практика показывает, что в магистратуру по направлению «Педагогическое образование» поступают люди с разной базовой подготовкой, но при этом имеющие не только жизненный, но и профессиональный педагогический опыт. Для них начать обучение с практики логично и важно, это позволит актуализировать и проблематизировать современную школьную реальность в глазах будущих магистрантов и создаст нужную мотивацию для теоретического обучения. Важно также и то, что сама практика будущих педагогов не рассматривается как какое-то автономное, отдельное от теоретического обучения действие. Ре-

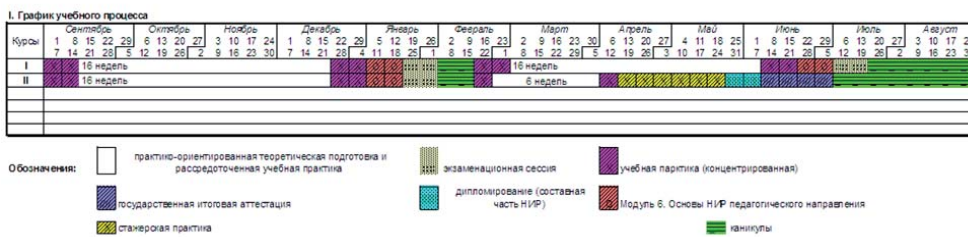


Рис. 2. График учебного процесса

шение задачи создания сетевого взаимодействия университета с другими образовательными организациями и учреждениями в деле подготовки будущего профессионала, заложено в концепции проекта, позволило организовать образовательный процесс в вузе в форме практико-ориентированного теоретического обучения.

Все виды практики рассредоточены по четырем блокам, это: ориентировочный, формирующий, корректирующий и функциональный блоки.

Результатом *ориентировочного блока*, который состоит из концентрированной учебной практики, является выявление проблем обучающегося, определяющих построение его индивидуальной образовательной траектории с учетом выбора различных дисциплин.

Результатом *формирующего блока*, состоящего из рассредоточенной практики, является овладение магистрантами трудовыми функциями (действиями), необходимыми знаниями и умениями.

Результатом *корректирующего блока*, состоящего из рассредоточенной практики, может являться уточнение и/или изменение образовательной траектории.

Результатом *функционального блока*, состоящего из концентрированной учебной и стажерской практики, является овладение магистрантом трудовыми функциями (действиями), выраженное в защите магистерской диссертации.

Особенности и результаты практико-ориентированного теоретического обучения с учетом вышеизложенного рассмотрим на примере модуля «Методы и технологии организации учебно-воспитательного процесса в основной школе».

Инновационность модуля заключается:

- во включении в модуль учебных дисциплин, не представленных ранее, а именно: «Технологии системно-деятельностного обучения»; «Технологии организации внеурочной деятельности обучающихся»; «Технологии предпрофильной подготовки школьников»; «Технологии организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся»; «Технологии проектирования в школе»; «Технологии учебного исследова-

ния в школе»; «Система и технологии научно-методической деятельности учителя»; «Тренинг педагогической креативности»; «Дискуссионные технологии обучения школьников»; «Креативные технологии современного образования»;

- в структуре модуля (соотношении базовой и вариативной частей), предполагающей адресность групп обучающихся (имеющих педагогическое образование и не имеющих педагогического образования);

- в соответствии содержания используемых образовательных технологий модуля Профессиональному стандарту педагога, где каждая учебная дисциплина интегрирована с практикой и направлена на формирование профессиональных действий учителя.

Освоение трудовых действий (функций) магистрантами находит отражение в образовательных результатах выпускника по каждому модулю ОПОП (уточненных, конкретизированных и измеряемых). Представим компетенции магистранта как совокупный ожидаемый результат образования по завершении освоения образовательного модуля «Методы и технологии организации учебно-воспитательного процесса в основной школе» (табл. 1).

Реализация основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки «Педагогическое образование» (учитель среднего общего образования) позволяет достичь следующих обобщенных результатов:

- для выпускника магистратуры – модульное построение образовательной программы в магистратуре даст возможность выработать индивидуальную траекторию профессионального самоопределения, которая позволит сформировать его конкурентоспособность;

- для вуза, реализующего ОПОП, – узнаваемость бренда среди участников сетевого взаимодействия и абитуриентов и возможность оптимизации образовательного процесса (за счет универсальности модулей ОПОП), позволяющей уменьшить стоимость подготовки магистрантов;

- для образовательной организации сетевого взаимодействия по реализации ОПОП – возможность подбора профессиональных кадров на стадии их обучения.

Таблица 1

Совокупный ожидаемый результат освоения модуля «Методы и технологии организации учебно-воспитательного процесса в основной школе»

Трудовое действие	Название компетенции по ФГОС ВО, необходимой для формирования трудового действия	Знания и умения, необходимые для формирования трудового действия/компетенции по итогам освоения модуля	Образовательные результаты на основе соотнесения компетенций, представленных во ФГОС ВО и в Профессиональном стандарте педагога
3.1. Обобщенная трудовая функция. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях основного общего образования			
Трудовая функция – обучение			
<p>Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы.</p> <p>Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования.</p> <p>Планирование и проведение учебных занятий.</p> <p>Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению.</p> <p>Формирование универсальных учебных действий.</p> <p>Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее - ИКТ)</p>	<p>Способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1).</p> <p>Готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4)</p>	<p>Знает: современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам.</p> <p>Умеет: разрабатывать программы учебных дисциплин, осуществлять планирование учебных занятий, анализировать эффективность учебных занятий.</p> <p>Владет: технологиями системно-деятельностного обучения, методами и технологиями организации учебно-воспитательного процесса в основной школе</p>	<p>Использует методы и технологии организации процесса обучения в сфере образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области и соответствующих возрастным и психофизическим особенностям обучающихся.</p> <p>Проектирует образовательные программы и индивидуальные образовательные маршруты обучающихся.</p> <p>Организует взаимодействие с коллегами, родителями, социальными партнерами.</p> <p>Осуществляет профессиональное самообразование и личностный рост</p>
Трудовая функция – воспитательная деятельность			
<p>Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, использование их как на занятии, так и во внеурочной деятельности.</p> <p>Постановка воспитательных целей, способствующих</p>	<p>Способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса</p>	<p>Знает: современные методики и технологии организации воспитательной деятельности; о необходимости развития креативных способностей для самостоятельной деятельности.</p>	<p>Использует методы и технологии организации процесса воспитания в сфере образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области и соответствующих воз-</p>

<p>щих развитию обучающихся независимо от их способностей и характера. Проектирование и реализация воспитательных программ.</p> <p>Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни.</p> <p>Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка</p>	<p>по различным образовательным программам (ПК-1).</p> <p>Готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6)</p>	<p>Умеет: применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам; использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельной деятельности.</p> <p>Владеет: методами и технологиями организации учебно-воспитательного процесса в основной школе</p>	<p>растным и психофизическим особенностям обучающихся.</p> <p>Проектирует образовательные программы и индивидуальные образовательные маршруты обучающихся.</p> <p>Организует взаимодействие с коллегами, родителями, социальными партнерами.</p> <p>Осуществляет профессиональное самообразование и личностный рост</p>
---	---	--	---

3.2.3. Трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ основного общего и среднего общего образования». Педагогическая деятельность по реализации программ основного общего образования

<p>Определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития</p>	<p>Способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1)</p>	<p>Знает: основные методы анализа учебной деятельности и развития ребенка; методику отбора учебного материала, исходя из результатов анализа учебной деятельности.</p> <p>Умеет: отбирать оптимальные способы обучения и развития обучающихся на основе анализа учебной деятельности.</p> <p>Владеет: навыками анализа результатов учебной деятельности; навыками отбора эффективных способов обучения и развития ребенка</p>	<p>Использует возрастосообразные методы и технологии проектирования и реализации основных образовательных программ в основной школе.</p> <p>Систематизирует, обобщает опыт проектирования и реализации основных образовательных программ в основной школе.</p> <p>Использует различные методы и технологии проектирования и реализации основных образовательных программ в основной школе</p>
---	---	---	---

Областью практического использования и применения конкретных результатов выполнения проекта является регионально-отраслевой сегмент системы образования Российской Федерации.

Перспективы использования данных разработок в практике подготовки педагогов в ма-

гистратуре по направлению «Педагогическое образование» могут быть очень широкими. Внедрение разработанной системы может стать значимым фактором повышения качества подготовки педагогических кадров образовательными организациями высшего профессионального образования.

Литература

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения 15.09.2014).
2. Савенков А.И., Львова А.С. Подготовка учителя начальной школы в бакалавриате и магистратуре // Начальная школа. 2014. № 8. С. 10–16.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]: Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1909> (дата обращения 15.09.2014).

Training of Teachers to Magistracy of the new Generation

Savenkov A.I. *,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU, Moscow, Russia
asavenkov@bk.ru

Lvova A.S. **,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU, Moscow, Russia
anna-lvova@yandex.ru

Vachkova S.N. ***,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU, Moscow, Russia
svachkova@gmail.com

Lubchnko O.A. ****,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU, Moscow, Russia
olubchenko@mail.ru

Nikitina E.K. *****,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU, Moscow, Russia
nik2211@mail.ru

For citation

Savenkov A.I., Lvova A.S., Vachkova S.N., Lubchenko O.A., Nikitina E.K. Preparing teachers in Master program of new generation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 197–206 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Savenkov A.I. Doctor of Pedagogy, Doctor of Psychology, director, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU, Moscow, Russia. E-mail: asavenkov@bk.ru

** Lvova A.S. PhD (Pedagogy), Deputy Director for studies, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU, Moscow, Russia. E-mail: anna-lvova@yandex.ru

*** Vachkova S.N. PhD (Pedagogy), head of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU, Moscow, Russia. E-mail: svachkova@gmail.com

**** Lubchnko O.A. PhD (Pedagogy), deputy director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU, Moscow, Russia. E-mail: olubchenko@mail.ru

***** Nikitina E.K. PhD (Pedagogy), associate professor of Theory and History of Pedagogy general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU, Moscow, Russia. E-mail: nik2211@mail.ru

The article highlights the changes in the basic professional educational training program for teachers of basic general education of professional (pedagogical) Magistracy connected with the reorientation of training on new educational results, which are expressed in competences determined by the professional standard of the teacher. The improving practical training of future teachers is one of the most important purposes of the modernization of pedagogical education. The new content of practical training in accordance with the basic professional educational programs is aimed at the development of labor actions (functions) in accordance with the professional standard of the teacher. The program is within the enlarged group of specialties "Education and Pedagogy". Variability of construction of the disciplines of the module enables the undergraduates to work out an individual learning path. The main condition of the realization of the basic professional education program is effective networking of educational institutions of higher education with educational organizations - places for practical lessons.

Keywords: Graduate school, teacher professional standard, labor action, work function, networking, practice-oriented theoretical training, pedagogical practice.

References

1. Professional'nyi standart [E'lektronnyi resurs] [The professional standard]. *Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obshhem, osnovnom obshhem, srednem obshhem obrazovanii), utverzhdennyi prikazom ministerstva truda i social'noi zashhity Rossiiskoi Federacii ROSMINTRUD.ru* [Teacher (teaching activities in preschool, primary general, basic general, secondary general education), approved by the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation], 2013, no. 5. Available at: <http://www.rosmintrud.ru> (Accessed 15.09.2014).
2. Savenkov A.I., L'vova A.S. Podgotovka uchitelya nachal'noi shkoly v bakalavriate i magistrature [Training of an elementary school teacher in the bachelor's and master]. *Nachal'naya shkola [Elementary School]*, 2014, no. 8. pp. 10–16.
3. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (stepen') "bakalavr") [E'lektronnyi resurs] [Federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 050100 teacher education (qualification (degree) Bachelor's)]. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 g. No. 788 [Approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 22 December 2009. No. 788]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1909> (Accessed 15.09.2014).

Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги

Булин-Соколова Е. И.*,

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия
r@mpgu.edu

Обухов А.С.**,

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия
kpo_fpp@mpgu.edu

Семенов А.Л.***,

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия
r@mpgu.edu

В статье обозначены базовые принципы построения новой модели педагогического образования в контексте решения актуальных задач развития общества и модернизации всей системы образования. Разрабатываемый рефлексивно-деятельностный подход направлен на поиск оптимальных путей развития субъектности студента через деятельностное погружение его в практику. Данный подход предполагает объединение обучения, практики и исследования как трех взаимосвязанных компонентов профессионализации и личностного развития студента. Информационно-коммуникационные технологии обеспечивают реализацию этого подхода. Авторы делятся первыми результатами, полученными в рамках реализации в МПГУ федерального проекта модернизации педагогического образования.

Ключевые слова: подготовка кадров для образования; математика; рефлексивно-деятельностный характер обучения; педагогика открытия нового; ИКТ в высшем образовании; рефлексия; развитие субъектности.

Для цитаты:

Булин-Соколова Е. И., Обухов А.С., Семенов А.Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 207–225.

* Булин-Соколова Елена Игоревна. Доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии младшего школьника факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия. E-mail: r@mpgu.edu

** Обухов Алексей Сергеевич. Кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия. E-mail: kpo_fpp@mpgu.edu

*** Семенов Алексей Львович. Доктор физико-математических наук, академик РАН и РАО, ректор ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия. E-mail: r@mpgu.edu

Введение

Настоящая статья представляет собой изложение того, как авторы и члены коллектива МПГУ, ряда других вузов, понимают модель педагогического образования, строящегося сейчас в России.

Начнем с общих замечаний.

Социальный контекст

Информационная цивилизация. Экономика знания. Работа с информацией сегодня является существенным элементом любой деятельности, причем и профессиональной, и повседневной. При этом она становится все более содержательной, можно сказать, творческой, возрастает роль интеллектуального знания. Мы все чаще обращаемся к информационным системам, минуя профессионала-посредника, напрямую, самостоятельно «выкладывая» тексты, фото, видео, гиперссылки в Интернет – «Urbi et orbi».

Индустрия образования. Важнейшей частью экономики становится индустрия образования, в частности, предоставление образовательных услуг (узаконенный термин, вызывающий, пожалуй, наибольшее негодование в некоторых кругах). При этом для нас принципиальной является роль государства в данном процессе: оно выступает не только как регулятор, но и как важнейший заказчик, наряду с индивидуумом, семьей, экономикой и обществом в целом.

Подготовка кадров для образования. Подготовка кадров для индустрии образования в нашей стране имеет давнюю историю. Но на данный момент это направление приобретает особое значение: выпускники вузов должны владеть разными методиками и формами трансляции знаний – для разных категорий обучающихся и для каждого отдельного ученика. Одна из задач, которую должны решать профессионалы образования – это поддержка той способности к учению, которой обладает всякий человек от рождения. Запрос профессионального сообщества [15, 20] и государства [8, 10] к педагогу, который уже по окончании вуза может работать в современной школе, и определил поиск принципиально новых моделей подготовки педагога.

Структура современного образования и роль компонента математики и педагогики в нем

Учение на протяжении всей жизни.

Постоянное учение становится важнейшим процессом, необходимым для конкурентоспособности человека, организации, общества и государства. Соответствующие компетентности **учения** относятся к числу важнейших общих компетентностей современного человека.

Равно важными и принципиальными являются:

- Самообразование, учение с использованием всего багажа, накопленного мировым образованием за тысячелетнюю историю, и особенно – всего гипермедийного содержания последних десятилетий, включая МООСи.
- Коллективное взаимное учение, в том числе ориентированное на конкретные проекты или корпоративные задачи.
- Приобретение знаний при участии посредника-профессионала – учителя, преподавателя, консультанта, эксперта, гуру.

Интенсифицируется процесс «размывания» традиционных институциональных форм образования, они проблематизируются, в том числе – интеллектуальными лидерами, провозглашающими «deschooling» [2, 21, 25].

Человечество возвращается к осознанию важности науки об учении – **матетики**, о которой говорит последний труд гениального Яна Амоса Коменского [23]. Указанная книга была утрачена на века, найдена в 1894 году в Санкт-Петербурге и переиздана словацким исследователем наследия Я.А.Коменского, профессором Яном Квачалой, работавшим в Юрьеве. Сегодня математика получает новое звучание во многом благодаря апостолу ИКТ в образовании Симуру Паперту [26, 27].

Деятельностный характер учения

Одна из аксиом современного образования: учиться, учить учиться и учить учить – в **деятельности**. Основной становится не «передача» знания и пассивное его восприятие, а активное сотрудничество педагога и подопечного, в ходе которого происходит развитие и учителя и ученика. Важную роль при

этом играет осознанный, рефлексивный характер учения для всех его участников. То есть, один осознает, **как** он учит, другой – **как** и **чему** он учится. Изложение данной позиции можно найти, например, в работе В.К. Зарецкого [6].

Исследование как элемент профессиональной деятельности в различных областях и как элемент образовательного процесса. Педагогика открытия нового. Исследовательская деятельность становится неотъемлемой частью повседневной жизни, в первую очередь, профессиональной: как правило, хорошим специалистом считается тот, кто умеет работать с новой информацией (как на уровне понимания инструкции к оборудованию, так и на уровне научного поиска). Однако настоящего профессионала характеризует не только это. Огромную роль играют: понимание того, что информации недостаточно; что ее требуется найти; анализ и адекватное применение полученных знаний. Все это – элементы исследовательской деятельности. Отсюда следует, что создание исследовательской модели образования является важной задачей общего образования.

Исследовательское поведение рядом ученых [9, 11, 12, 19] определяется как врожденное. Потребность изучать окружающий мир отмечается уже у младенцев, с каждым годом она возрастает: отсюда – детские вопросы, детская любознательность. Очевидно, что исследовательская деятельность – мощнейший инструмент развития ребенка с самого рождения [13].

Проявления этого врожденного качества следует поддерживать и развивать на всех этапах взросления с помощью соответствующих педагогических методов поддержки, в которой ребенку предоставляются инструменты для самостоятельного удовлетворения собственной любознательности.

Такой подход можно использовать в образовательных учреждениях разного типа. Все школьное образование в целом и обучение отдельным дисциплинам в частности, может быть выстроено в рамках «педагогика открытия нового», на базе исследовательской работы. Это совсем не означает, что школа обязана (или будет) готовить «ученых за партой». Подобная ра-

бота должна быть направлена на обучение детей **самостоятельному** поиску ответов на вопросы, причем не на стандартные вопросы из учебника, а на те, которые ставит перед собой он сам. Таким образом школьник получает навыки работы с информацией, учится ее анализировать и критично воспринимать. Поле учебного опыта, безусловно, расширяется.

В контексте обсуждения «педагогика открытия нового» в педагогическом вузе одни и те же исследовательские модули могут включаться и в подготовку будущих педагогов, и в подготовку студентов, стремящихся пойти по научной стезе.

Педагогика и психология в универсальном содержании высшего образования

Педагогическая работа – воспитание и трансляция норм культуры, накопленного багажа знаний и нравственных основ – является комплексным, целенаправленным процессом. Насколько усвоены те или иные нормы и знания, как правило, определяет общество: «воспитанный ребенок», «ответственный человек», «недостойное поведение». Однако, воспитание идет в обе стороны. Безусловно, процесс это диалогический: есть воспитатель и его подопечный, как правило, они отличаются возрастом, статусом и эмоциональным и профессиональным опытом. Здесь следует отметить, что продуктивное взаимодействие возможно только при наличии рефлексивной позиции, в первую очередь педагога. Поэтому способность к умению посмотреть на себя со стороны следует развивать со студенческой скамьи.

То же самое мы можем сказать о комплексе психологических наук. Обращаясь к «движениям души» другого человека (в нашем случае – ученика), педагог не должен забывать о том, что критичность по отношению к самому себе может быть регулирующим совместную работу фактором.

Откуда берется хороший учитель. Исходный человеческий капитал, эффективность образовательного процесса, спрос и предложение

Слово «учитель» имеет много значений, под ним понимается и учитель общеобразовательной школы, и воспитатель детского сада,

и преподаватель вуза, и, в какой-то степени, – любой гражданин.

Совершенно ясно, что от качества работы учителей во многом зависит будущее нации. Чаще всего, его статус довольно скромно, но роль – огромна: именно учитель взращивает будущих ученых, защитников страны и простых людей, умеющих творить, трудиться и говорить. Потребность общества в хорошем учителе очевидна.

При этом нет универсального показателя «качества» учителя. Этот показатель свой для каждого состава обучающихся. Для некоторых образовательных организаций самыми важными качествами оказываются доброта и терпение, для других – лидерство в коллективе, для третьих – профессионализм в научном или художественном творчестве.

Мы видим, что данная профессия предполагает многообразие профессионального и человеческого поведения, и будущий педагог может найти тот профиль (и то сообщество), где будут востребованы именно его качества. И это важно понимать при работе со студентами, которые пойдут в детский сад, школу или будут работать с детьми с особыми образовательными потребностями.

Но в любом случае педагогическое образование нуждается в студентах, мотивированных на профессию учителя. Такую мотивацию можно и нужно выращивать со школьной скамьи и продолжать формировать в педагогическом вузе (как и вузах других направлений). Решающую роль в формировании этой мотивации должна играть политика власти, направленная на улучшение экономического положения учителя, повышение его социального статуса и престижа.

Однако пока, говоря о проектировании будущего педагогического образования (прежде всего, уровня бакалавриата), нам необходимо учитывать следующие факторы:

- Учитель – это массовая профессия. В нашей стране, с ее большими территориями, многонациональным составом и довольно хорошей по сравнению с предыдущими годам демографической ситуацией потребность в педагогических кадрах увеличилась. Но в данной экономической и политической ситуации мы можем рассчитывать лишь на хорошего массово-

го учителя, и очень (по-своему) хорошего там, где это необходимо в наибольшей степени.

- Далеко не все выпускники школ, поступающие на педагогические направления подготовки, обладают высокими предметными знаниями, высокой мотивацией к учению и склонностью к педагогическому труду. Необходима их дифференциация, прежде всего отделение и исключение из образовательного процесса тех, кто реально не учится. Важная задача работы с остальными – мотивация тех, из кого может вырасти хороший учитель, на работу в образовании.

- Далеко не все выпускники педагогических вузов могут быть сегодня востребованы **школой** или образовательными организациями других типов. Мы приходим к той же задаче: для каждой образовательной организации, готовой взять действительно хорошего выпускника, такого найти и туда направить.

- Неприход в формальную систему образования выпускника педагогического вуза не следует априори рассматривать как дефект вуза, его неудачу. При этом важнейшая задача вуза, готовящего педагогов: обеспечение педагогическими кадрами системы образования своего региона. Если существенная доля хороших выпускников вуза приходит на работу в школу и там остается, то эта задача выполнена.

- Мы приветствуем приход в учительскую профессию авиационных инженеров или физиков-ядерщиков. Почему мы должны плохо относиться к подготовке в педвузе журналистов, менеджеров или тех же физиков – теретиков, экспериментаторов и прикладников? Как вытекает из предшествующих рассуждений, педагогическое образование может рассматриваться как одно из самых «безотходных»: его собственно **профессиональный** компонент является наиболее универсальным, более универсальным, чем профессиональный компонент в большинстве научных или инженерных направлений.

- Экономическая эффективность вуза, направления подготовки или образовательной программы в большой степени определяются количеством обучающихся. Не всегда проблема может быть решена простым слиянием вузов. Универсальный бакалавриат, с выделением среди способных студен-

тов будущих учителей, экономически эффективен.

Ряд высказанных здесь относительно бакалавриата соображений имеет смысл и для магистратуры. Однако в случае магистратуры основную категорию обучающихся должны составлять работающие педагоги. При этом распределение их времени между учебой и работой может быть различным, образовательные траектории – индивидуализированными, самостоятельное педагогическое исследование, ориентированное на собственную практику – необходимостью.

Субъектно-деятельностная парадигма педагогического образования

Построение профессиональной подготовки педагога мы осуществляем, во многом отталкиваясь от базовых идей субъектно-деятельностного подхода в психологии образования. Еще в 1920-е годы С.Л.Рубинштейн сформулировал принцип единства сознания и деятельности, осуществляемой человеком как субъектом (источником собственной активности): «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определить то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [17, с. 438]. То есть развитие человека осуществляется в деятельности, а деятельность «строит» самого человека, определяя содержание его развития [16]. При этом развивающий потенциал эта деятельность обретает исключительно при участии рефлексивного способа осознания себя и своей деятельности субъектом. Данная методологическая идея реально только в последние годы начинает обретать очертания массовой системной практики образования (в частности, в рамках введения современных Федеральных образовательных стандартов – ФГОС).

Мы считаем, что профессиональное развитие полноценно может осуществляться, если студент будет занимать субъектную позицию по отношению к собственной профессионализации. Уточним в этом контексте наше понимание терминов «субъект», «позиция», «субъектная позиция», «субъектность».

Субъект – (от лат. subjectus — лежащий внизу, находящийся в основе, от sub — под и jacio — бросаю, кладу основание) — человек как носитель активности, деятельности, сознания и познания.

Позиция – (лат. positio — положение) — устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках; точка отсчета, исходя из которой выстраивается самостоятельная, инициативная, произвольная, целенаправленная деятельность.

Субъектная позиция – авторство человека в собственно жизнедеятельности, выраженное в устойчивом отношении к чему-либо, проявляемое на уровне поступка. Субъектная позиция проявляется через воплощение в реальность самостоятельно поставленных целей и осознанных устремлений, направленных на развитие себя, других, условий жизни и самой деятельности.

Субъектность – системное качество субъекта, определяющее ресурс развития инициативной, самостоятельно регулируемой деятельности, в ходе которой происходит развитие самого субъекта деятельности.

Становление субъектности студента

Становление субъектности идет по следующим этапам:

1 – потребность в самостоятельности действия («Я хочу сам»).

Это немаловажный этап, требующий для современного студента-первокурсника специальной проработки. Значительная часть первокурсников приходит либо с неадекватной мотивацией по отношению к собственному вхождению в профессию (чрезмерно романтические представления о профессии; непонимание реалий; и т.п.), либо они вообще не мотивированы на реальную профессионализацию. В ряде случаев отсутствие мотивации во многом связано с отсутствием опыта, «пробы пера». Таким образом первый этап становления субъектности неразрывно связан и взаимодетерминирован вторым этапом – овладением способом деятельности.

2 – самостоятельное овладение нормой деятельности («Я могу сам»).

Основная интенция субъектности на первом этапе освоения новой деятельности развивается в рамках перехода интенции от «Я хочу сам» к «Я могу сам». Следует отметить сложную взаимосвязь и взаимную детерминацию интенций «Я могу» и «Я хочу». В одних случаях мы можем наблюдать отсутствие интереса студента к тому, что он еще не может. И здесь выстраивается такая смысловая последовательность: «так я не могу, так я и не хочу». И порой нужно найти способ изначального включения студента в ту или иную деятельность, чтобы, возможно, в процессе ее реализации, получая позитивные подкрепления, у него появилось и желание действовать. В других случаях мы можем увидеть обратное: «я не хочу, а поэтому и не буду». И здесь хорошо видно, что отсутствие собственной мотивации вне социального давления («надо») достаточно быстро даже очень способных студентов приводит к неуспешности в учебной деятельности по освоению профессии.

В связи с этим в начале учебного года нынешним первокурсникам нами была предложена специальная программа «Месяц погружения в новую педагогику», полноценно реализованная в рамках Института детства МПГУ. Эта программа направлена на решение следующих задач:

1) освоение активных форм получения знаний;

2) овладение ИКТ как инструментарием, который активно используется в обучении; освоение информационной среды вуза: выполнение каждым студентом практических заданий, размещение результатов в индивидуальном портфолио, работа с рецензиями преподавателей на выполненное задание, исправление работы с учетом рекомендаций, обсуждение вопроса в форуме, создание совместного текста, эссе, аналитического обзора, презентации, медиа-сообщения по поводу лекции или мастер-класса, фильма или экскурсии в музей и т.д.; освоение фото-, аудио-, видео-фиксации процессов, прежде всего тех, в которых принимает участие сам студент и др.;

3) фиксация результата учебной работы в виде устного или письменного текста, разме-

щенного в информационной среде на каждом этапе обучения – отправная точка для самоанализа и развития;

4) образование учебных групп при формировании общего социокультурного пространства Института детства в контексте МПГУ и культурного пространства города, совместное выполнение студентами групповых работ;

5) включение преподавателей, работающих на 1-ом курсе, в данные формы и способы работы, в том числе в коммуникацию со студентами в информационной среде МПГУ;

6) предоставление студентам возможностей для личностного и профессионального развития с помощью выстраивания индивидуальной образовательной траектории и возможности ее реализации в университете;

7) диагностика общекультурного уровня, коммуникативных компетентностей, общеучебных навыков, уровня владения ИКТ у первокурсников для дальнейшей дифференциации в обучении;

8) знакомство с рядом содержательных направлений и профессиональных технологий и методов, более детальное присвоение которых будет предлагаться в дальнейшем студентам на выбор, встречи с успешными учителями и директорами образовательных учреждений;

3 – способность задавать цель деятельности и регламентировать норму действия («Я действую сам»).

Выход на эту ступень развития субъектности происходит только в ситуации, когда студенту предоставляется возможность проявления собственной инициативы и ее реализации в самостоятельных творческих продуктивных формах. В свою очередь эта работа предполагает создание вузом условий для выбора студентом содержания и форм приобретения профессионального опыта. Вуз должен проделать сложную работу по организации сетевого взаимодействия с учреждениями общего образования, чтобы предоставить площадки для необходимых профессиональных проб, создания завершенных продуктов педагогической, социальной, организационной, исследовательской, творческой деятельности студентов. Чрезвычайно важно предложить

формат для таких инициатив, найти оптимальные способы их стимуляции и поддержки. Использование при этом информационной среды университета в качестве площадки для совместной продуктивной работы преподавателя вуза, студента и учителя школы делает возможным полноценное, интенсивное и осмысленное взаимодействие всех участников образовательного процесса, направленное на поддержку профессионального развития и становления будущего педагога. Например, материалы интегрированных модулей содержания соответствующих курсов (физиологии, психологии, дефектологии и педагогики или предмета и методики его преподавания и др.), задания студентам (в том числе индивидуальные), выполненные ими работы становятся доступны не только преподавателю вуза, но и учителю школы, у которого студент осваивает различные формы практической педагогической работы, осуществляет наблюдения, собирает материалы для исследований, анализирует отобранные и описанные кейсы и совершает различные профессиональные пробы. А это, в свою очередь, приводит к тому, что учитель может не только понимать, что изучает студент в вузе, а также иметь доступ к его портфолио, но и активно участвовать в образовательном процессе, ставя перед студентом ту или иную задачу, анализируя его пробные занятия с детьми, отснятые на видео и выложенные в информационной среде, рецензируя его аналитические или рефлексивные работы. Учитель, курирующий студента, в каждый момент времени ясно понимает, какой содержательный материал отрабатывает студент на каком из предметных курсов, в чем смысл задачи, которую он решает, сидя на уроке или играя с детьми. Учитель может уточнить это задание, разместить в информационной среде свои комментарии к тем или иным материалам, рекомендации или свое задание. Он сможет оказать практическую помощь на месте студентам, выполняющим учебную задачу, а потом зафиксировать свои впечатления и дать оценку работы студента. Все материалы, рецензии, оценки учителя при этом станут доступны и студенту и его преподавателям в университете. Между заинтересованными участниками

ми процесса может возникнуть конструктивное обсуждение и роль студента тут будет не последняя. Таким образом, при использовании информационной среды для организации сетевого взаимодействия меняется роль общеобразовательного учреждения, педагогической практики начинают играть активную конструктивную роль в подготовке будущих специалистов. Из (часто) пассивного наблюдателя за неумелыми учебными действиями студентов во время практики учитель превращается в со-конструктора, со-организатора образовательного процесса, участвует как в его планировании, так и в реализации, в экспертной оценке студентов, имеет реальную возможность влиять на план, ход и результаты образовательного процесса, корректировать его при необходимости. Создание единого образовательного пространства обучения студентов за счет использования средств ИКТ играет огромную роль в реализации построения сетевого взаимодействия «вуз - учреждение общего образования», направленного на повышение практической направленности подготовки педагогов. В настоящее время при организации таких сетей речь идет о создании коллективов единомышленников из числа работников педагогического вуза и реальных практиков от системы общего образования. Следует отметить, что в случае успешной организации и позитивного включения всех сторон в ходе взаимодействия происходит взаимное обогащение, повышение квалификации, развитие всех участников процесса: и преподавателей вуза, и студентов, и учителей. Организуется конструктивное пространство, в котором каждый имеет возможность и учиться, и учить.

4 – осознание культурных и личностных смыслов собственной деятельности («Я понимаю, зачем я действую»).

Выход на этот уровень развития субъектности предполагает наличие постоянно действующих форматов обратной связи и экспертной оценки по отношению к процессу деятельности студента и продукту, который он создает. При этом задача эксперта не столько дать собственно оценку, сколько предоставить студенту критерии и способы самоанализа, показать перспективы развития его деятельности,

задать ориентиры для улучшения конкретной работы и дальнейшего развития. Решение этой задачи требует создания позитивного, конструктивно настроенного экспертного сообщества и формирование культуры обсуждения результатов и хода деятельности студентов. При этом важно осуществлять эту работу не с целью селекции студентов и деления их на успешных и не успешных, а с целью поддержки каждого в решении задач развития рефлексивного отношения к себе, своей деятельности и ее результатам.

Роль информационной среды в этом процессе уже отмечалась.

5 – созидание новых реалий действительности или способов действия («Я реализую себя в деятельности для других»).

Этот уровень развития субъектности мы определяем как целевой ориентир при проектировании образовательных условий профессионализации студентов. Выход на этот уровень предполагает разнообразие профессиональных проб, формирование опыта реализации себя в профессиональной деятельности с обязательной работой по рефлексии. Хочется подчеркнуть важность использования инструментов аудио- и видео- фиксации образовательного процесса, в котором сам студент активно действует. Эти инструменты позволяют собирать и обрабатывать материал профессиональных проб не только для анализа его экспертами, но и для рефлексии самих студентов. У каждого из них появляется реальная возможность научиться смотреть на себя действующего со стороны, анализировать ошибки, учиться выявлять собственные трудности и объективно оценивать свои достижения, формулировать свое отношение к профессиональным пробам, создавая письменные и устные рефлексивные работы, записывая на видео свои комментарии к занятиям во время их просмотра, размещая результаты этой работы в информационной среде вуза, делая их доступными для оценки педагогов, организующих поддержку профессиональных проб студента в учреждении общего образования. Обнаруживая свои дефициты, студент формулирует, уточняет и свои образовательные запросы к вузу, делает осознанный выбор тех или других до-

полнительных курсов, которые необходимы ему для дальнейшего формирования и развития профессионализма. То есть каждый студент оказывается вовлечен в проектирование образовательного процесса, уточнения своей индивидуальной образовательной траектории.

Эффективная модель построения образовательной среды вуза предполагает:

- Учет неоднородности общекультурного и общеобразовательного уровня студентов на начальном этапе обучения, необходимость работы по «выравниванию».
- Учет уровня развития общеучебных, коммуникативных, ИКТ компетентностей, значимых для профессиональной деятельности.
- Учет вариативности образовательного запроса и возможность его изменений по ходу получения профессионального образования.
- Деятельностное основание построения образования (включение студентов в различные виды деятельности – игра, общение, учебная деятельность, исследование, проектирование, конструирование, творчество и др.).
- Ступенчатость образовательных программ и возможность выбора уровня сложности и построения индивидуального образовательного маршрута (с учетом зоны ближайшего развития каждого студента).
- Интерактивность методов и форм построения образования.

Образование эффективно, если оно базируется на следующих **принципах**:

- «Развитие уникальной личности в уникальной ситуации» – создание индивидуальной образовательной траектории на основе учета индивидуальных потенциалов студента, задач развития субъектности при решении как учебных, так практических и исследовательских задач.
- «Обучение из первых рук» – создание полипрофессионального образовательного коллектива за счет привлечения ведущих специалистов (профессионалов) в различных сферах деятельности как носителей культурных норм деятельности и образцов результативности.
- «Проектирование развивающей среды» – построение обогащенной и постоянно

обновляющейся образовательной среды (материальной, технологической, дидактической, методической), позволяющей развивать потенциалы студентов (физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, творческие) за счет включения их в продуктивные виды деятельности с учетом их интересов, возможностей, устремлений.

- «Познание в соприкосновении с действительностью» – организация учебного процесса в соответствующих природных, культурных, языковых пространствах (система учебных и исследовательских выездов и экспедиций, в том числе международных, школ, музейной педагогики и т.д.), включенность в жизнь образовательных учреждений, учреждений культуры, здравоохранения и соцзащиты, общественных организаций и движений для накопления организационного, социального и педагогического опыта

- «Инновации как основа образования» – привлечение последних образовательных, дидактических и технологических разработок, программного обеспечения, информационных средств и ресурсов в образовательный процесс и продуктивные виды деятельности студентов.

Ключевым понятием при проектировании образовательной среды вуза становится создание полисубъектной [4] **со-бытийной общности** (В.И. Слободчиков) [18]. Для того чтобы образовательное учреждение стало общностью, необходимо переживание совместности в событиях. Событийная общность характеризуется полнотой связей и отношений между ее членами, которые достигаются во многом за счет совместной жизнедеятельности и череды значимых событий, определяющих развитие тех, кто учится и тех, кто учит в их взаимодействии. «Со-бытие есть то, что развивается и развивает; результат развития есть та или иная форма субъективности. Соответственно, сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, со-бытия другими формами – более сложными и более высокого уровня развития» [18, с. 174].

Алгоритм существования и развития со-бытийной общности может рассматриваться в понятиях «опора на традиции» и «поиск но-

вины». Разумный баланс этих двух, с первого взгляда противоположных, тенденций – и есть принцип, который позволяет выстраивать путь развития образовательного учреждения как со-бытийной общности.

Основными критериями развития образовательного коллектива как со-бытийной общности могут быть: *общие для всех* – традиции организации жизненного уклада, стиль общения, единая декларируемая идеология; *общие для каждого* – ощущение каждым членом сообщества значимости причастности к данной общности, наличие реальной деятельности включенности, чувства взаимной ответственности (то, что внешне проявляется в чувстве «мы» и общем имени).

Учебный процесс в деятельностной парадигме может строиться на основе принципа совместной деятельности, «где учитель выступает в роли дирижера» [2, с. 37]. И такому принципу, принятому как основополагающему в дошкольном и общем образовании, невозможно научить вне его практикования. Мы учим других так, как учили нас. Этот тезис определяет то, что многое в самой практике педагогического образования необходимо менять. И эти перемены должны определяться задачами практики дошкольного и основного образования. Учить студентов педагогического вуза необходимо так, как хотелось бы, чтобы они учили своих будущих учеников.

Элементы высшего педагогического образования

Общее образование, как необходимый источник и компонент профессионального педагогического образования. Важность общего образования для учителя выше, чем для большинства других профессионалов. При этом мы полагаем, что общее образование, уже имеющееся у выпускника школы, должно быть существенно дополнено, расширено и углублено в вузе. Одним из элементарных, простейших следствий этого принципа является знание учителем школьного материала «на отлично». При этом, конечно, мы должны дать учителю в руки инструменты и ресурсы и для работы с действительно талантливыми детьми, которые могут превосходить в своих способностях учителя.

Роль ФГОС общего образования. Если выпускник педагогического вуза будет хорошо знать свой предмет, но не знать, как сделать так, чтобы его освоили ученики, – он не сможет быть хорошим учителем. Однако это не значит, что вся подготовка по направлению «Педагогическое образование» будет состоять из практики и психолого-педагогических дисциплин. Одно из ключевых требований Профессионального стандарта педагога [15] – реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями, заявленными во ФГОС. Требования эти высоки, относятся не только к усвоенным учеником знаниям по соответствующему предмету, но и к сформированным у него на предметном материале метапредметным компетентностям, и выражены в основном в тезаурусе системно-деятельностной педагогики. Это означает, что реализовывать их педагогу можно, только понимая всю логику, историю, методологию и методы науки, определяющей все смысловое поле преподаваемого предмета, а также уметь «втягивать» в свою работу с учениками различные элементы обширного поля человеческой культуры.

ФГОС общего образования радикально меняет образовательный процесс общего образования, начиная с дошкольного периода. В соответствие с требованиями к условиям, заявленным во ФГОС, меняется образовательная среда, требования к результатам приводят к трансформации психолого-педагогического инструментария. Образовательная среда наполняется разнообразными материальными инструментами и средствами ИКТ, позволяющими организовать продуктивную деятельность учащихся. Требования профессионального стандарта к психолого-педагогическим, организационным и ИКТ-компетентностям педагога (как и все развитие информационной цивилизации), бросают вызов системе высшего педагогического образования. Оно многие годы оставалось неизменным. Модернизация содержания и логики организации подготовки педагога в вузе давно назрела. Необходимо системное развитие педагогического образования на основе отечественной и зарубежной психолого-педагогической традиции, где наиболее эффективные разработки, моде-

ли, формы работы со студентами выстроились бы в единой логике, определяемой образом конечного результата – профессиональным стандартом педагога. Найти разумный баланс между предметным и психолого-педагогическим содержанием образования в педагогическом вузе, произвести значительные преобразования в сторону усиления практики, развитие системного взаимодействия педагогических вузов и образовательных учреждений системы общего образования – на это направлена Концепция поддержки развития педагогического образования [8] и программы модернизации педагогического образования, реализация которых начата в этом году, в том числе и в МПГУ.

Методика. Сочетание общего и профессионального образования в педагогическом образовании. Как вытекает из предыдущего, в высшем образовании процесс освоения того, как учиться и как учить, должен быть включен в общеобразовательный и профессиональный компоненты.

Из этого положения вытекает несколько важных принципов, связанных с местом и ролью методики в педагогическом образовании.

1. Изучение общеобразовательного школьного предмета (математики, русского языка и т.д.) должно быть организовано в формах, органичных заявленным во ФГОС общего образования, то есть активных, деятельностных, проектных исследовательских формах, предполагающих не только получение знаний от лектора, но и формирование метапредметных компетентностей в ходе освоения материала конкретного предмета. Методы, технологии и способы освоения предметного материала студентом должны постоянно анализироваться и рефлексироваться студентом как методы его собственного учения.

2. Кроме того перед ним должна стоять задача переноса опыта овладения предметным материалом на конкретный возраст детей с его потенциалом, ограничениями и особенностями, с которыми ему придется работать. Этот перенос студент должен осуществлять при поддержке преподавателей психологии, педагогики и методики преподавания предмета.

3. Необходимость каждому учителю владеть технологиями и методиками работы в системе инклюзивного образования, а так же в многонациональной, многоязычной и мультикультурной среде зафиксирована в Профессиональном стандарте педагога. А это значит, что за годы обучения в педагогическом вузе студент должен получить знания и опыт использования специальных методик и технологий работы с детьми с ОВЗ, детьми, плохо владеющими русским языком. Он должен владеть инструментарием включения в тех и других в образовательный процесс.

4. Решить сложную задачу интеграции изучения предмета с методикой его преподавания в школе, а так же интеграцию последних с психологией, педагогикой и дефектологией невозможно без радикальной перестройки содержания соответствующих университетских курсов и интеграции в них практической работы студента в школе. Таким образом речь идет о появлении в учебном плане бакалавров педагогического образования новых образовательных областей, интегрирующих несколько групп предметов.

Исследование в предметных областях и образовательное исследование. Исследование ученика становится все более важным элементом общего образования. Как и в других случаях, учитель сможет эффективно содействовать самостоятельному исследованию ученика и использованию его для достижения общеобразовательных целей и результатов (предметных, метапредметных и личностных) при условии, что он сам сформирует исследовательскую модель своей деятельности: как в химии, истории и т. д., так и в педагогике и математике.

Сетевое взаимодействие программ высшего образования в одном вузе, между разными вузами работает на создание гибкой, адаптивной к потребностям студента образовательной траектории. Тут нужно говорить как об организации сетевого взаимодействия между программами педагогического образования, так и об организации сетевого взаимодействия с непедагогическими программами.

Одной из перспективных моделей педагогического образования, по-видимому, является модель универсального (широкого) бака-

лавриата. В этой модели основную часть составляют:

- общеобразовательный компонент (например, «Великие книги Человечества»);
- педагогика, психология и математика;
- формы образовательного процесса;
- самостоятельная индивидуальная и групповая работа студентов;
- практика.

Рефлексивно-деятельностный подход в педагогическом образовании немедленно находит опору в самом образовательном процессе, начинаясь в наблюдении студента за тем, как он учится сам и как учатся другие.

Не менее важна и практическая работа студентов в образовательных организациях, где они имеют возможность активного наблюдения образовательного процесса и своего участия в нем. Для учителя, ориентирующегося на работу с детьми старшей или основной школы, важна и работа с воспитанниками детского сада и учащимися начальных классов, хотя бы потому, чтобы попытаться самому увидеть способность и склонность к учению дошкольников и попытаться ответить на важнейший вопрос педагогики: куда же эта способность девается в школе.

Уже с первого курса требуется погружение студента в реальность образовательной практики, где бы он мог в ходе наблюдения и локальных профессиональных проб приобрести опыт освоения основных форм и видов профессиональной педагогической деятельности при активной поддержке педагогов вуза и опытных профессионалов системы общего образования. Учить работать с детьми только по учебникам и лекционному материалу малоэффективно. Студент должен понимать, что и зачем в учебнике или в лекции ему нужно. Продуктивной является ситуация, когда у студента появляются вопросы, на которые он сам ищет ответы. А потребность искать ответы может появиться, когда он сталкивается с проблемами, которые не может самостоятельно преодолеть. Тогда естественно возникнет осознанный мотив к поиску объяснений наблюдаемых процессов, интерпретаций поведения ребенка в тех или иных ситуациях, механизмов решения проблемы, с которой пришлось столкнуться. При этом роль

преподавателя вуза в формировании педагогических компетентностей студентов радикально меняется: из носителя и транслятора теоретического знания, «основ педагогики и психологии», «университетских дисциплин» он превращается в жизненного консультанта и организатора деятельности студента по созиданию собственного предметного и психолого-педагогического знания в ходе работы с разными источниками информации (включая и лекции своего и других университетов), другими студентами, практической деятельности с предметным материалом, в организации общего образования. Важно, чтобы студенты при этом получали поддержку учителя или воспитателя, расширяли опыт и умение самостоятельного наблюдения, описания, видеофиксации и анализа образовательного процесса, детской спонтанной активности, игры, творческой, исследовательской деятельности, накапливали бы собственные кейсы для совместной работы с ними в группах с преподавателем вуза и другими студентами, были бы включены в процесс рефлексии по поводу собственного учения и профессиональных проб.

Принципиально новые возможности практики, как элемента педагогического образования возникают, как говорилось выше, благодаря информационным и коммуникационным технологиям.

Роль ИКТ – информационно-коммуникационных технологий

Сегодня, говоря о дидактике, технологии и структуре образовательного процесса, его эффективности и результативности, невозможно обойтись без фиксации роли информационных технологий. Именно поэтому в данной статье мы снова и снова возвращаемся к ним. Как гениально предвидел Л.С. Выготский, анализируя современные ему информационные технологии [5], ИКТ радикальным образом меняют характер всех когнитивных процессов, делая ненужными многие существенные их элементы и развивая другие. Эти изменения тормозятся в системе образования, по отношению к их ходу во всем обществе. Но можно ожидать, что те образовательные организации, сообщества и системы, которые сумеют конструктивно использовать эти процессы, получат существенные кон-

курентные преимущества. Рассмотрим роль ИКТ более детально.

Деятельность в информационной среде. Очевидно и естественно, что информационная деятельность человека идет преимущественно в соответствующей среде. Под информационной деятельностью мы здесь имеем в виду все те виды деятельности, для которых основным содержанием являются процессы переработки, восприятия и т. д. информации, в том числе – приводящие к материальной реализации информационных объектов (планов, проектов, дизайнов) в виде объектов и процессов реального мира. Переработка информации здесь противопоставляется переработке материи и энергии. Эмоциональные, моральные, эстетические аспекты и контексты информационного взаимодействия вовсе не игнорируются.

Таким образом, большую часть образовательного процесса обучающийся и преподаватель ведут в информационной среде. Это очевидное сегодня обстоятельство вовсе не снижает, например, важности занятий спортом, а лишь обращает наше внимание на возможность использования инструментов ИКТ и в этой образовательной сфере.

Специфика работы в информационной среде. Работа в информационной среде дает учащемуся и образовательной организации естественную возможность для мгновенной фиксации хода и текущих результатов своей работы. Но и, например, реальная работа студента с ребенком на практике тоже может быть зафиксирована там же. Информационная среда дает возможность постоянного возвращения и улучшения своей работы. Она фиксирует как результат деятельности студента, так и процесс его доработки и улучшения. В ней сохраняются следы взаимодействия студента с преподавателем в различных форматах их коммуникации.

Фиксация в виде текстов, видео- аудиозаписей и т.д. является замечательным материалом для самостоятельной работы студента и его совместной работы с преподавателем.

Материалы преподавателя. Более чем очевидна полезность информационной среды для преподавателя. В ней он размеща-

ет видео- аудиозаписи своих лекций, которые могут быть синхронизированы со слайдами и текстовой транскрипцией, включающей интернет-ссылки и т. д.

Синхронизация потоков и событий образовательного процесса. В до-ИКТ образовании неминуемо возникает целый ряд асинхронностей, например, необходимость синхронного (совмещенного в пространстве) и синхронного (совмещенного во времени) личного представления студентами какой-то группы выполненных ими заданий. При этом целостный и комплексный анализ выполненных работ и обсуждение результатов анализа со студентами возможен только с отсрочкой до следующей встречи преподавателя со студентами (когда логично уже обсуждать домашнее задание с предыдущего занятия и пройти следующую тему).

Погружение образовательного процесса в информационную среду позволяет обеспечить естественную и органичную синхронизацию.

Сетевые модели. Информационное пространство вовсе не обязательно должно быть пространством одного университета. Фактически оно становится общим пространством университетов-партнеров, групп университетов и глобальным пространством всего высшего образования. При этом, все более развиваются открытые и бесплатные формы предоставления образовательных ресурсов, а индивидуальная работа преподавателя со студентом ценится все выше.

Учебное планирование и учебная дисциплина. Новые подходы к организации образовательного процесса, порождаемые ИКТ, заставляют нас иначе смотреть на проблемы учебного планирования и учебной дисциплины.

В чем смысл личного присутствия студента на лекции, если ровно такое же качество лекции доступно ему по интернету?

Балльно-рейтинговая система. Входящая сейчас в корпоративную культуру наших вузов балльно-рейтинговая система, элементы, которой присутствуют в ней уже давно [14], является необходимым элементом строящегося педагогического образования. Очевидно, важную роль при этом играет и

фиксация деятельности студента средствами ИКТ.

Работа студентов в период учебы. Сложной проблемой, с которой сталкиваются многие организации высшего образования, является необходимость для студента «зарабатывать». Вуз должен содействовать трудоустройству студентов в рамках соответствия целям образовательной программы.

Конечно, идеальным вариантом является практика, оплачиваемая в необходимом студенту объеме. Эта практика может включать, в частности, индивидуальные и групповые занятия, оплачиваемые родителями, качество которых гарантируется и контролируется как вузом, так и школой.

Сетевое взаимодействие. Повышению качества и эффективности педагогического образования (в частности, оптимизации размеров групп отдельных профилей), может содействовать сетевая реализация программ высшего образования в одном вузе и между разными вузами. При этом может использоваться потенциал, как педагогических, так и не педагогических программ.

Примеры реализации подхода. Учебное планирование

Нами были выработаны следующие базовые позиции, которые легли в основу конкретизации образовательной программы и формирования учебных планов бакалавров педагогического образования:

1. Построение образовательного процесса студентов на основе принципа «От действия к мысли» [3], то есть на деятельностной основе – через погружение и знакомство с практикой деятельности образовательных учреждений (дошкольного и начального общего образования), через практическое знакомство с конкретными случаями, ситуациями, во взаимодействии с детьми, педагогами и всей средой образовательных учреждений. Данный принцип органичен самой природе развития. Он укоренился как базовый в субъектно-деятельностном подходе в образовании, согласно которому эффективное присвоение культуры человеком происходит через деятельностное участие обучающегося. Это требует наличия непрерывной педагогической

практики, которая выступает основанием для начала организации содержания учебной деятельности студента и становится финальным пространством, в котором реализуется (проверяется) профессиональный опыт студента. Реализация данного принципа подразумевает выход на осмысление подходов, методов, концептуальных основ работы педагога с учетом возрастнo-нормативной модели развития ребенка. Но это осмысление возможно только в непосредственной практике работы с детьми при ее постоянном анализе и рефлексии.

2. Принцип «*Построение деятельности от образа результата*», то есть организации содержания и форм построения образовательного процесса в вузе от образа конечного результата (требования профессионального стандарта педагога [15]). При достаточно обобщенных формулировках требований профессионального стандарта и описанных компетенций во ФГОС ВПО требуется конкретизация и детализация образа конечного результата в терминах «опыт деятельности», «умения», «знания».

3. Организационной основой построения учебного процесса студентов становится принцип «*Продуктивность действий и критериальность оценки*». То есть, построение образовательной модели в вузе происходит уже не через заполнение разрозненным содержанием отдельных дисциплин, согласно объему времени в учебном плане, а через полноценное сценирование содержательной деятельности студента [7]. При этом работа воплощается в продукте, который рецензируется и оценивается независимыми экспертами по заранее известным критериям и, что очень важно, с учетом истории его создания, предыдущих версий. По сути, данный принцип подразумевает полноценную реализацию балльно-рейтинговой системы оценки знаний, умений, опыта деятельности, при дополнении ее системой четко организованного портфолио студента, желательнo в электронной форме. Мы это реализуем с помощью информационной образовательной среды Инфода [24].

4. Содержательно профессиональные компетенции формируются на основе принципа «*Рефлексия на себя и на других*». Построение основной образовательной про-

граммы позволяет студенту осуществлять личностно-профессиональное развитие при познании себя и развитии своих возможностей и овладение способами познания и работы с другим, то есть с ребенком определенного возраста, с учетом социокультурной ситуации развития и индивидуальными особенностями. Это подразумевает наличие на каждом этапе обучения рефлексивных заданий, вопросов, обсуждения. Организация рефлексии в деятельности в контексте нами рассматривается по алгоритму, разработанному Н.Г. Алексеевым: остановка – фиксация – объективация – отстранение [1] и фиксируется в информационной среде.

5. Принцип «*Выбор как точка развития*» организационно и содержательно определяет логику построения учебного плана. Речь идет об увеличении объема структурных элементов учебного плана, предлагаемых на выбор студентам от семестра к семестру. Мы считаем принципиально важным создание для студента возможности реального выбора учебных дисциплин, баз практики, научных проблем для исследования и других значимых аспектов профессионального образования. Это задает необходимость принятия решений в ситуации альтернатив при выполнении большинства заданий и реализации опыта деятельности. Принципиально важно, чтобы выбор между альтернативами совершал сам студент, а не преподаватель или кафедра. Именно логика и технология создания ситуаций выбора из альтернатив и должна привести к выстраиванию студентом своей индивидуальной траектории обучения. При этом поощряется выбор тем, априори далеких от основного узкого профиля студента. Естественно, вуз может ограничивать вариативность выбора (осуществляемого за счет государственного бюджета) исходя из соображений эффективности.

В основаниях модернизации содержания и формы организации педагогического образования на принципах максимальной практической ориентации лежат следующие тезисы:

- Движение от «что» к «как», то есть изменение логики построения образовательного процесса студентов с «что преподаем» на «как организована деятельность студента».

- Движение от «так принято было всегда» к «зачем это нужно сейчас?» и «что будет востребовано завтра?», то есть обоснование всего содержания обучения студентов (структуры ООП, рабочих программ, оценочных средств и т.д.) на каждом этапе, исходя из конечного образа результата – в первую очередь соответствие требованиям профессионального стандарта педагога во взаимосвязи с ФГОС соответствующей ступени образования, а так же попытка заглянуть в будущее.

- Движение от «о чем рассказывает преподаватель» к «что и как делает студент», то есть иной алгоритм построения и организации всех логики «сценирования» образовательной ситуации, который будет определяться не набором передаваемых знаний, а видами деятельности, осваиваемыми студентами, сориентированной на образ результатов и критериями их оценки.

- движение от тренировки памяти к созданию внешнего и внутреннего продукта, то есть определяющими для организации учебного процесса становятся требования к форматам результатов (продуктов) деятельности студента, через которые можно оценить результативность опыта и качество деятельности, значимой для профессионального становления;

- Движение от контрольных вопросов об остаточных знаниях к критериальной оценке результата (продукта) деятельности, что требует специальной разработки системы оценочных средств, которые могут быть применены при независимой экспертизе.

- Движение от общего базиса к вариативному погружению, что позволит выстроить индивидуализацию образовательной траектории. Это подразумевает, что учебный план дает возможность каждому студенту, после первичного опыта деятельности, совершить осознанный выбор в системе альтернатив для более глубокого и содержательного знакомства с теми или иными образовательными системами, методами, практиками.

Образовательная траектория студента строится на основе трех базовых видов деятельности, направленных на профессиональное становление:

- Учение (освоение культурных образцов, существующих знаний, концептуальных позиций, исходя из которых будут выстраиваться основания практических действий и проводится рефлексия профессиональной деятельности).

- Практика (приобретение навыков, способов деятельности в непосредственной профессиональной реальности – образовательных учреждениях).

- Исследование (выход на субъектную позицию по отношению к действительности, что позволит адекватно и эффективно действовать с ситуации постоянных изменений и неопределенности).

- Мы сценируем деятельность студентов таким образом, чтобы у них постоянно возникала необходимость присвоения культурных деятельностных эталонов и норм, происходила их проверка на практике и исследование своей собственной деятельности.

- По сути, сценирование деятельности студента как на глобальном уровне (учебный план), так и на локальном (конкретный сценарий курса и занятий) происходит по циклическому алгоритму в логике зоны ближайшего развития:

- создание проблемных ситуаций, в которых у студента возникают вопросы;

- создание ситуаций самостоятельного поиска ответов на эти вопросы;

- порождение студентом различного рода продуктов, текстов, репрезентаций собственного опыта и рефлексий по отношению к нему;

- соотнесение собственного опыта с научными и культурными текстами;

- экспертная оценка репрезентаций опыта деятельности студента со стороны педагога;

- развитие (доращивание, совершенствование) опыта и его результативности (при необходимости);

- коммуникация студентов друг с другом и с преподавателем по поводу полученного опыта и его результатов, в ходе которой порождаются новые вопросы, проблемы, расширяющиеся горизонты развития;

- выход на новый цикл.

Основания построения содержания ООП и отдельных ее модулей определяется образом конечного результата обучения бакалавра

ра, который задается требованиями следующих документов:

- Профессиональный стандарт педагога;
- ФГОС ВПО 3+;
- ФГОС соответствующего уровня образования.

Технологически эти три взаимосвязанных документа интегрируются через конкретизацию компетенций ФГОС ВПО 3+, в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и ФГОС соответствующего уровня образования. Конкретизация компетенций выстраивается по следующему алгоритму:

- детализация каждой компетенции ФГОС ВПО 3+ на субкомпетенции в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога и ФГОС дошкольного или основного образования;
- раскрытие каждой субкомпетенции через опыт деятельности, который основывается на определенных умениях и знаниях;
- проверяемость умений и наличие возможности критериальной оценки результативности опыта деятельности, возможность оценки сформированности субкомпетенции.

Учебный план структурируется по нескольким взаимосвязанным линиям (рис. 1). Центральной линией выступает *непрерывная педагогическая практика* на базе образовательных учреждений. Она связывает логику построения содержания образовательного процесса в вузе по двум доминирующим линиям:

1. Линии формирующей психолого-педагогические компетенции, заложенные в требованиях профессионального стандарта педагога.

2. Линии методических и предметных знаний и умений, требующихся для реализации содержания ФГОС соответствующей ступени образования и предметной области.

Смысловой логикой построения всех линий профессионализации выступает возрастное развитие.

Организационной основой выступает модель сетевого взаимодействия вуза с образовательными учреждениями.

Структурирование содержания линии формирования базовых психолого-педагогических компетенций происходит в следующей логике (таблица 1).



Рис. 1. Модель интеграции содержания учебного плана в целостный образовательный процесс

Таблица 1

Структура формирования базовых психолого-педагогических компетенций

Период обучения	Блок «Личностно-профессиональное развитие»	Блок «Возрастная физиология и психология с элементами дефектологии и девиантологии»	Блок «Образовательные системы и педагогические технологии»	Блок «Производственная практика»
Семестр, месяц, неделя обучения	Осваиваются базовые понятия, методы, теории через проживание и самоанализ (изучая себя)	Изучается возрастная норма развития с учетом ее вариативности, векторов и рисков развития (изучая другого)	Осваиваются основные способы и методы работы с ребенком определенного возраста, в определенной социальной ситуации, в логике определенных образовательных систем	Происходит на базе образовательных (или социальных) учреждений. Данный блок является связующим с линией методики и предметного содержания образования

При построении ООП в данной логике решаются следующие задачи:

- Синхронизация всех содержательных элементов образования с использованием трех видов активности студента – учение, практика, исследование.
- Интеграция содержательных элементов образования (знаний, умений) через познание и опыт взаимодействия с детьми конкретного возраста;
- Избегание дублирования содержания учебных дисциплин, понятийной и смысловой разобщенности, абстрактных знаний и «мертвых» навыков.
- Связь теории с практикой, через осознание дефицитности собственных знаний и учений в опыте деятельности и осознанности профессионализации.

- Организация процессов самопознание и познание в их взаимосвязи.

Структурирование содержания предметной подготовки определяется требованиями ФГОС соответствующего уровня образования, ее предметной наполненностью во взаимосвязи с методикой преподавания. При этом методика преподавания предполагает освоение через проживание (проигрывание) соответствующего опыта учебной деятельности на себе и осуществлении практического опыта в работе с учащимися.

Интеграция психолого-педагогической линии и предметной линии во взаимосвязи с методикой преподавания профессиональной подготовки реализуется во многом на практике в образовательных учреждениях, а также в ходе решения рефлексивных и исследовательских задач на каждом из этапов обучения.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. №2. С. 85–102.
2. Брунер Дж. Культура образования / Пер. Л.В. Трубицной, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. 223 с.
3. Валлон А. От действия к мысли. Очерк сравнительной психологии. М.: Издательство иностранной литературы, 1956. 240 с.
4. Вачков И.В., Гриншпун И.Б. Полисубъектное взаимодействие учителей и учащихся // Развитие личности. 2002. № 3. С. 147–162.
5. Выготский Л.С. Инструментальный метод в психологии // Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. С. 224–234; То же // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 103–108.
6. Зарцкий В. К. Как учителю работать с неуспевающим учеником : теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода. М.: Чистые пруды, 2011. 32 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 416 с.
8. Концепция поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3871> (дата обращения 09.10.2014)
9. Крушинский Л.В. Биологические основы расщепочной деятельности. М.: Изд-во МГУ, 1986. 272 с.
10. Ливанов Д. Новый профессиональный стандарт диктует новые требования к учителям [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/новости/4256> (дата обращения 09.10.2014)
11. Мак-Фарленд Д. Поведение животных: Психобиология, этология и эволюция. М.: Мир, 1988. 520 с.
12. Павлов И.П. Мозг и психика: Избр. психол. тр. / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 317 с.
13. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Эребус, 2006. 264 с.
14. Попова А. И., Ардашев А. Е. Рейтинговая система оценки как стимулирующий фактор к процессу обучения студентов // В мире научных открытий. 2010. № 3. С. 4. С.44 – 45.
15. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] // URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps235135> (дата обращения 09.10.2014)
16. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
17. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. С. 433 – 438.
18. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
19. Шовен Р. Поведение животных. М.: Мир, 1972. 487 с.
20. Ямбург Е.А. Какой учитель нужен сегодня школе, или Стандарт на вырост [Электронный ресурс] // URL: http://www.akvobr.ru/standard_na_vyrost.html (дата обращения 09.10.2014)
21. Gilbert T. F. Human Competence: Engineering Worthy Performance John Wiley & Sons, 2007.
22. Illich I. Deschooling Society. New York: Harper & Row, 1971.
23. Komenský J. A. Spicilegium didacticum (Didaktické klasobranie). S úvodom od Jána Kvačalu, изд. K. Salva, 1895, первое издание: J. A. Comenii Spicilegium didacticum collectum et editum a C. V. N. Amstelodami, 1680.
24. MOODLE [Электронный ресурс] // URL: <https://moodle.org/> (дата обращения 09.10.2014)
25. Novak J., Gowin B. Learning how to Learn. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
26. Papert S. Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas. Harvester Press, 1980.
27. Papert S. The Childrens Machine: Rethinking School in the Age of the Computer. New York: Basic Books, 1993

Emerging Teacher Education. Direction of Changes and First Practical Steps

Bulin-Sokolova E.I.*,

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia
r@mpgu.edu

Obukhov A.S.**,

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia
kpo_fpp@mpgu.edu

Semenov A.L.***,

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia
r@mpgu.edu

The paper outlines main principles for constructing a new model (called active-reflective) for pedagogical education (teacher preparation, development) in context of societal evolution and modernization of the country system of education. We search for optimal ways and means of development student's personality through active immersion into practice. Practice, research, and academic study are considered as deeply intervened components of teacher-to-be professional development. Modern ICT environment is immanent for it. The first results of implementation of the model in Moscow State Pedagogical University in the framework of Federal Project of Modernization of Teacher Preparation are discussed briefly.

Keywords: personal and professional development of teacher-to-be, mathematics, learning by doing, active-reflective learning, ICT in teacher preparation.

References

1. Alekseev N.G. Proektirovanie i reflektivnoe myshlenie [Design and development of reflective thinking]. *Razvitie lichnosti [Personal development]*, 2002, no. 2, pp. 85–102.
2. Bruner Dzh. Kul'tura obrazovaniya [Culture Education]. Trubitsyna L.V. (eds.). Moscow: Prosveshchenie, 2006. 223 p.
3. Vallon A. Ot deistviya k mysli. Ocherk sravnitel'noi psikhologii [From action to thought. Essay on comparative psychology]. Moscow: Publ. inostrannoi literatury, 1956. 240 p.
4. Vachkov I.V., Grinshpun I.B. Polisub'ektnoe vzaimodeistvie uchitelei i uchashchikhsya [Polysubject interaction of teachers and students]. *Razvitie lichnosti [Personal development]*, 2002, no. 3, pp. 147–162.
5. Vygotskii L.S. Instrumental'nyi metod v psikhologii [The instrumental method in psychology]. In Vygotskii L.S. *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii [The development of higher mental functions]*. Moscow: Publ APN RSFSR, 1960, pp. 224–234; *Sobr. soch.: V 6 t.* Moscow: Pedagogika, 1982. T. 1, pp. 103–108.

For citation

Bulin-Sokolova E.I., Obukhov A.S., Semenov A.L. Emerging teacher education. Direction of changes and first practical steps. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 207–225 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Bulin-Sokolova Elena Igorevna*. Dr.Sci. (Pedagogy), professor of the Chair of Junior school Student Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: r@mpgu.edu

** *Obukhov Alexei Sergeevich*. Ph.D. (Psychology), Professor, Head of the Chair of Educational Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: kpo_fpp@mpgu.edu

* *Semenov Alexei L'vovich*. Dr.Sci. (Physics and Mathematics), full member of the Russian Academy of Education and Russian Academy of Science, Rector, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: r@mpgu.edu

6. Zaretskii V.K. Kak uchitel'yu rabotat' s neuspeshnyimi uchashchimisya det'mi : teoriya i praktika reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda [As a teacher to work with the poor pupils theory and practice reflective-active approach]. Moscow: Chistyey prudy, 2011. 32 p.
7. Zeer E.F. Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya: uchebnik dlya stud. uchrezhdenii vyssh. prof. obrazovaniya. 2-e izd., ispr. i dop. [Psychology of professional education]. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2013. 416 p.
8. Kontseptsiya podderzhki razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The concept of supporting the development of teacher education]. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3871> (Accessed 09.10.2014)
9. Krushinskii L.V. Biologicheskie osnovy rassudochnoi deyatel'nosti [Biological basis of rational activity]. Moscow, 1986.
10. Livanov D. Novyi professional'nyi standart diktuetsya novye trebovaniya k uchitel'yam [Elektronnyi resurs] [New professional standard dictates new requirements for teachers]. URL: <http://minobrnauki.rf/novosti/4256> (Accessed 09.10.2014)
11. Mak-Farland D. Povedenie zhivotnykh: Psikhobiologiya, etologiya i evolyutsiya [Animal behavior: psychobiology, ethology and evolution]. Moscow: Mir, 1988. 520 p.
12. Pavlov I.P. Mozg i psikhika: Izbr. psikhol. tr [Brain and mind]. Yaroshevskii M.G. (ed.). Moscow: In-prakt. psikhologii; Voronezh: MODEK, 1996. 317 p.
13. Podd'yakov A.N. Issledovatel'skoe povedenie: strategii poznaniya, pomoshch', protivodeistvie, konflikt [Exploratory behavior: a strategy of knowledge, support, resistance, conflict]. Moscow: Erebus, 2006. 264 p.
14. Popova A. I., Ardashev A. E. Reitingovaya sistema otsenki kak stimuliruyushchii faktor k protsessu obucheniya studentov [Rating system as a stimulating factor in the learning process of students]. *V mire nauchnykh otkrytii* [In the world of scientific discovery], 2010, no. 3, pp. 44–45.
15. Professional'nyi standart Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vosпитatel', uchitel') [Elektronnyi resurs] [Professional Standard educator (teaching activities in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (teacher, teacher)]. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps235135> (Accessed 09.10.2014).
16. Rubinshtein S.L. Printsip tvorcheskoi samodeyatel'nosti [The principle of creative self]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1986, no. 4, pp. 101–108.
18. Rubinshtein S.L. Printsip tvorcheskoi samodeyatel'nosti. K filosofskim osnovam sovremennoi pedagogiki [The principle of creative initiative. By philosophical foundations of modern pedagogy]. In Rubinshtein S.L. *Izbrannye filosofsko-psikhologicheskie trudy. Osnovy ontologii, logiki i psikhologii* [Selected philosophical and psychological works. Ontology-based, logic and psychology]. Moscow: Nauka, 1997, pp. 433–438.
19. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya cheloveka. Vvedenie v psikhologiyu sub'ektivnosti. Uchebnoe posobie dlya vuzov [Human psychology. Introduction to Psychology subjectivity]. Moscow: Shkola-Press, 1995. 384 p.
19. Shoven R. Povedenie zhivotnykh [Animal behavior]. Moscow: Mir, 1972. 487 p.
20. Yamburg E. A. Kakoi uchitel' nuzhen segodnya shkole, ili Standart na vyrost [Elektronnyi resurs] [What is needed today school teacher, or a standard for growth]. URL: http://www.akvobr.ru/standart_na_vyrost.html (Accessed 09.10.2014)
21. Gilbert T. F. Human Competence: Engineering Worthy Performance John Wiley & Sons, 2007.
22. Illich I. Deschooling Society. New York: Harper & Row, 1971.
23. Komenský J. A. Spicilegium didacticum (Didaktické klasobranie). S úvodom od Jána Kvačalu, izd. K. Salva, 1895, first edition: J. A. Comenii collectum et editum a C. V. N. Amstelodami, 1680.
24. MOODLE [Elektronnyi resurs]. URL: <https://moodle.org/> (Accessed 09.10.2014)
25. Novak J., Gowin B. Learning how to Learn. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
26. Papert S. Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas. Harvester Press, 1980.
27. Papert S. The Childrens Machine: Rethinking School in the Age of the Computer. New York: Basic Books, 1993
28. Thomas F.G. Human Competence: Engineering Worthy Performance Thomas F. Gilbert John Wiley & Sons, 2007.

Introduction

A.A. Klimov 4

Documents

THE ROADMAP OF "COMPREHENSIVE PROGRAM TO IMPROVE THE PROFESSIONAL LEVEL OF TEACHERS IN SECONDARY EDUCATION" 5

PROFESSIONAL STANDARD OF "TEACHER (TEACHING ACTIVITIES IN PRESCHOOL, PRIMARY GENERAL, BASIC GENERAL, SECONDARY GENERAL EDUCATION)" 11

Problems of teachers training

V.A. Bolotov

TO THE QUESTIONS ON THE REFORM OF PEDAGOGICAL EDUCATION 32

A.A. Margolis

PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION 41

Yu.M. Zabrodin

MODERNIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION AS A STRATEGIC GUIDELINE OF DEVELOPMENT EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL STANDARD ... 58

A.M. Sidorkin

SOCIAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN TEACHER EDUCATION 74

The project of pedagogical education modernization

M.A. Safronova, H.V. Bysik

DESCRIPTION OF THE PROJECT OF PEDAGOGICAL EDUCATION MODERNIZATION 78

A.G. Kasprzhak, S.P. Kalashnikov

THE PRIORITY OF EDUCATIONAL OUTCOMES AS A TOOL FOR MODERNIZATION OF TEACHERS TRAINING PROGRAMS 87

A.A. Margolis

THE REQUIREMENTS FOR THE MODERNIZATION OF BASIC PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAM (BPEP) OF TEACHERS TRAINING IN ACCORDANCE WITH THE PROFESSIONAL STANDARD OF THE TEACHER: PROPOSALS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY APPROACH IN TEACHERS TRAINING 105

Directions of the project of pedagogical education modernization

V.V. Rubtsov, V.A. Guruzhapov, Z.V. Makarovskaya, L.K. Maksimov

COMPETENCE-ACTIVITY APPROACH TO THE DESIGN AND DEVELOPMENT OF NEW MODULAR BASIC PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAM OF RESEARCH MASTER IN CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY AND ACTIVITY-BASED APPROACH IN EDUCATION, WITH MAJOR IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION 127

V.A. Guruzhapov, A.A. Margolis,

DESIGNING MODELS OF PRACTICE-ORIENTED UNDERGRADUATE TRAINING PROGRAM IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION (PRIMARY SCHOOL TEACHER) BASED ON NETWORKING OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS, IMPLEMENTING HIGHER EDUCATION AND PRIMARY EDUCATION PROGRAMS 143

Contents

S.V. Vesmanov, D.S. Vesmanov, N.V. Zhadko, G.A. Akopyan TRAINING OF TEACHERS IN A RESEARCH MASTER'S DEGREE: THE EXPERIENCE OF MOSCOW CITY PEDAGOGICAL UNIVERSITY	160
G.N. Tolkacheva, E.I. Izotova, L.M. Volobueva, M.Yu. Paramonova CONCEPTUAL BASIS AND MODELING STAGES OF THE PROGRAM OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF TEACHERS (EDUCATORS) IN TERMS OF NETWORKING OF PRESCHOOL AND HIGHER EDUCATION ORGANIZATIONS	168
E.V. Arzhanykh, I.A. Burlakova PREPARING THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF TRAINING PROGRAMS FOR TEA- CHERS OF PRESCHOOL EDUCATION IN VIEW OF THE FEDERAL LAW "ON EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION"	186
A.I. Savenkov, A.S. Lvova, S.N. Vachkova, O.A. Lubchenko, E.K. Nikitina PREPARING TEACHERS IN MASTER PROGRAM OF NEW GENERATION	197
E.I. Bulin-Sokolova, A.S. Obukhov, Semenov A.L. EMERGING TEACHER EDUCATION. DIRECTION OF CHANGES AND FIRST PRACTICAL STEPS . . .	207