

ISSN 1814-2052



9 771814 205004 >

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ № 5 2015

ISSN: 1814-2052  
SSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА  
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE  
AND EDUCATION**

№ **5**

**2015**



**МОДЕРНИЗАЦИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
(ВТОРОЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ВЫПУСК)**

**Modernization of Teacher  
Education in Russian Federation  
(second special issue)**

## Психологическая наука и образование

### Главный редактор

В.В. Рубцов ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

### Первый заместитель главного редактора

А.А. Марголис ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

### Заместители главного редактора

В.А. Гуружалов ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

А.А. Шведовская ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

### Редакционная коллегия

Н.Н. Авдеева ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Б.Б. Айсмонкас ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Т.А. Басилова ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

И.А. Бурлакова ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

М.А. Егорова ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

О.А. Карабанова МГУ им. Ломоносова, Москва, Россия

Л.Ф. Обухова ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Е.О. Смирнова ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Е.В. Филиппова ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Е.Л. Григоренко Йельский университет, США

Гарри Дэниелс Университет Оксфорда, Великобритания

Урио Энгестрем Университет Хельсинки, Финляндия

Анналис Саннино Университет Хельсинки, Финляндия

Франческо

Аркидьяконо Университет Ньюшател, Швейцария

Дора Левтерова Университет "Паисий Хилендарский", Пловдив, Болгария

Гэри Глен Прайс Университет Висконсин Мэдисон, США

### Редакционный совет

Л.П. Кезина Реабилитационный центр для инвалидов "Преодоление", Москва, Россия

Л.Е. Курнешева ГАОУ ВПО МИОО, Москва, Россия

Т.В. Ахутина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

О.П. Гаврилушкина ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Е.Г. Дозорцева ФГБУ "ГНЦССП им. В.П. Сербского" Москва, Россия

И.В. Дубровина ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Т.М. Марютина ФГБОУ ВПО РГГУ, Москва, Россия

Н.Г. Салмина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

### «Психологическая наука и образование»

Индексируется:

ВАК Минобрнауки России,

ВИНИТИ РАН,

РИНЦ,

ProQuest,

EBSCO.

Издается с 1996 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство регистрации СМИ: ПИ № ФС77-51248 от 20.09.2012

Лицензия ИД №01278 от 22.03.2000 г.

Формат 70 x 100/16

Тираж 1000 экз.

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ГБОУ ВПО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ГБОУ ВПО "Московский городской психолого-педагогический университет", 2015, №5

## Psychological Science and Education

### Editor-in-Chief

V.V. Rubtsov MSUPE, Moscow, Russia

### First deputy Editor-in-Chief

A.A. Margolis MSUPE, Moscow, Russia

### Deputy Editors-in-Chief

V.A. Guruzhapov MSUPE, Moscow, Russia

A.A. Shvedovskaya MSUPE, Moscow, Russia

### Editorial Board

N.N. Avdeeva MSUPE, Moscow, Russia

B.B. Aismontas, MSUPE, Moscow, Russia

T.A. Basilova MSUPE, Moscow, Russia

I.A. Burlakova MSUPE, Moscow, Russia

M.A. Egorova MSUPE, Moscow, Russia

O.A. Karabanova MSU, Moscow, Russia

L.F. Obuhova MSUPE, Moscow, Russia

E.O. Smirnova MSUPE, Moscow, Russia

E.V. Philippova MSUPE, Moscow, Russia

E.L. Grigorenco Yale University, USA

Harry Daniels University of Oxford, Great Britain

Yrjo Engestrom Helsinki University, Finland

Annalisa Sannino Helsinki University, Finland

Francesco University of Neuchate, Switzerland

Arcidicono "Paisy Hilendarsky" University, Plodiv, Bulgaria

Dora Levterova University of Wisconsin-, Madison, USA

Gary Glen Price

### The Editorial Council

L.P. Kezina Rehabilitation Center for disabled "Overcoming", Moscow, Russia

L.E. Kurnesheva MIOE, Moscow, Russia

T.V. Akhutina Lomonosov MSU, Russia

O.P. Gavrilushkina MSUPE, Moscow, Russia

E.G. Dozortseva SRCSFP V.P. Serbskogo, Moscow, Russia

I.V. Dubrovina MSUPE, Moscow, Russia

T.M. Maryutina RSUH, Moscow, Russia

N.G. Salmina Lomonosov MSU, Russia

### «Psychological Science and Education»

Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation,

Referativnyi Zhurnal, RUNEB,

Russian Index of Scientific Citing database,

EBSCO Publishing,

ProQuest.

Published quarterly since 1996

The mass medium registration certificate: PN №013168 from 26.11.1994

License № 01278 of 22.03.2000

Format 70 x 100/16

1000 copies

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2015, №5

## Психологическая наука и образование

### ПОДПИСКА

Подписка на печатные версии журнала  
Подписной индекс журнала по каталогу агентства «Роспечать»:  
72623 – для индивидуальных подписчиков  
72166 – для организаций и предприятий  
Подписка на электронные версии журнала  
<http://psyjournals.ru/subscribe>

Издательство ГБОУ ВПО МГППУ

Редакция:

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209

Тел. (495) 632-99-75; факс (495) 632-92-52

Редакционно-издательский отдел:

123290, Россия, Москва, Шелепихинская наб., д.2а. Офис 409

Тел. (499) 244-07-06 доб. 223

Редакционная коллегия:

123390, г. Москва, Шелепихинская наб., д. 2а, корп. Г.

Научный редактор – В. Э. Пахальян

Редактор, корректор – Р. К. Лопина

Компьютерная верстка: Л. И. Грудева

Секретарь – Н. В. Мешкова

## Psychological Science and Education

### SUBSCRIPTION

Subscription to the full-text electronic archive  
<http://psyjournals.ru/en/info/subscribe>  
Subscription to the print version, please e-mail to  
[subscribe@psyjournals.ru](mailto:subscribe@psyjournals.ru)

Publishing House MSUPE

Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051 off. 209

Printing Office: Shelepikhinskaya emb., 2a, Moscow, Russia, 123290 off. 409

Editorial Board: Shelepikhinskaya emb., 2a, Moscow, Russia, 123290

Scientific editor – Pahal'yan V.

Editor and proofreader – Lopina R.

DTP: Grudeva L.

Translator – Korolkova O.

Executive Secretary – Meshkova N.



# **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
(второй тематический выпуск)**

**Тематический редактор  
А. А. Марголис**

**2015 • Том 20 • № 5**

# **PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION**

**MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION  
IN RUSSIAN FEDERATION  
(second special issue)**

**Issue Editor  
A. A. Margolis**

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



## Содержание

---

**Климов А. А.**

ВСТУПЛЕНИЕ

**Соболев А. Б.**

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ  
(АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ  
В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ) ..... 5

**Болотов В. А., Рубцов В. В., Фрумин И. Д., Марголис А. А., Каспржак А. Г.,  
Сафронова М. А., Калашников С. П.**

ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ИТОГАМ ПЕРВОГО ЭТАПА  
ПРОЕКТА «МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ» ..... 13

**Каспржак А. Г., Калашников С. П.**

РАЗРАБОТКА МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ АКАДЕМИЧЕСКОГО  
БАКАЛАВРИАТА И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ  
ПРОГРАММЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРВЫЕ ИТОГИ ..... 29

**Марголис А. А.**

МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ ПРОГРАММ ПРИКЛАДНОГО  
БАКАЛАВРИАТА И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ ..... 45

**Забродин Ю. М., Сергоманов П. А., Гаязова Л. А., Леонова О. И.**

ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УРОВНЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА. .... 65

**Марголис А. А., Сафронова М. А., Шишлянникова Л. М., Панфилова А. А.**

АПРОБАЦИЯ ИНСТРУМЕНТАРИЯ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ..... 77

**Федоров А. А., Седых Е. П.**

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ЦЕЛЕВОГО ОБУЧЕНИЯ И ТРУДОУСТРОЙСТВА  
В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 93

**Гогоберидзе А. Г., Головина И. В.**

АПРОБАЦИЯ НОВОЙ МОДЕЛИ И МОДУЛЕЙ ПОДГОТОВКИ ПРИКЛАДНЫХ БАКАЛАВРОВ  
ДЛЯ РАБОТЫ В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ПИЛОТНОЙ ПЛОЩАДКИ: ОПЫТ ГЕРЦЕНОВСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА ..... 99

**Смолянинова О. Г., Коршунова В. В., Колокольникова З. У.**

ОПЫТ АПРОБАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА  
В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВО/СПО (НА ПРИМЕРЕ ДВУХ ВУЗОВ – СФУ, ЛПИ) ..... 108

**Толкачева Г. Н., Волобуева Л. М., Изотова Е. И., Парамонова М. Ю.**

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЯ В РАМКАХ  
СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ДОО: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ ..... 117

**Григорьев С. Г., Подболотова М. И., Федосеева З. Р.**

МОДЕЛЬ УГЛУБЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРАКТИКИ  
МАГИСТРАНТОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ  
ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (УЧИТЕЛЬ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ) ..... 130

**Виноградов В. Л., Панфилов А. Н., Панфилова В. М., Рахманова А. Р.**

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА И ШКОЛЫ КАК ОСНОВА  
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ..... 142

**Шадрина Л. Г., Андрианова Е. И., Столярова И. В.**

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ  
В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ОСВОЕНИЯ  
ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ» В ПРОГРАММЕ  
МАГИСТРАТУРЫ ..... 153



<b>Klimov A.A.</b> INTRODUCTION	
<b>Sobolev A.B.</b> THE PROGRAM OF TEACHER EDUCATION: NEW CHALLENGES (CURRENT STATUS AND DEVELOPMENT TRENDS OF STATE POLICY IN HIGHER TEACHER EDUCATION)	5
<b>Bolotov V.A., Rubtsov V.V., Froumin I.D., Margolis A.A., Kasprzhak A.G., Safronova M.A., Kalashnikov S.P.</b> INFORMATION ANALYSIS DATA ON THE FIRST PHASE RESULTS OF THE PROJECT MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION	13
<b>Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P.</b> FIRST RESULTS OF DEVELOPING THE ACADEMIC BACHELOR AND RESEARCH MASTER PROGRAM MODELS UNDER THE MODERNIZATION PROGRAM OF TEACHER EDUCATION	29
<b>Margolis A.A.</b> TEACHER TRAINING MODELS IN APPLIED BACHELOR AND PEDAGOGICAL MASTER PROGRAMS	45
<b>Zabrodin Yu.M., Sergomanov P.A., Gayazova L.A., Leonova O.I.</b> DEVELOPMENT OF THE DIFFERENTIATION SYSTEM OF SKILL LEVELS IN TEACHING PROFESSIONAL STANDARDS	65
<b>Margolis A.A., Safronova M.A., Shishlyannikova L.M., Panfilova A.A.</b> TESTING OF ASSESSMENT TOOLS OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE	77
<b>Fedorov A.A., Sedykh E.P.</b> MODELING OF TARGETED TRAINING AND EMPLOYMENT IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION	93
<b>Gogoberidze A.G., Golovina I.V.</b> TESTING OF THE NEW MODEL AND TRAINING MODULES FOR APPLIED BACHELORS FOR WORK IN THE SPHERE OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF NETWORK INTERACTION OF THE PILOT PLATFORM PARTICIPANTS: HERZEN UNIVERSITY EXPERIENCE	99
<b>Smolyaninova O.G., Korshunova V.V., Kolokolnikova Z.U.</b> TESTING OF PRACTICE-ORIENTED UNDERGRADUATE PROGRAM IN A NETWORKING OF HIGHER AND SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION, SIBERIAN FEDERAL UNIVERSITY AND LESOSOBIRSK TEACHER TRAINING INSTITUTE AS EXAMPLES	108
<b>Tolkacheva G.N., Volobueva L.M., Izotova E.I., Paramonova M.Yu.</b> THE EXPERIENCE, PROBLEMS AND PROSPECTS OF MODULE-ORGANIZED PRESCHOOL TEACHER TRAINING PROGRAM WITHIN THE NETWORK OF HIGHER AND PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANISATIONS	117
<b>Grigoriev S.G., Podbolotova M.I., Fedoseeva Z.R.</b> MODEL OF PROFESSIONALLY-ORIENTED MASTER PRACTICAL TRAINING IN NETWORKING IN THE PEDAGOGICAL EDUCATION (SECONDARY SCHOOL TEACHER TRAINING DIRECTION)	130
<b>Vinogradov V.L., Panfilov A.N., Panfilova V.M., Rakhmanova A.R.</b> INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AND THE SCHOOL AS A BASIS FOR PRACTICE ORIENTED TEACHERS TRAINING	142
<b>Shadrina L.G., Andrianova E.I., Stolyarova I.V.</b> PROFESSIONALLY-ORIENTED MASTER STUDENTS TRAINING UNDER THE EDUCATIONAL MODULE "PEDAGOGICAL MONITORING OF CHILDREN GOING THROUGH PRE-SCHOOL EDUCATIONAL PROGRAM"	153

*От редакции*

Обсуждая сегодня промежуточные итоги проекта модернизации педагогического образования в России, который стартовал два года назад по инициативе Министерства образования и науки Российской Федерации, хотелось бы остановиться на трех принципиально важных вещах.

Во-первых, в ходе реализации проекта нам удалось преодолеть, быть может, коренную проблему всего российского образования последних десятилетий. Дело в том, что существующие и во многом устаревшие программы подготовки педагогов стали сильно отставать от целей и задач самой системы общего образования, кардинально и стремительно обновляющейся в связи с принятием и внедрением таких амбициозных (в хорошем смысле слова) документов, как Профессиональный стандарт педагога и ФГОС общего образования.

Устраняя это противоречие, мы, в рамках проекта, разработали более 110 новых модулей основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогических кадров: все эти модули, по заключению экспертов, соответствуют требованиям профессионального стандарта педагога и ФГОС общего образования.

Разработанные участниками проекта инновационные программы прикладного и академического бакалавриата, профессиональной (педагогической) и исследовательской магистратуры не только создали условия для деятельностного, профессионально-ориентированного подхода в подготовке педагогов, перехода на модульный принцип обучения в вузах, но и позволили привлечь школы в качестве равноправных партнеров университетов в обучении будущих педагогов, повысить академическую мобильность студентов, создав гибкие образовательные траектории. Совершив такой прорыв в будущее, мы теперь ясно видим горизонты дальнейшего развития всей системы педагогического образования в России.

Во-вторых, очень важно то, что проект модернизации педагогического образования, по сути, стал проектом общенациональным. В его орбиту включились все категории педагогических работников – будь то школьный учитель, педагог дополнительного образования, воспитатель детского сада, профессор высшей школы. При этом речь идет как о педагогических вузах, так и о классических университетах.

Чрезвычайно широкой оказалась и география проекта. Его активными сторонниками стали десятки ведущих университетов нашей великой страны – от Калининграда на западе до Читы на востоке. Новые модули основных профессиональных образовательных программ сегодня апробируются в 13-ти вузах-участниках проекта и 32-х вузах-соисполнителях. В этой апробации принимают участие более 6000 студентов. Вот почему уже в самое ближайшее время мы ожидаем очень хороших, позитивных системных эффектов в деле подготовки педагогов во всех регионах Российской Федерации.

И наконец, несколько слов о будущем. Начиная с 2016 года, мы планируем масштабирование проекта модернизации педагогического образования. Здесь, как мне думается, – хорошее поле деятельности для недавно созданного Координационного совета по укрупненной группе специальностей и направлений «Образование и педагогические науки». На протяжении следующих трех, возможно, пяти лет Совету предстоит заняться еще более широким, адресным распространением лучших практик и кейсов проекта, разработкой и внедрением новых примерных образовательных программ, которые позволят университетам существенно перестроить подходы в системе обучения педагогов.

Не сомневаюсь в том, что новации обязательно дойдут до каждого университета, в котором готовят педагогов. Все вместе мы будем создавать такую ситуацию, когда процесс модернизации педагогического образования станет необратимым.

*Александр КЛИМОВ,*

*Заместитель Министра образования и науки Российской Федерации*

# Программа развития педагогического образования: новые вызовы (Актуальное состояние и тенденции развития государственной политики в сфере высшего педагогического образования)

**Соболев А.Б.\***, Департамент государственной политики в сфере высшего образования Министерства образования и науки Российской Федерации, Москва, Россия

Рассмотрен общий контекст ситуации, возникшей в российском образовании после введения в действие положений нового Федерального закона от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» и определившей необходимость разработки новой концепции педагогического образования. Обращается внимание на то, что в настоящее время около 270 образовательных организаций высшего образования реализуют программы в области педагогического образования, что составляет примерно 30% от общего количества российских вузов. Отмечено, что доля таких вузов постоянно растет. Представлены основные результаты мониторинга деятельности педагогических вузов РФ. Отмечены новые содержательные и организационные задачи, которые стоят перед проектом модернизации педагогического образования.

**Ключевые слова:** модернизация педагогического образования, мониторинг эффективности деятельности вузов, образовательные стандарты высшего образования.

Проект, который мы сейчас называем проектом модернизации педагогического образования, стартовал около двух лет назад.

По своему замыслу он с самого начала был направлен на изменение содержания и моделей подготовки современных педагогов.

## Для цитаты:

*Соболев А.Б.* Программа развития педагогического образования: новые вызовы (Актуальное состояние и тенденции развития государственной политики в сфере высшего педагогического образования) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 5–12. doi: 10.17759/pse.2015200502

\* *Соболев Александр Борисович*, доктор физико-математических наук, профессор, директор Департамента государственной политики в сфере высшего образования Министерства образования и науки Российской Федерации, Москва, Россия.

По поручению Министерства образования и науки Российской Федерации была создана рабочая группа, в которую входили более 30 человек, в их числе – ректоры и проректоры вузов, эксперты в области педагогического образования, эксперты РАО. Основная задача рабочей группы состояла в предложении содержательных изменений в области программ подготовки, универсальных решений, направленных на повышение качества и эффективности педагогического образования. Была разработана концепция, проект которой и ее основные идеи обсуждались на разных площадках во многих регионах России на протяжении 2013 года. В этом процессе приняли участие более трех тысяч человек: преподавателей вузов, учителей, руководителей системы образования. Проект Концепции модернизации педагогического образования был одобрен на заседании Комиссии по развитию образования Общественной Палаты Российской Федерации, рассмотрен несколькими региональными органами управления образованием. И в завершении, она была рассмотрена на заседании Комитета по образованию Государственной Думы Российской Федерации. В результате этот документ вошел в себя мнения и идеи самых широких кругов педагогического сообщества. Он вошел необходимой составной частью в более широкую работу по модернизации педагогического образования и послужил основой для разработки Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций.

Если рассматривать общий контекст, определивший необходимость разработки новой концепции педагогического образования, то он обусловлен рядом новаций содержательного и технологического плана, связанных с введением положений нового Федерального закона от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации». Отметим главные.

*Во-первых*, принципиально важным было введение нового перечня укрупненных групп направлений и специальностей подготовки. Раньше мы работали в рамках перечня, который включал 29 укрупненных групп направ-

лений и специальностей подготовки, в который входили примерно 600 направлений бакалавриата, специалитета и магистратуры. Основная причина создания нового перечня была связана с необходимостью гармонизации с общеевропейскими подходами, для которых характерно выделение «образовательных полей». В нашей терминологии – это «область образования». Сейчас все направления и специальности подготовки сгруппированы в девяти основных образовательных областей. Шесть из них совпадают с международной классификацией, при этом «Инженерия» чуть увеличена, и три появились дополнительно: это «Военные науки», «Искусство и культура» и «Медицинские науки». На втором уровне классификации – 57 укрупненных групп направлений и специальностей подготовки, из них 2 – закрытые, 55 являются открытыми. Третий уровень перечня содержит все направления и специальности подготовки. В дальнейшем вся нормативная, содержательная деятельность и деятельность учебно-методических объединений была сосредоточена в рамках этого перечня. Для педагогики есть отдельная группа, в которую входят 5 направлений подготовки. Сейчас уже создан и функционирует координационный совет, который формирует образовательную политику в области педагогического образования, и УМО, включающее группы экспертов, специалистов, работодателей, занимающихся вопросами развития содержания образования в данной области.

*Во-вторых*, были внесены изменения, в том числе и содержательные, в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. Эта работа изначально имела задачу приведения стандартов к терминологии Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Однако в ходе корректировки было принято решение модернизировать стандарты, дав вузам большую свободу в проектировании образовательных программ. Стандартом предусмотрена возможность ведения обучения в форме сетевого взаимодействия, электронного обучения; в нем заложены требования к инклюзивному образованию. С одной стороны, это открывает новые возможности для про-



ектирования образовательных программ; с другой – ставит определенные ограничения для программ в плане лицензирования и аккредитации образовательной деятельности. Важно учитывать эти новации и то, как они будут реализовываться в практике, каким образом можно строить сетевые образовательные программы, в том числе в области педагогики, используя ресурсы общеобразовательных организаций, колледжей, создавая базовые кафедры, позволяющие вести образовательную деятельность на удаленных площадках.

Если говорить конкретно о педагогическом образовании, то можно выделить следующие факторы, которые обострили ситуацию.

**Во-первых**, это результаты ежегодного мониторинга эффективности деятельности вузов, проведенного впервые в 2012 году. Этот мониторинг проводился во исполнение указов Президента Российской Федерации. Критерии этого мониторинга активно обсуждаются до сих пор, совершенствуются.

*Результаты мониторинга деятельности педагогических вузов говорят о следующем.* Статистика показывает, что общая численность вузов и филиалов вузов, реализующих образовательные программы в области педагогического образования, по сравнению с 2013 годом сократилась примерно на 7%.

В настоящее время около 270 образовательных организации высшего образования

**Сеть образовательных организаций, реализующих программы педагогического образования в 2013 и 2014 гг.**



**Масштаб подготовки педагогических кадров в 2015 году**

Контингент студентов	Общая численность студентов, тыс. человек	% от общей численности студентов вузов РФ	Численность студентов, обучающихся на бюджетной основе	Численность студентов, обучающихся на внебюджетной основе
Обучающихся по программам педагогического образования, в том числе:	438 065	9,25 %	261 191 (59,62% от общей численности студентов, обучающихся по педагогическому профилю)	176 874 (40,38% от общей численности студентов, обучающихся по педагогическому профилю)
По программам бакалавриата	380 635	10,85%	227 075	153 560
По программам магистратуры	36 293	11%	23 605	12 688
По программам специалитета	21 137	2,36%	10 511	10 626

реализуют образовательные программы в области педагогического образования. Это составляет примерно 30 % от общего количества российских вузов.

Традиционно в качестве сферы профессиональной деятельности педагогов рассматриваются образовательные учреждения системы общего среднего образования. Ежегодная потребность системы школьного образования Российской Федерации на замещение естественно-возрастного выбытия составляет 4–5%, что составляет около 50 тыс. человек.

В последнее время отмечается рост заинтересованности молодежи в получении педагогического образования. Так, конкурс на педагогические направления подготовки и специальности в 2015 году составил более 7,4 человек на место, а в прошлом году 5,9 человек на место. Интерес к педагогическим специальностям и направлениям подготовки объясняется, в первую очередь, высоким процентом трудоустройства выпускников-педагогов. Так, по данным мониторинга трудоустройства выпускников 2014 года, 77% выпускников оказались трудоустроены. Это неплохой показатель по сравнению со средним общероссийском показателем трудоустройства выпускников, равном 75%. В сопоставлении с цифрами потребностей системы школьного образования это означает, что кадры с базовым педагогическим образованием, помимо

работы по специальности, хорошо востребованы на широком рынке труда.

Кроме того, в последние годы отмечается увеличение уровня заработной платы педагогических работников. По данным Росстата, прирост уровня средней заработной платы педагогических работников образовательных организаций общего образования в целом по России в первом полугодии 2015 года составил 1,5% по сравнению с 2014 годом (в 2015 году заработная плата педагогических работников составила 33 124 рубля, в 2014 году – 32 611 рублей). Политика по увеличению заработной платы школьных педагогов продолжится. Сейчас для нас важно чтобы в систему образования пришли молодые амбициозные люди, имеющие эффективную профессиональную подготовку.

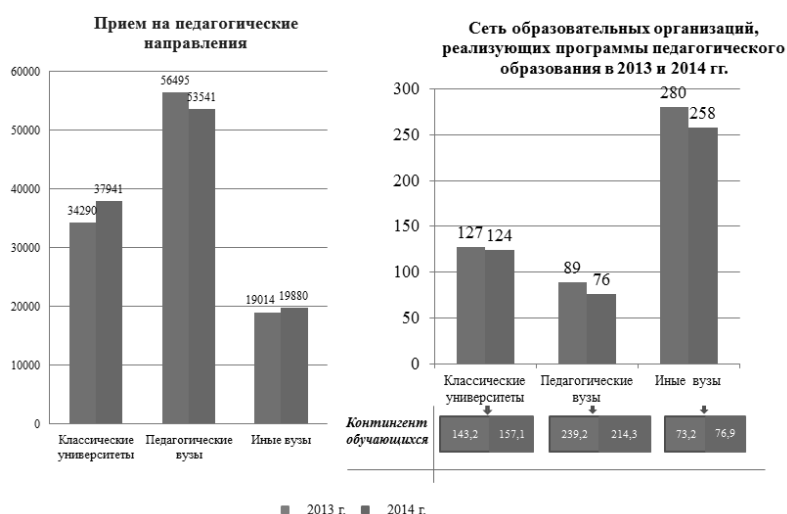
Не менее важным является то, что повышается престижность профессии учителя, в том числе из-за роста заработной платы.

Оценивая качество приема студентов на образовательные программы педагогической направленности, отметим положительную тенденцию. В 2015 году средний балл ЕГЭ зачисленных на бюджет на педагогические направления подготовки и специальности составил 62,6 балла, что на 2,6 балла ниже, чем в среднем по стране. В то же время в прошлом году средний балл педагогов был ниже среднероссийского значения на 3,3 балла, т. е. качество подтягивается.

#### Целевой прием в 2014 году: педагогика и медицина

	ПЕДАГОГИКА	МЕДИЦИНА
КЧП	55 279	24 070
Целевой прием (план)	7 304	11 828
Квоты целевого приема, %	13,2	49,1
Целевой прием (факт)	4 588	10 551
% Выполнения целевого приема	62,8	89,2
Баллы ЕГЭ целевиков	55,7	70,8

### Структурная трансформация образовательных организаций, реализующих ООП педагогической направленности



Хотелось бы отметить, что при подаче данных в мониторинг каждый вуз мог сам определить, относит ли он себя вне зависимости от названия к категории классических, педагогических, гуманитарных и т. д. вузов. Среди вузов, которые относили себя к педагогическим, только 30% в 2013 г. не имели признаков неэффективности. Для филиалов – цифра еще больше. По решению межведомственной комиссии большая часть педагогических вузов, имеющих признаки неэффективности, были признаны нуждающимися в оптимизации деятельности и вовсе не в реорганизации. Однако было очевидно, что необходимо предпринимать меры для исправления ситуации. Причем эти меры должны были быть скорее не организационными, а содержательными.

**Во-вторых**, был утвержден Профессиональный стандарт педагога – очень сложный и еще не апробированный регулятор большого числа вопросов педагогической работы: трудоустройства педагога, определения его должностных обязанностей, аттестации, оценки труда, оплаты труда.

Рабочая группа, проанализировав ситуацию, предложила разбить задачи на две большие группы.

Первая группа – это группа проблем и за-

дач, которые лежат в самой сфере педагогического образования.

Вторая группа проблем находится вне этой сферы: это все, что связано с трудоустройством, с возможностью развития профессиональных требований и стандартов, с развитием системы профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, введением системы сертификации профессиональных квалификаций или специального экзамена для ввода в профессию. Данная часть проблем была зафиксирована, но основное внимание разработчиков лежало в плоскости именно образования.

**Основные положения Концепции**, на которых строился проект:

- разработка и реализация прикладного бакалавриата, т. е. усиление практико-ориентированной части педагогического образования для повышения качества подготовки педагогических кадров;

- введение широкого социально-гуманитарного бакалавриата. Анализ ситуации трудоустройства и существующая практика показывают, что, с одной стороны, есть необходимость в мобильности студентов, с другой стороны, в педагогическую работу часто приходят выпускники гуманитарных программ классических университетов. С этой точки

зрения, необходимо дать возможность сдвига образовательных траекторий учащихся программ гуманитарного профиля на определенном этапе (на 2–3 курсах) на программы педагогического профиля, и наоборот. В этой части программ зафиксированы механизмы, которые позволяют делать такие сдвиги;

- научные и прикладные педагогические магистратуры, обеспечение подготовки по «клиническому принципу».

Разработка образовательных модулей, обеспечивающих цели Концепции – результат, который планировался в программе. Отмечу, что программа была реализована с учетом административных действий Минобрнауки России, синхронизированных с основными мероприятиями программы. В первую очередь, это новый механизм распределения контрольных цифр приема по педагогическим направлениям. Совместно с рядом экспертов рабочей группой были разработаны долговременные тренды в разрезе каждого региона по всем педагогическим направлениям. Был создан центр ответственности, который разрабатывает общую политику, после чего цифры *распределяются* в регионы, где местные органы управления образованием определяют цифры, которые *распределяются* в пределах региона. Общий прогноз объема и структуры контрольных цифр по педагогическому образованию не только разработан федеральной рабочей группой, он согласован с каждым из регионов. Таким образом, у ректоров появляется возможность влияния на эти цифры. Разыгрывание цифр происходит исходя из потенциала классических и педагогических вузов, с учетом потенциала образовательных программ.

Другой момент был связан с мероприятиями, касающимися **мониторинга оценки эффективности деятельности педагогических вузов**. Все результаты мониторинга, касающиеся деятельности педагогических вузов, стали рассматриваться на специальной рабочей группе, в которую входят ключевые эксперты в области педагогики, и именно они принимают решение относительно эффективности или неэффективности педагогических вузов.

В то же время, кроме формальной задачи, решаемой в рамках проекта, была постав-

лена общая цель, которая заключалась в обеспечении возможности изменения содержания всей системы педагогического образования. Речь не только об образовательных модулях, которые должны задать стандарт качества подготовки педагогов. Речь и об организационных решениях, позволяющих интегрировать высшее педагогическое образование со средним профессиональным и со школами.

Образовательные модули, организационные решения должны быть не только разработаны, но и апробированы, проверены на реализуемость в реальных условиях. Основными инструментами таких изменений должны стать новые, современные образовательные программы и вузы, участвующие в их реализации в рамках проекта.

Совместная работа над проектами позволила создать межрегиональное сетевое взаимодействие, устойчивые связи, позволяющие объединить вузы, реализующие программы, по единым направлениям подготовки. Вузы, реализующие педагогические программы (а это не только педагогические вузы, но и широкий круг университетов), должны готовить педагогов, соответствующих Профессиональному стандарту педагога, способных реализовывать новые федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного, начального, основного и среднего общего образования. Основными инструментами таких изменений должны стать новые, современные образовательные программы и вузы, участвующие в их реализации в рамках проекта.

По результатам первого этапа этой работы нам предстоит провести общественное обсуждение промежуточных результатов выполнения конкретных проектов. Общественное обсуждение – очень важный элемент Проекта. Если мы хотим действительно оказать влияние на всю систему педагогического образования, нам нужно вовлечь в совместную работу и в обсуждение результатов как можно большее число участников-профессионалов, сделать оценку результатов публичной и тем самым задать новую планку качества педагогического образования для всей системы.



**Сейчас перед Проектом стоят новые задачи.**

**1. Содержательные.** Требуется определиться с принципиальной моделью педагога в рамках тех возможностей, которые появляются сейчас. Необходимо сформулировать требования к результатам обучения, обсудить на координационном совете и зафиксировать их в примерных образовательных программах и стандартах четвертого поколения. Очевидно, что в силу разнообразия деятельностных позиций тут не может быть полной унификации. Однако на уровне общепрофессиональных компетенций и для профилей на уровне профессиональных такие требования должны быть сформулированы. Также должен быть указан инструментарий их формирования и оценки. Несмотря на простоту постановки такой задачи, сейчас она не только не решена, но и сама постановка такого вопроса является дискуссионной.

Весьма важным вопросом является разработка и актуализация ООП с учетом требований профессиональных стандартов.

Здесь необходимо решить следующие задачи:

- разработка и введение в действие стандартов четвертого поколения;
- обеспечение высоких требований к качеству подготовки, включая требования к абитуриентам;
- развитие модели педагогической магистратуры на основе исследований и разработок;
- тиражирование практик на основе сетей и сетевых программ, вовлечение вузов-участников;

- масштабирование и тиражирование результатов;

- создание сетевых модульных ОПОП по профилям.

**2. Организационная.** Требуется организационное решение функционирования педагогической школы в составе многопрофильного современного университета. В современных университетах магистерская и бакалаврская подготовка зачастую разнесены по разным департаментам, вопросы формирования образовательных треков для студентов и формирование гибких образовательных программ не являются тривиальными, особенно с учетом обучения в рамках широких стандартов.

Отдельной задачей является запуск полноценного функционирования новой системы УМО, объединенных Координационным Советом.

Глобальной организационной задачей является вовлечение в проект всех университетов, в которых реализуются программы педагогической направленности. Важно, чтобы уже полученные результаты и те, которые будут реализованы, что называется, с колес, были доступны не только педагогам, но и студентам региональных вузов и колледжей.

3. Проект нуждается в тесной интеграции со всеми процессами реформ в системе педагогического образования. В первую очередь, это вовлечение региональных министерств в систему целевой подготовки студентов через новую систему распределения КЦП с учетом условий целевой подготовки.

## The Program of Teacher Education: New Challenges (Current Status and Development Trends of State Policy in Higher Teacher Education)

**Sobolev A. B. \***,

*Department of State Policy in Higher Education Ministry of Education and Science,  
Moscow, Russia.*

In the article discussed a general context of the new concept of teacher education that associated with the new Federal Law “Education in the Russian Federation” (December 29, 2012). It is indicated that currently about 270 educational organization of higher education realize educational programs in the field of teacher education, which is approximately 30% of the total number of Russian universities, and noted that the share of such institutions is growing. Presented the main results of the monitoring activities of pedagogical universities of the Russian Federation. Noted by new content and organizational challenges facing the project of modernization of teacher education.

**Keywords:** modernization of teacher education, monitoring the effectiveness of the universities, higher education standards.

Sobolev Alexander, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Director of the Department of State Policy in Higher Education Ministry of Education and Science, Moscow, Russia.

### **For citation:**

*Sobolev A.B.* The Program of Teacher Education: New Challenges (Current Status and Development Trends of State Policy in Higher Teacher Education). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 5–12 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200502

\**Sobolev A.B.Sobolev Alexander*, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Director of the Department of State Policy in Higher Education Ministry of Education and Science, Moscow, Russia.

# Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования»<sup>1</sup>

**Болотов В. А. \***,

Координационный Совет по укрупненной группе специальностей и направлений «Образование и педагогические науки» РАО, г. Москва, Россия,  
vbolotov@hse.ru

**Рубцов В. В. \*\***,

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия,  
rubtsov@mgppu.ru

**Фрумин И. Д. \*\*\***,

Институт образования НИУ ВШЭ, г. Москва, Россия, ifroumin@hse.ru

**Марголис А. А. \*\*\*\***,

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия,  
amargolis@mail.ru

**Каспржак А. Г. \*\*\*\*\***,

Центр развития лидерства Института образования НИУ ВШЭ, г. Москва, Россия,  
agkasprzhak@hse.ru

**Сафронова М. А. \*\*\*\*\***,

Ресурсный центр для оказания экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия,  
maria.safronova@mgppu.ru

**Калашников С. П. \*\*\*\*\***,

Ресурсный центр для оказания экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне, Институт образования НИУ ВШЭ, г. Москва, Россия,  
skalashnikov@hse.ru

## Для цитаты:

Болотов В. А., Рубцов В. В., Фрумин И. Д., Марголис А. А., Каспржак А. Г., Сафронова М. А., Калашников С. П. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 13–28. doi: 10.17759/pse.2015200503

<sup>1</sup> Материалы обсуждены 28 мая в Ярославле на заседании Межведомственной рабочей группы Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию, посвященном перспективам развития педагогического образования [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/новости/5692> (дата обращения: 05.11.2015).

Проект модернизации педагогического образования инициирован Минобрнауки России в 2014 году и включал несколько проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне, в которых приняли участие 45 вузов России. Для оказания экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне созданы Ресурсный центр на базе Оператора проекта, МГППУ, и соисполнителя Оператора, НИУ ВШЭ, портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования "педагогическое образование.рф".

В ходе реализации проекта разработаны и апробированы четыре модели подготовки педагогических кадров в проектах прикладного бакалавриата и профессиональной (педагогической) магистратуры, академического бакалавриата и исследовательской магистратуры. За два года разработано более 110 новых модулей основных профессиональных образовательных программ. Новые модули прошли апробацию в 13 вузах-участниках проектов и в 32 вузах-исполнителях проектов. В апробации новых модулей приняло участие более 6000 студентов. Проведено повышение квалификации более 5000 участников и исполнителей проектов по разработке новых модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры в соответствии с уточненными требованиями к условиям их реализации. В апробации независимой оценки сформированности профессиональных компетенций приняло участие 3603 студента.

**Ключевые слова:** модернизация программ подготовки педагогических кадров, Профессиональный стандарт педагога, деятельностный подход, новые образовательные результаты, независимая оценка квалификации, уровни образования, модели подготовки педагогических кадров, образовательные программы, образовательные модули.

\*Болотов В.А., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, председатель Координационного Совета по укрупненной группе специальностей и направлений «Образование и педагогические науки», г. Москва, Россия, vbolotov@hse.ru

\*\*Рубцов В.В., доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия, rubtsov@mgppu.ru

\*\*\*Фруммин И.Д., доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ, г. Москва, Россия, ifroumin@hse.ru

\*\*\*\*Марголис А.А., кандидат психологических наук, первый проректор Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия, amargolis@mail.ru

\*\*\*\*\*Каспржак А.Г., кандидат педагогических наук, директор Центра развития лидерства Института образования НИУ ВШЭ, г. Москва, Россия, agkasprzhak@hse.ru

\*\*\*\*\*Сафронова М.А., кандидат психологических наук, исполнительный директор Ресурсного центра для оказания экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия, maria.safronova@mgppu.ru

\*\*\*\*\*Калашников С.П., заместитель исполнительного директора Ресурсного центра для оказания экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне, Институт образования НИУ ВШЭ, г. Москва, Россия, skalashnikov@hse.ru



## **Введение**

В мае 2014 года в соответствии с поручением Президента Российской Федерации была разработана и утверждена «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций». Комплексная программа объединяет основные цели, задачи и мероприятия в области повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, направленные на апробацию и внедрение профессионального стандарта педагога, модернизацию педагогического образования, переход на эффективный контракт и повышение престижа профессии педагога, закрепленные в принятых 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 программе развития образования на 2011–2015 годы, концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. Основная **цель подпрограммы модернизации педагогического образования** заключается в обеспечении **подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.**

Проект модернизации педагогического образования на первом этапе был направлен на преодоление следующих существующих в педагогическом образовании проблем:

- наблюдающийся в вузах, реализующих программы подготовки будущих педагогов, не деятельностный, репродуктивный характер используемых образовательных технологий;
- практически одноканальная модель системы подготовки педагогических кадров, не предоставляющая студентам возможности осуществления переходов между педагогическими и непедагогическими направлениями подготовки;
- отсутствие системы независимой оценки качества подготовки будущих педагогов.

## **Нормативные основания модернизации педагогического образования**

Поручение Президента Российской Федерации об усилении практической подготовки кадров, о независимой оценке квалификации (Перечень поручений по вопросам повышения качества высшего образования от 22 мая 2014 года. Пр-1148, п. 2), о приведении ФГОС ВО в соответствие с требованиями профессиональных стандартов;

Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28.05.2014 № 3241 п-П8).

## **Модели подготовки педагогических кадров**

В соответствии с **целью проекта**, предполагающей разработку основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП) подготовки педагогических кадров, соответствующих требованиям Профессионального стандарта педагога и ФГОС общего образования, в 2014–2015 годах были разработаны и апробированы **четыре модели подготовки педагогических кадров** в проектах академического бакалавриата и исследовательской магистратуры, прикладного бакалавриата и профессиональной (педагогической) магистратуры.

**Прикладные проекты** (прикладной бакалавриат и педагогическая магистратура) направлены на повышение качества подготовки педагогов.

– Приведение образовательных результатов программ подготовки педагогов в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и ФГОС общего образования (обновленный перечень профессиональных компетенций).

– Повышение практической направленности программ (разработка новой модели практики, включая сетевое взаимодействие с образовательными организациями, реализующими программы общего и среднего профессионального образования – «школьно-университетское партнерство», долгосрочная учебно-производственная практика в образо-

вательной организации, распределенная модульная практика).

– Модульный принцип проектирования программ подготовки педагогов (модуль-интегрированная, практическая, теоретическая и исследовательская единица образовательной программы, обеспечивающая готовность к выполнению трудовой функции или набора трудовых действий профессионального стандарта педагога).

– Деятельностью подход в подготовке будущих педагогов.

– Сетевое взаимодействие с образовательными организациями общего, среднего профессионального и высшего образования.

– Разработка общедоступной библиотеки модулей, повышение мобильности.

#### **Академические проекты**

– Разработка и апробация вариативной модели подготовки педагогических кадров, предполагающей возможность перехода на педагогические направления студентов и выпускников непедагогических направлений подготовки.

#### **Ход реализации проекта**

**Задачи**, реализуемые в 2014–2015 годах:

- создание условий для деятельностного профессионально-ориентированного подхода в подготовке педагогических кадров;

- переход на модульный принцип обучения в вузе;

- привлечение школ в качестве равноправных партнеров университетов в подготовке педагогов по формированию у студентов профессиональных компетенций;

- обеспечение различных траекторий подготовки к профессии и входа в профессию.

За два года реализовано **23 проекта** по всем **четырем направлениям**: академический бакалавриат (восемь проектов), прикладной бакалавриат (семь проектов), профессиональная (педагогическая) магистратура (шесть проектов), исследовательская магистратура (два проекта).

#### **Охват проекта**

7 Федеральных округов, 35 субъектов Российской Федерации, 45 вузов.

#### **Вузы-участники проекта**

##### **Основные исполнители (13 вузов):**

1) Казанский (Приволжский) федеральный университет,

2) Московский городской педагогический университет,

3) Московский городской психолого-педагогический университет,

4) Московский педагогический государственный университет,

5) Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова <sup>3</sup>,

6) Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»,

7) Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина,

8) Новосибирский государственный педагогический университет,

9) Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,

10) Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В.Ломоносова,

11) Сибирский федеральный университет,

12) Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова,

13) Южный федеральный университет.

##### **Вузы-соисполнители (32 вуза):**

1) Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина,

2) Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,

3) Башкирский государственный педагогический университет им.М.Акмуллы,

4) Бурятский государственный университет,

5) Волгоградский государственный социально-педагогический университет,

6) Вятский государственный гуманитарный университет,

7) Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г.Короленко,

<sup>3</sup> Реорганизован путем присоединения к МПГУ МГГУ в качестве структурного подразделения (приказ Минобрнауки России от 26 февраля 2015 г. № 124).

- 8) Елецкий государственный университет им.И.А.Бунина,
- 9) Забайкальский государственный университет,
- 10) Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,
- 11) Красноярский государственный педагогический университет им.В.П. Астафьева,
- 12) Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева,
- 13) Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов,
- 14) Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
- 15) Омский государственный педагогический университет,
- 16) Орловский государственный университет,
- 17) Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
- 18) Поволжская государственная социально-гуманитарная академия,
- 19) Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
- 20) Северо-Кавказский федеральный университет,
- 21) Ставропольский государственный педагогический институт,
- 22) Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина,
- 23) Томский государственный педагогический университет,
- 24) Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
- 25) Тюменский государственный университет,
- 26) Удмуртский государственный университет,
- 27) Уральский государственный педагогический университет,
- 28) Челябинский государственный педагогический университет,
- 29) Чеченский государственный педагогический институт,
- 30) Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
- 31) Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова,
- 32) Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

### Инфографика

#### Участники проекта

Диаграмма 1 – Динамика количества вузов-участников проекта

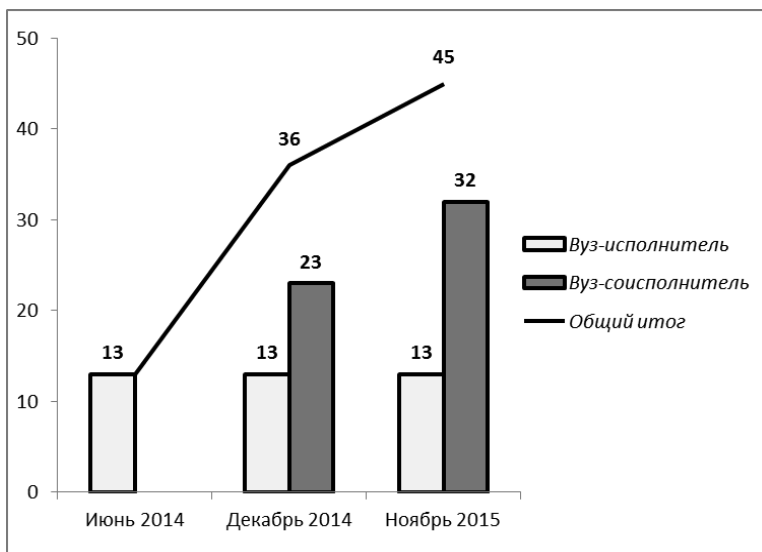


Диаграмма 2 – Описание проектов по моделям подготовки

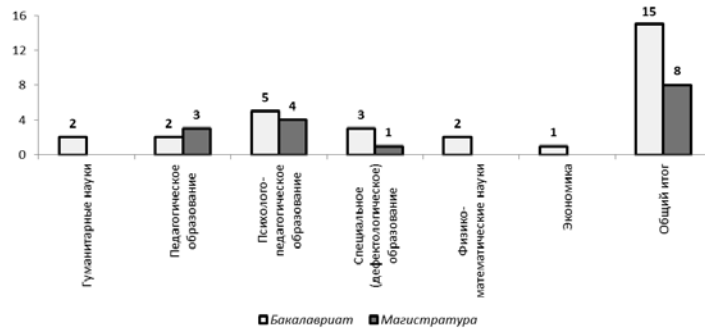
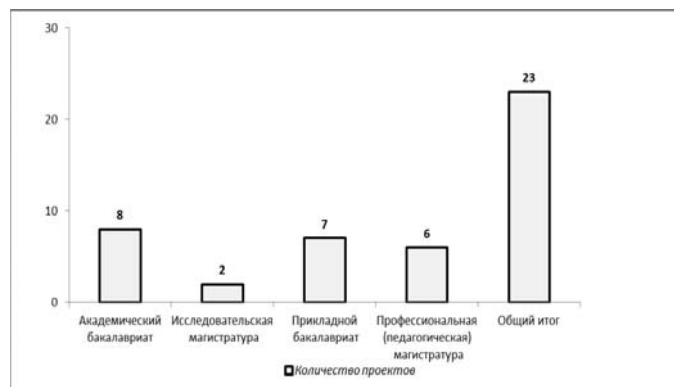
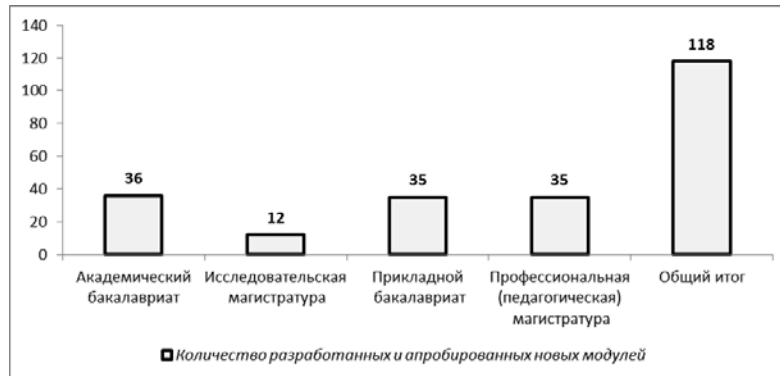


Диаграмма 3 – Распределение проектов по направлениям подготовки укрупненной образовательной области «Образование и педагогические науки»



**Новые модули основных профессиональных образовательных программ**

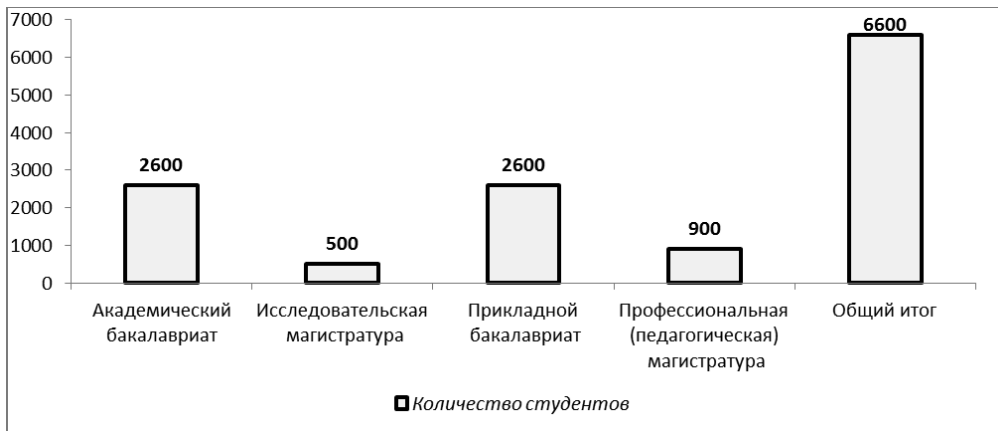
Диаграмма 4 – Распределение новых модулей основных профессиональных образовательных программ, соответствующих требованиям профессиональных стандартов педагогических работников



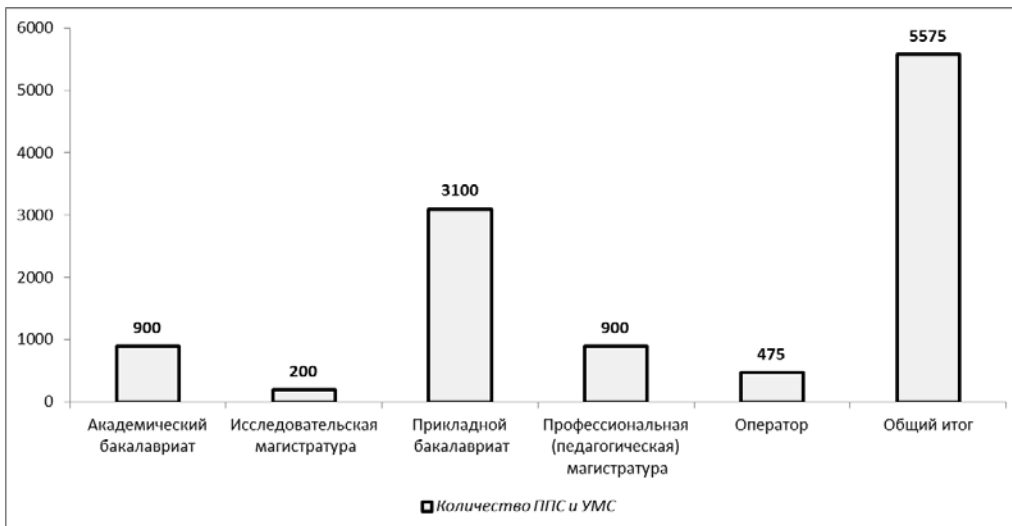


**Обучение студентов** 23 проектам в 45 вузах Российской Федерации.  
Обучение велось в 2014–2015 годах по

*Диаграмма 5 – Количество студентов, обучающихся по новым модулям, соответствующих требованиям профессиональных стандартов педагогических работников*



*Диаграмма 6 – Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава и специалистов учебно-методических служб по разработке новых модулей основных профессиональных образовательных программ*



**Система сетевого взаимодействия вузов, участвующих в модернизации педагогического образования в Российской Федерации**

**Модель 1**

Вуз-исполнитель проекта



Образовательные организации, реализующие программы общего образования

**Содержание взаимодействия:**  
формирование профессиональных компетенций в условиях углубленной практической подготовки («школьно-университетское партнерство»)

**Модель 2**

Вуз-исполнитель проекта

Образовательные организации, реализующие программы среднего профессионального образования

**Содержание взаимодействия:**  
«встраивание» части модуля (ОПОП) в программу высшего образования



Образовательные организации, реализующие программы общего образования

**Модель 3**

Вуз-исполнитель проекта

Вузы-соисполнители проекта

**Содержание взаимодействия:**  
совместная разработка и апробация модулей ОПОП

**Карта общего сетевого взаимодействия вузов: формирование единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров**

**Тематический кластер «Воспитатель»**

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель	
Прикладной бакалавриат	Московский педагогический государственный университет	133.054	Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина	
			Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акмуллы	
			Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева	
			Омский государственный педагогический университет	
			Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет	
			Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова	
			Уральский государственный педагогический университет	
			Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева	
			Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского	
	Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена	131.054	Балтийский федеральный университет	
			Забайкальский государственный университет	
			Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева	
			Новосибирский государственный педагогический университет	
			Томский государственный педагогический университет	
			Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого	
	Педагогическая магистратура	Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова	105.056	Московский городской психолого-педагогический университет
				Московский городской педагогический университет
Московский педагогический государственный университет				
Челябинский государственный педагогический университет				

**Тематический кластер «Учитель начальных классов»**

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Сибирский Федеральный университет	132.054	Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
			Новосибирский государственный педагогический университет
	Московский городской психолого-педагогический университет	102.054	Бурятский государственный университет
			Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий
			Омский государственный педагогический университет
			Ставропольский государственный педагогический институт
			Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
Тюменский государственный университет			
Чеченский государственный педагогический институт			
Педагогическая магистратура	Московский педагогический государственный университет	135.056	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
			Елецкий государственный университет им.И.А. Бунина
			Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева
			Омский государственный педагогический университет
			Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
			Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
			Челябинский государственный педагогический университет
			Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

**Тематический кластер «Учитель основного общего образования»**

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Казанский (Приволжский) федеральный университет	104.054	Волгоградский государственный социально-педагогический университет
			Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко
			Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
			Удмуртский государственный университет
			Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева
Педагогическая магистратура	Московский городской педагогический университет	109.056	Омский государственный педагогический университет
			Южный федеральный университет

**Тематический кластер «Учитель-дефектолог»**

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Московский педагогический государственный университет	134.054	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
			Вятский государственный гуманитарный университет
			Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева
			Омский государственный педагогический университет
			Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
			Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
			Северо-Кавказский федеральный университет
			Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева
			Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
	Московский педагогический государственный университет (ранее Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова)	100.054	Нет
Педагогическая магистратура	Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена	108.056	Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева
			Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
			Омский государственный педагогический университет
			Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова
			Уральский государственный педагогический университет

**Тематический кластер «Учитель среднего общего образования»**

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Педагогическая магистратура	Московский городской педагогический университет	110.056	Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева
			Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

**Тематический кластер «Педагог-психолог»**

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Педагогическая магистратура	Московский городской психолого-педагогический университет	107.056	Волгоградский государственный социально-педагогический университет
			Забайкальский государственный университет
			Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
			Уральский государственный педагогический университет

**Тематический кластер «Академический бакалавриат»**

Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Московский педагогический государственный университет (ранее Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова)	95.055	Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева
Казанский (Приволжский) федеральный университет	96.055	Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
		Волгоградский государственный социально-педагогический университет
		Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова
Казанский (Приволжский) федеральный университет	91.055	Вятский государственный гуманитарный университет
		Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева
		Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий
		Уральский государственный педагогический университет
		Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова
Новосибирский государственный педагогический университет	97.055	Московский педагогический государственный университет
		Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
		Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
		Уральский государственный педагогический университет
		Челябинский государственный педагогический университет

<b>Вуз-исполнитель</b>	<b>Код проекта</b>	<b>Вуз-соисполнитель</b>
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина	129.055	Казанский (Приволжский) федеральный университет
		Московский городской педагогический университет
		Новосибирский государственный педагогический университет
		Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова	130.055	Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева
		Уральский государственный педагогический университет
Южный федеральный университет	93.055	Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена
		Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова
		Северо-Кавказский федеральный университет
Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»	92.055	Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
		Орловский государственный университет
		Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

#### **Тематический кластер «Исследовательская магистратура»**

<b>Вуз-исполнитель</b>	<b>Код проекта</b>	<b>Вуз-соисполнитель</b>
Московский городской педагогический университет	111.058	Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
		Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Московский городской психолого-педагогический университет	112.058	Бурятский государственный университет
		Волгоградский государственный социально-педагогический университет
		Казанский (Приволжский) федеральный университет
		Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
		Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
		Северо-Кавказский федеральный университет
		Южный федеральный университет

### **Апробация инструментария независимой оценки сформированности у студентов профессиональных компетенций в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога**

В июне 2015 года 38 вузов-исполнителей и вузов-соисполнителей проектов и **3603 студента** приняли участие в апробации независимой оценки сформированности профессиональных компетенций у студентов (выпускников), обучающихся по модернизированным основным профессиональным образовательным программам бакалавриата и магистратуры по профилям подготовки:

- воспитатель,
- учитель начальных классов,
- учитель-дефектолог,
- учитель основного общего образования,
- учитель среднего общего образования,
- педагог-психолог.

Инструментарий независимой оценки был разработан в соответствии со спецификой трудовых действий, отраженных в стандартах профессиональной деятельности педагога (педагога-психолога), совместно с вузами-участниками проекта и их сетевыми партнерами (образовательными организациями – практическими базами) и включал тест профессиональных компетенций и сборник кейсов. Проведенный анализ позволил построить **индивидуальные профили сформированности у студентов профессиональных компетенций** проекта по проверяемым трудовым действиям.

#### **Результаты и эффекты проекта**

Разработаны и апробированы образовательные модули программ подготовки педагогических кадров по двум уровням образования и основным направлениям образовательной области «Образование и педагогические науки» для всех категорий педагогических работников (педагогов дошкольного, начального общего, основного и среднего общего образования, педагогов-психологов, педагогов-дефектологов), со-

ответствующие требованиям профессиональных стандартов и ФГОС общего образования и позволяющие решить основные проблемы педагогического образования за счет использования нового подхода к проектированию образовательных программ и модулей от результата, деятельностного характера используемых образовательных технологий, многоканальной системы подготовки педагогических кадров, предполагающей возможность переходов для студентов между педагогическими и непедагогическими направлениями подготовки,

Подготовлены предложения к актуализации (разработке) ФГОС следующего поколения (новые требования к образовательным результатам, структуре программ, условиям их реализации).

Создана аннотированная библиотека модулей ОПОП на портале «педагогическое образование.рф».

Апробированы:

- независимая оценка сформированности профессиональных компетенций у выпускников программ подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога;

- новые технологии подготовки педагогов, реализующие принципы деятельностного подхода и углубленной практической подготовки;

- новые модели совместной разработки примерных основных профессиональных образовательных программ, алгоритмы действий авторских коллективов, запускающих в своих вузах новые программы подготовки учителей с использованием ресурсов, созданных в ходе реализации проекта.

Разработаны и апробированы различные варианты широкого сетевого взаимодействия и кооперации вузов между собой (созданы тематические кластеры по подготовке определенных категорий педагогических кадров).

Подготовлены рабочие группы разработчиков образовательных программ из числа профессорско-преподавательский состава и специалистов учебно-методических служб вузов-участников проекта, прошедших повышение квалификации, обеспечивающее переход на новые принципы проектирования программ.



### **Задачи дальнейшего развития**

Расширение списка участников проекта.  
Проектирование сетевых образовательных программ во всех Федеральных округах Российской Федерации, включающих деятельность по повышению квалификации и участие общеобразовательных организаций в се-

тевом взаимодействии.

Развитие независимой оценки качества подготовки будущих педагогов.

Разработка онлайн-курсов, в том числе массовых открытых онлайн-курсов (МООС), основных профессиональных образовательных программ по области образования.

### *Финансирование*

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (Государственный контракт № 05.043.11.0004 от 07 апреля 2014 г. на выполнение работ (оказание услуг) «Экспертно-аналитическое сопровождение реализации проектов по развитию программ педагогической магистратуры, педагогического бакалавриата, проектов вариативности получения педагогического образования»).

## **Information Analysis Products on the First Phase Results of the Project Modernization of Pedagogical Education**

**Bolotov V. A. \***,

*Monitoring Centre for Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ioe@hse.ru*

**Rubtsov V. V. \*\***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, rectorat@list.ru*

**Froumin I. D. \*\*\***,

*Higher School of Economics, Moscow, Russia, ifroumin@hse.ru*

**Margolis A. A. \*\*\*\***,

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

**Kasprzhak A. G. \*\*\*\*\***,

*National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia, agkasprzhak@hse.ru*

**Safronova M. A. \*\*\*\*\***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, mariasaf@gmail.ru*

**Kalashnikov S. P. \*\*\*\*\***,

*National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia, agkasprzhak@hse.ru*

The modernization project of teacher education initiated by the Ministry of Education and Science of Russian Federation in 2014 and included a number of projects for teacher education modernization at the interregional level, with the participation of 45 universities in Russia. Resource center was created for

<sup>2</sup>The materials discussed on May 28 in Yaroslavl at the meeting of the Interdepartmental Working Group of the Presidential Council of the Russian Federation of Science and Education, on the prospects of development of teacher education

expert analytical support for the modernization project of teacher education. The Resource center basis was made by the project operator Moscow State University of Psychology & Education and joint contractor National Research University Higher School of Economics; project portal педагогическоеобразование.рф. The project participants developed and tested four models of teacher training in the projects applied Bachelor, professional (educational) Master, academic Bachelor and Master research courses; they developed more than 110 new modules of the basic professional educational programs in two years. The new modules have been tested in 13 participating universities and 32 universities, which were project joint contractors. More than 6000 students participated in the testing of the new modules. More than 5000 projects participants and executives developing new modules of basic professional educational Bachelor and Master programs had advanced training according to specified project requirements. 3603 students participated in the testing of an independent evaluation of professional competencies.

**Keywords:** modernization of teacher training programs, teacher professional standard, activity approach, new educational results, independent qualification test, education levels, models of teacher training, educational programs, educational modules.

---

*Acknowledgements*

Supported by Ministry of Education and Science of the Russian Federation, government contract № 05.043.11.0004 d.d. 04.07.2014 "Expert Analytical Support for the Development of Educational Master and Bachelor Programs in Pedagogy and Projects of Teacher Education Variability".

**For citation:**

*Bolotov V.A., Rubtsov V.V., Froumin I.D., Margolis A.A., Kasprzhak A.G., Safronova M.A., Kalashnikov S.P.* Information Analysis Products on the First Phase Results of the Project Modernization of Pedagogical Education *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 13–28 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200503

\**Bolotov Viktor Alexandrovich*, Dr. Sci. (Pedagogy), member of the Russian Academy of Education, Professor, Chief Scientific Officer, Monitoring Centre for Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: ioe@hse.ru

\*\**Rubtsov Vitaliy Vladimirovich*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: rectorat@list.ru

\*\*\**Froumin Isak Davidovich*, Dr. Sci. (Psychology), Chief Scientific Officer, Institute for the Development of Education, Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: ifroumin@hse.ru

\*\*\*\**Margolis Arkadii Aronovich*, Ph.D., The Vice-Chairman on Educational Affairs of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, e-mail: amargolis@mail.ru

\*\*\*\*\**Kasprzhak Anatoly Georgievich*, 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

\*\*\*\*\**Safronova Mariya Aleksandrovna*, Ph.D. in Psychology, Research fellow of the laboratory of Theoretical and experimental issues in cultural-historical psychology of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, e-mail: mariasaf@gmail.ru

\*\*\*\*\**Kalashnikov Sergei Pavlovich*, 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

# Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги

**Каспржак А.Г.\***,

Центр развития лидерства в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия, agkasprzhak@hse.ru.

**Калашников С.П.\*\***,

Центр развития лидерства в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия, skalashnikov@hse.ru

Представлены материалы анализа результатов первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования», относящихся к разработке моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры (модулей образовательных программ к ним)<sup>1</sup>. На основании полученных результатов разработки и апробации педагогических модулей соотносятся проектные задачи с результатами и эффектами проекта, анализируются полученные возможности модулей для практической реализации принципа вариативности в подготовке педагога, усиления практической направленности подготовки будущих учителей, обеспечения системы образования специалистами высокой квалификации.

Текст адресован, в первую очередь, преподавателям и административным работникам вузов, перед которыми стоит задача модернизации образова-

## Для цитаты:

Каспржак А.Г., Калашников С.П. Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 29–44. doi: 10.17759/pse.2015200504

\*Каспржак А.Г., кандидат педагогических наук, директор Центра развития лидерства в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия, agkasprzhak@hse.ru.

\*\* Калашников С.П., аналитик Центра развития лидерства в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия, skalashnikov@hse.ru

<sup>1</sup> Авторы выражают признательность коллективам разработчиков образовательных модулей вузов-участников проектов, в частности Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ), Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (САФУ), Южного федерального университета (ЮФУ), Казанского федерального университета (КФУ).

тельных программ подготовки учителя, а также разработки 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.

**Ключевые слова:** Концепция модернизации педагогического образования; новые модели получения образования – исследовательская магистратура и академический бакалавриат; образовательная программа; новые типы образовательных программ; образовательный модуль; проектирование (разработка, конструирование) программы образовательного модуля; образовательные результаты; новые формы организации учебного процесса; оценочные процедуры; сетевое взаимодействие.

Любая реформа в социальной сфере – действие чрезвычайно рискованное. Особенно, если касается она такого института, как образование. Здесь любое изменение входит в конфликт с педагогическим консерватизмом, сталкивается с привычкой ничего не менять, которая в работнике образования сидит в большей степени, чем в любом специалисте, занятом в другой сфере деятельности. Ведь традиционный работник образования (не только российский) – как правило, «ведет» себя как начальник, знаток своего дела, которому любая инициатива кажется посягательством на существующий порядок вещей.

Начиная проект «Модернизация педагогического образования» [8] мы (его инициаторы, исполнители) считали, что и в высшей школе ситуация аналогична, так как «учителя учителей» не могут не испытывать потребностей в собственных наставлениях, не очень сопрягающихся с реформаторскими действиями. Реальность, однако, оказалась куда более неоднозначной. Получилось так, что данная реформа «попала во время»: педагогические вузы, которые пока остались таковыми, сосредоточено ищут аргументы, которые им позволят остаться в существующем виде; те же, кто перестали быть отдельными педагогическими и влились в новые образовательные холдинги, пытаются найти свое место в них. Одним словом, содержательные лидеры и участники авторских коллективов, представляющие вузы в проекте, судя по всему, так явно ощутили перемены и в запросе рынка труда, и в студентах, что обнаружили не только готовность «пойти к врачу», но и сами стать соавторами «схемы лечения».

В этой ситуации, реализация первого этапа проекта<sup>2</sup>, которая происходила в единой связке с процессом переосмысления задач учительской профессии (практически на старте проекта был принят Профессиональный стандарт педагога [7]), должна была на практике подтвердить или опровергнуть базовую гипотезу: суть преобразований состоит не в реформировании существующих педагогических вузов, а в институциональной реформе системы подготовки учителей. Такие преобразования в педагогическом образовании должны обеспечить приход в школу и удержание в ней талантливых, мотивированных и компетентных людей. И станет это возможно за счет:

а) *практической реализации принципа вариативности в подготовке педагога* – разработки и апробации моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры;

б) *усиления практической направленности подготовки будущих учителей* – разработки и апробации модулей основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры в соответствии с новым стандартом профессиональной деятельности педагога;

в) *обеспечения системы образования специалистами высокой квалификации* – разработки и апробации программ:

– исследовательской магистратуры для подготовки учителей-исследователей (методистов) в области образования;

– прикладного бакалавриата со встроенной долгосрочной практической стажировкой в образовательных организациях (школах).

<sup>2</sup> Первый этап проекта: 2014–2015 гг.

Наличие набора такого рода задач и определило структуру настоящей статьи. Здесь представлена попытка провести анализ результатов первого этапа проекта, по двум направлениям: академический бакалавриат и исследовательская магистратура<sup>3</sup>, соотнеся проектные задачи с тем, что на самом деле произошло. Причем, именно произошло (!), так как результаты проектов за время их реализации в полной мере получены быть не могли, да и вообще, подлинные результаты образования, как известно, всегда являются отсроченными.

### 1. Что должно было произойти и что произошло в итоге реализации первого этапа проекта?

1.1 *Первой кардинальной новацией, которая прошла пилотную апробацию в ходе реализации первого этапа проекта, стала разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры, модулей образовательных программ (с том числе – сетевых), обеспечивающих их реализацию, что было связано с практической реализацией принципа вариативности в подготовке педагога.*

Вариативная модель получения педагогического образования задумывалась, в первую очередь, как один из способов преодоления явления двойного негативного отбора. Предполагалось, что за счет предоставления претендентам возможности различных вариантов получения педагогического образования (многоканальность, вариативность), можно будет расширить адресную группу потенциальных студентов программ подготовки учителей и, одновременно, предоставить возможность тем студентам, которые в период обучения изменили свои намерения и раздумали быть учителям, и решили уйти из профессии.

Как нами уже отмечалось ранее [4], «...схематически 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”».

Как следует из схемы (рис. 1) – многоканальность получения высшего педагогического образования связана с тем, что ни одна из программ не является тупиковой. Это до-

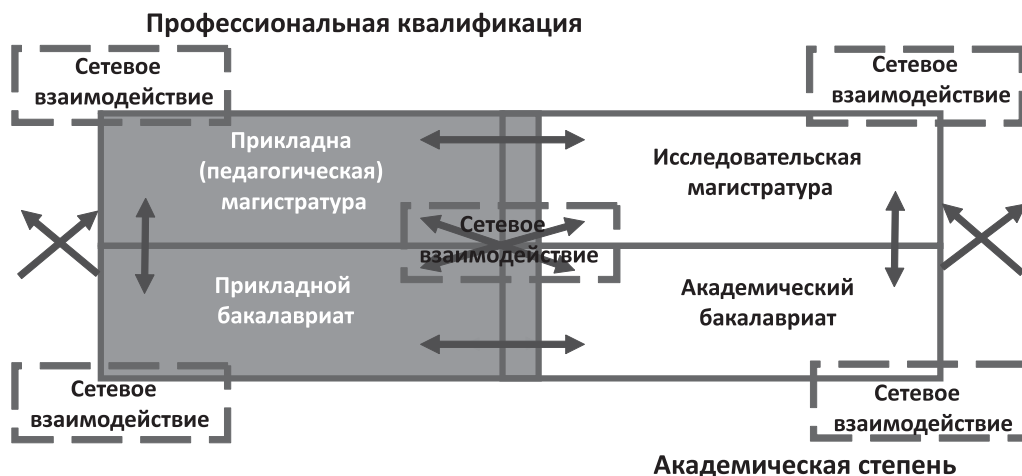


Рис 1. Отказ от единообразия системы и предоставление претендентам возможности различных вариантов получения педагогического образования и возможности «выхода»

<sup>3</sup> Эти проекты, как сфера ответственности Института образования НИУ ВШЭ, курировались авторами настоящей статьи

стигается за счет разделения экзамена «на выходе» (квалификационного) и «на входе», а также возможностью выхода из программы на любом ее этапе. При этом во главу угла встают образовательные программы, обеспечивающие результат подготовки учителей [4].

Прообразом конструируемой модели академического бакалавриата и исследовательской магистратуры стали европейские образовательные программы подготовки учителей, обновленные вследствие подписания Болонского соглашения (1999) и широко распространенная (в первую очередь в США) модель Liberal Arts College – колледжей свободных искусств (LAC).

Болонский процесс [1], как известно, во-первых, перенес акцент с содержания образовательных программ на результаты «учения–обучения», и, во-вторых, создал предпосылки для академической мобильности студентов за счет их (программ) модульного построения и введения ECTS (Европейская система перевода и накопления кредитов – European Credit Transfer System [11]). Для российской системы образования, которая параллельно осуществляет переход на двухуровневую систему профессионального образования (бакалавр–магистр), этот процесс обозначил необходимость уйти от линейного построения учебного процесса, то есть – задуматься над тем, как должна быть «устроена» программа, чтобы студент мог корректировать свою траекторию в ходе ее освоения.

Изменения в этом же направлении задавали авторам и образовательные программы LAC, которые предлагают студентам базовый блок учебных дисциплин, относящихся к гуманитарному или естественнонаучному циклам и, параллельно, предоставляют им широкий выбор учебных модулей по вышеупомянутым циклам одновременно с изучением основного выбранного ими предмета или предметов. Варьируя уровень изучения той или иной базовой дисциплины, и работая над выбором оптимальной для каждого студента индивидуальной траектории обучения, которая обеспечивается модульным построением учебного плана, молодого человека плавно подводят к выбору профессии и специализации в ней. У студента появляются варианты выстраива-

ния своей собственной траектории обучения с возможностью менять профиль в ходе освоения программы. Так, например, если после педагогической практики или стажировки молодой человек понимает, что учительство как профессия ему не подходит, он может легко перестроить свой учебный план, углубившись, как вариант, в изучение базового предмета для того, чтобы стать исследователем в какой-то науке или получить другие квалификации (маркетинг, управление и т. д.).

***Но вернемся к обсуждению результатов проекта, связанных с разработкой моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры (модулей образовательных программ к ним).***

Утверждать, что искомые модели сложились и, тем более, что эффект преодоления двойного негативного отбора достигнут, конечно же, преждевременно. Однако можно констатировать, что в вузах-участниках проекта, произошли важнейшие изменения, которые позволяют надеяться на движение в сторону преодоления явления двойного негативного отбора. Сегодня можно говорить о том, что *в ходе реализации проекта появилось представление о моделях академического бакалавриата и исследовательской магистратуры, позволяющих обеспечить вариативность и многоканальность получения квалификации учителя.* Остановимся на их описании чуть более подробно.

*Проектируемая модель академического бакалавриата (рис. 2), решая целый спектр образовательных задач, делает акцент на повышении качества подготовленности студентов, получающих педагогическое образование, за счет:*

а) отказа от линейной траектории обучения и создания условий свободного «входа» в программы и педагогической подготовки для разных категорий обучающихся и «выхода» из них, в случае, если студент меняет свою профессиональную перспективу (выбирает путь не связанный с педагогической деятельностью);

б) построения образовательных программ педагогического бакалавриата как профилизации «универсального бакалавриата», что позволяет отодвинуть время окончательного вы-

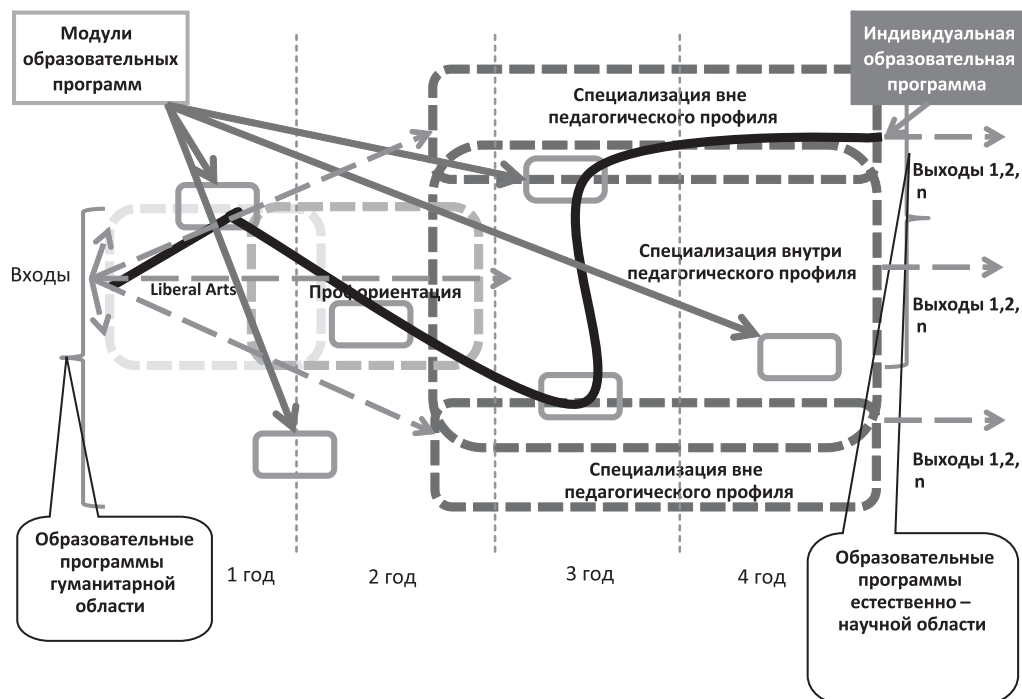


Рис. 2. Структурная схема модели академического бакалавриата

бора вида профессиональной деятельности;

в) изменения содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения в целях обеспечения реализации нового профессионального стандарта педагога и новых стандартов школьного образования;

г) усиления практической подготовки будущих учителей, которые связаны с практическими профессиональными задачами педагога;

д) сетевого взаимодействия университетов и организаций общего и специального образования, что позволяет насытить учебные планы разветвленной системой практик, стажировок, создать возможность адресной подготовки учителей не только разных предметов, но и для разных категорий школ, учащихся и т.д.

Проектируемая модель исследовательской магистратуры (рис. 3), решая целый спектр образовательных задач, делает акцент на подготовке учителей-исследователей (методистов), за счет:

а) отказа от линейной траектории обучения и создания условий свободного «входа» в программы и педагогической подготовки для разных категорий обучающихся и «выхода» из них, в случае, если студент меняет свою профессиональную перспективу (выбирает путь не связанный с педагогической деятельностью);

б) использования разработанных в ходе реализации модулей для конструирования вариативных, возможно, сетевых, образовательных программ;

в) изменения содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения в целях обеспечения реализации нового профессионального стандарта педагога и новых стандартов школьного образования;

г) усиления подготовки будущих учителей-исследователей за счет установления связей как с организациями общего, среднего и высшего профессионального образования, так и исследовательскими центрами. Это позволяет насытить учебные планы разветвленной

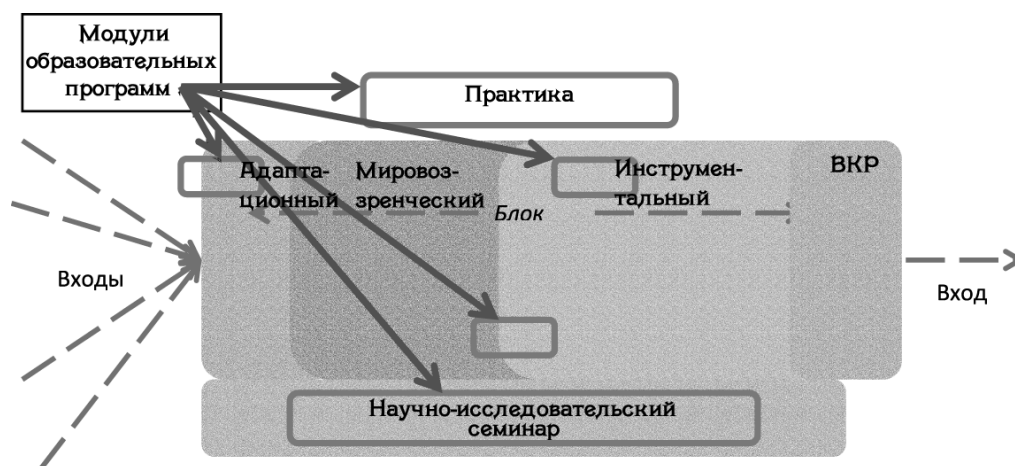


Рис. 3. Структурная схема модели исследовательской магистратуры

системой исследовательских практик, стажировок, создать возможность адресной подготовки учителей-исследователей, готовых к решению широкого спектра задач, которые стоят перед управленцами и практикующими педагогами на разных уровнях образования.

Кроме того, можно говорить о том, что в ходе реализации проекта произошло осознание (присвоение) самого понятия «образовательный модуль». Он стал рассматриваться не как совокупность учебных дисциплин, а как последовательность учебных мероприятий, объединенных в тематические целостные разделы или блоки, которые имеют «... определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам воспитания, обучения, то есть отвечают за выработку той или иной компетенции или группы компетенций...» [10]. Важно, что эта система мероприятий предлагается студенту, ориентирована на обеспечение достижения студентом набора строго определенных образовательных результатов. Эти результаты проверяемы и соотносятся с результатами образовательной программы в целом, и квалификационными характеристиками специалиста: обобщенными трудовыми функциями, определенными Профессиональным стандартом педагога. Авторами разработаны описания модулей и входящих в него дисциплин с позиции студента, в виде перечня основных

мероприятий, заданий, способов и критериев оценивания. Цели и задачи модуля обращены к преподавателям и определяют совокупность их (преподавателей) действий (teaching), обеспечивающих достижение студентом результатов в ходе освоения программы (learning).

Разработчики перешли от использования неопределяемого сегодня однозначно понятия «компетентность» к образовательным результатам, которые определяли как то, «...что обучающийся должен знать, понимать и уметь делать после успешного завершения процесса обучения» [12]. Так начал реализовываться процесс проектирования образовательных программ «от результата», который ориентирован не на «... пресловутое развитие специалиста “вообще”, а совокупность профессионально значимых умений, которые становятся средствами действия выпускника на его рабочем месте...» [4].

Начавшийся переход к модульной структуре организации учебного процесса стал катализатором изменений всей образовательной ситуации в вузе. Проектирование программ образовательных модулей, предлагаемых студентам для самостоятельного выбора, стимулировало авторов к анализу потребности рынка труда, запросов абитуриентов и студентов и т.д. Преподаватели, руководители программ и разработчики образовательных модулей, стали вместе задумываться над тем, какие задачи и за счет какого рода процедур они со сту-



дентами будут решать в ходе освоения модуля, как эти задачи помогут определить и расширить карьерные перспективы выпускника, будут способствовать его личностному росту. То есть при проектировании образовательных модулей авторы стали формулировать (определять, описывать), откликнуться на какие вызовы, ответить на какие и чьи (какой адресной группы) потребности является появление этого модуля в программе.

Вот так, например, стали выглядеть варианты индивидуальных выборов студента направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (НГПУ им. К. Минина) в зависимости от профессиональных и образовательных задач и предпочтений (рис. 4). Модуль направлен на получение стартовых компетенций профессиональной подготовки студентов 3–4 курсов бакалавриата непедагогических направлений.

В ходе реализации первого этапа проек-

та разработаны новые типы модулей образовательных программ, позволяющие студенту иметь разные варианты выстраивания своей собственной траектории обучения с возможностью менять профиль в ходе освоения программы. Так, к одному из типов можно отнести те, которые ориентированы на обеспечение «входа» в программу подготовки учителей студентов других специальностей. Второй тип модулей образовательных программ обеспечивает «выход» из педагогических программ немотивированных и не готовых к педагогической деятельности студентов, которые, в ходе освоения образовательной программы модуля, могут «примерить» на себя основы учительской профессии. Третий – связан с предоставлением студентам возможности получить специализацию внутри профессии, что должно позволить, молодому человеку, который принял решение не быть учителем, заняться, как вариант, разработкой



Рис. 4. Варианты индивидуальных выборов студента направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (НГПУ им. К. Минина)<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Рисунок позаимствован из презентации Модуль «Основы профессиональной деятельности в системе специального и инклюзивного образования» Направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (НГПУ им. К. Минина).»

средств обучения. Этот тип модулей — ресурс, обеспечивающий академическую мобильность студентов, и, главное, потенциал вариативности программ, которые будут состояться из разработанных модулей.

Таким образом, образовательная ситуация в вузах-участниках проекта начинает становиться принципиально новой. Ряд преподавателей поняли и приняли идеи реформы, готовы способствовать развитию многообразия программ, что сказалось не только на отношении к учебе студентов, уже обучающихся на педагогических программах, но и увеличении числа их потенциальных участников. Впрочем, это начало происходит лишь в тех вузах-участниках проекта, где авторов поддержало руководство. Зачастую же руководители вузов, увы, считают, что переход на кредитно-модульное построение программ — процесс надуманный, искусственный и... его можно переждать...

1.2. Согласно принятой Концепции модернизации педагогического образования, **повышение качества подготовки педагогов должно было произойти, в первую очередь, за счет усиления практической направленности образовательных программ, к реализации которых привлечены действующие образовательные учреждения общего и среднего профессионального образования, и изменения подхода к оценке уровня достижений студентов по ходу освоения программы, а также – готовности выпускников к работе.**

Также как и для предыдущей задачи, которая стояла перед участниками проекта, преждевременно, на наш взгляд, утверждать, что все разработанные образовательные модули стали использовать практику как основную активность образовательной программы. Как и не стали бы мы говорить о том, что все вузы в полной мере привлекают действующие образовательные организации не как традиционные базы практики, а как полноправных партнеров — организаторов деятельности студентов. Для нас вполне очевидно и то, что предлагаемые авторами принципиально новые контрольно-измерительные материалы позволяют адекватно зафиксировать и оценить уровень достижений студентов как набор тру-

довых функций и действий, содержащихся в Профессиональном стандарте педагога. Однако, думаем, можно констатировать, что все перечисленные выше задачи решаются участниками проекта весьма активно и динамично: выполнены уникальные для РФ разработки новых форм организации образовательного процесса и практик будущих учителей; в образовательный процесс вузов-участников проекта вводятся принципиально новые процедуры оценивания; начала создаваться библиотека форм организации образовательного процесса, инструментов оценки уровня достижений студентов, ведутся поиски сетевых форм реализации образовательных программ.

Остановимся подробнее на фактах и конкретных примерах.

Первым шагом к усилению практической направленности образовательных программ можно считать *разработку способов перевода, «увязывания» авторами-разработчиками модулей набора условно проверяемых компетенций, содержащихся в ФГОС в проверяемые образовательные результаты.* Трудовые функции, содержащиеся в Профессиональном стандарте педагога, трансформируются авторами в набор трудовых действий, которые, после соотнесения с компетенциями, в проверяемые образовательные результаты.

Часть такой «цепочки перевода» можно продемонстрировать на примере модуля «Коммуникация в современном поликультурном пространстве», разработанного командой Северного арктического университета (табл. 1).

Измеряемость образовательных результатов позволила авторам найти и применить новые *формы оценивания уровня достижения студентов, ввести единые оценочные процедуры для модуля и/или нескольких логически связанных дисциплин (междисциплинарный экзамен).* Например, в качестве оценочных форм начали выступать аналитический отчет, экспертная оценка, «само» и «взаимный» анализ, рефлексивная оценка, PREC-анализ («Попс-формула»), составление мини-словарей, онлайн-дебаты, участие в конференциях и др.

Небольшой перечень проверяемых образовательных результатов, описанных в простых и однозначных терминах, позволил разработчи-

Таблица 1

Формируемая профессиональная компетентность	Способность выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп
Трудовая функция	умеет продуцировать высказывание, учитывающее плюрализм мнений по культурным, этническим, социальным, конфессиональным и политическим вопросам, демонстрирующее толерантность и навыки поведения в изменяющейся культурной среде
Результат в залоге «знать\понимать»	понимает коммуникационные потребности субъектов педагогического общения
Результат в залоге «уметь\применять»	умеет выстраивать коммуникацию с различными целевыми аудиториями, включая детскую, признавая достоинство партнеров, понимая и признавая их
Образовательные результаты	демонстрирует знания об умениях и способностях составляющих коммуникативную компетентность педагога; демонстрирует умение подбирать материал для педагогической коммуникации в соответствии с целевой аудиторией; производит вербальный и невербальный обмен информацией в конкретных педагогических ситуациях общения; проводит рефлексию мероприятия

кам образовательных модулей *подобрать новые формы организации учебных занятий, которые обеспечивают достижение этих результатов*. Такими формами становятся: учебные кейсы, виртуальные игры (симуляторы), групповое проектирование, деловые игры, конференции, консалтинговые встречи и др.

Наряду с описанными выше оценочными процедурами вводятся понятия, общие для модуля и даже межмодульных образовательных мероприятий, реализация которых позволяет «склеивать» всю программу, уходить от программы как набора предметов и учебных дисциплин к логической последовательности взаимосвязанных образовательных мероприятий. Например, в Новосибирском государственном педагогическом университете для образовательных программ направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» введены такие общие для модуля мероприятия, как, например, Конкурс профессионального мастерства [2].

Интересной и показательной видится такая форма, как «сквозной» проект, который меняет всю организацию образовательного процесса в модуле. Как это было сделано командой Нижегородского государственного педагогического университета для ито-

гового задания курса повышения квалификации для разработчиков образовательных модулей программ академического бакалавриата [9]:

«...основной смысл перестройки привычной организации образовательного процесса состоит в следующем:

а) каждая из дисциплин модуля должна быть направлена на формирование не менее двух образовательных результатов;

б) в процессе изучения каждой из дисциплин должно быть предусмотрено выполнение проектного задания, составляющего часть итогового проекта. Проектные задания строятся на основе профессиональных задач, к решению которых должен быть готов выпускник ... <...>;

в) работа над проектным заданием способствует содержательному и процессуальному объединению усилий обучающихся по освоению дисциплин модуля, в том числе практики;

г) использование интегрированной, распределенной по времени практики служит основой практико-ориентированного подхода к обучению и обеспечивает... <...>. возможность обучающимся получить опыт представления собранной информации, и ее использо-

вания при подготовке к практическим занятиям по всем учебным дисциплинам. Такой подход к обучению позволяет на каждом этапе освоения учебной дисциплины работать над созданием итогового проекта по модулю, тем самым достигая образовательных результатов;

д) ориентация образовательного процесса на включение обучающихся в проектную деятельность создает условия для формирования проектировочных умений у студентов в процессе конструирования отчуждаемого продукта в виде итогового проекта по модулю;

е) ориентация образовательного процесса на выполнение студентами итогового проекта создает условия для мотивации студентов на достижение образовательных результатов в процессе проектной деятельности....».

Таким образом, планируемые результаты обучения достигаются в ходе выполнения студентами проекта, охватывающего содержательные и технологические основы всех дисциплин модуля. Защита проекта рассматривается как итоговая форма аттестации по модулю.

*Разработанные программы модулей, как правило, «разворачиваются» во времени, выстроены блоками, направление учебных активностей студентов задают практики, которые, как мы видим, могут принадлежать как программе в целом, так и дисциплине, могут быть связаны с внешними организациями.*

При этом, следует отметить, что в некоторых случаях, модули образовательных программ смещены во времени относительно друг друга (линейность, связанность с традиционными семестрами не всем удалось преодолеть), могут пересекаться или реализовываться параллельно, например, как это сделано в программах академического бакалавриата САФУ (рис. 5) или НГПУ им. К. Минина (рис. 6).

Взаимодействие образовательных организаций по реализации сетевых программ подготовки педагогов позволило бы значительно увеличить ресурс вузов и образовательных программ. Но работа по организации сетевого взаимодействия идет пока сложно. Можно назвать лишь отдельные случаи использования

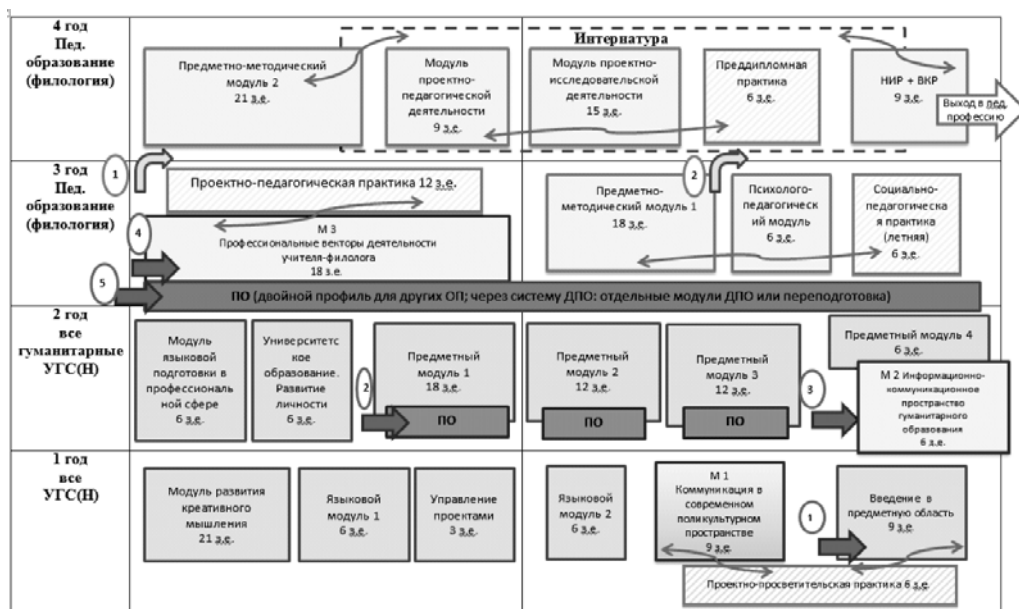


Рис. 5. Пример выстраивания образовательных программ из образовательных модулей<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Рисунок позаимствован из презентации САФУ «Проектирование индивидуальных образовательных траекторий, предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия (направление подготовки – гуманитарные науки, филология)».

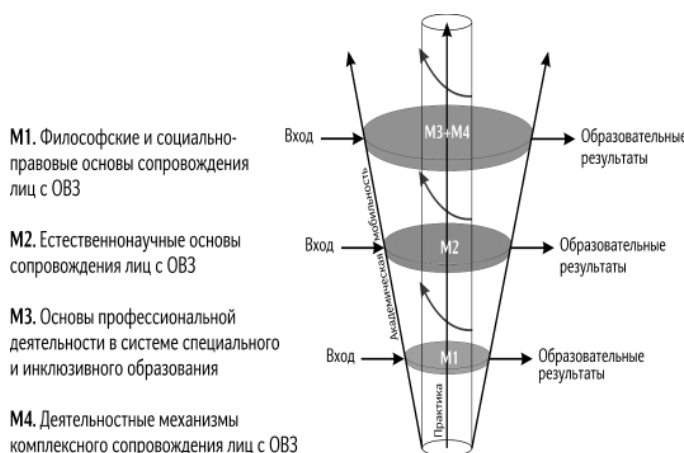


Рис. 6. Структура образовательной программы направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» как совокупность образовательных модулей<sup>6</sup>

сетевых форм в реализации образовательных программ модулей, например в Казанском и Южном Федеральном университетах.

Эксперты, как участники проектных групп, видят два основных барьера, которые необходимо преодолеть для того, сдвинуть дело с мертвой точки.

*Первая причина – традиционное для России предметное доминирование в образовательных программах подготовки учителей.* Более 25 лет, еще в Советском Союзе в материалах, подготовленных к съезду учителей [3], отмечалось, что отечественное «...педагогическое образование, как это ни парадоксально, сегодня начисто лишено каких-либо отличительных профессиональных признаков. Даже в лучших педагогических вузах структура образования являет усеченную копию образования университетского, к которому добавлен блок психолого-педагогических дисциплин. Специфики педагогического образования нет хотя бы потому, что оно обходится и без нынешней психолого-педагогической до-

бавки, ибо его реальная основа – специализация предметная». Как это ни парадоксально, но ситуация в системе подготовки учителей практически не изменилась. Гипотеза, базирующаяся на утверждении, что основа педагогического мастерства состоит не в поиске своего индивидуального, подходящего только ему педагогического стиля, а в умении применять на практике изученные педагогические теории, так и осталась доминирующей.

Результаты опроса, проведенного в 2015 году<sup>7</sup>, в котором приняли участие 5035 директоров школ и 1216 сотрудников органов муниципального и регионального управления образованием 85 субъектов Российской Федерации, показали, что 64,36% респондентов считают основой профессионального развития молодых учителей их совершенствование в предметной области. Это означает, что значительная часть работы с молодыми специалистами будет ориентирована на повышение их компетентности в предметной подготовке. Тогда как, по их собственным оценкам<sup>8</sup>, их бо-

<sup>6</sup> Рисунок позаимствован из презентации Образовательный модуль «Естественнаучные основы сопровождения лиц с ОВЗ» направление подготовки – Специальное (дефектологическое) образование (НГПУ им.К. Минина)

<sup>7</sup> Проект «Разработка методических рекомендаций об эффективных условиях адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов», выполненный Красноярским «Институтом психологии и педагогики развития» в рамках Федеральной целевой программы развития образования в 2015-ом году.

<sup>8</sup> В рамках того же исследования в опросе приняло участие 13282 молодых педагога из 85 субъектов Российской Федерации.

лее всего тревожит умение правильно выстроить отношение с родителями, администрацией школы, вписаться в сложившуюся систему воспитательной работы.

Вот и получается, что школа как полноценный партнер вузу не нужна, так как она занимается решением тех задач, которые руководители программ подготовки учителей не считают приоритетными.

*Второй барьер – традиционное для России патерналистское отношение преподавателей более высокого уровня образования к коллегам, работающим на более низком уровне, которое никак не способствует установлению партнерских отношений. Справедливости ради, надо сказать, что данное явление характерно не только для нашей страны, ее системы образования. Достаточно посмотреть на критерии всех ведущих вузовских рейтингов, чтобы понять причины того, почему большие ученые, привлеченные для работы в университеты, рассматривают преподавание, если не как отягощение, то лишь как способ подготовки исследователей для реализации своих проектов.*

В итоге – такие мероприятия, как вынос кафедр в базовые школы или установление реальной связи магистерских программ с исследовательскими центрами, пока, как видно, если и существуют, то формально. Практикующие учителя исследователи, не видят явного интереса в студентах, для которых работа в функционирующем учебном заведении и/или исследовательских группах может дать необходимый опыт для становления как профессионала. Получается, что реально и продуктивно функционирующие сети являются пока, скорее исключением из правил, нежели нормой. Как тут не позавидовать медицинским вузам, для которых обучение будущего врача вне клиники уже давно является нонсенсом.

## **2. Ближайшие перспективы или что надо сделать на следующем этапе реализации проекта**

Строго говоря, основная задача, которую следует решить на следующем этапе реализации проекта, одна: следует предусмотреть систему мероприятий, которые обеспечат закрепление (институционализацию) и распространение достигнутых в проекте результатов

и эффектов. Решение же этой задачи предполагает целую совокупность действий в двух направлениях.

Первое направление – *организационно-управленческие мероприятия, ориентированные на поддержку работы уже создающихся в вузах-участниках проекта новых программ.* Понятно, что далеко не все руководители вузов будут также позитивно настроены по отношению к нововведениям, когда прекратиться адресная финансовая поддержка новых программ, реализация которых требует и пересмотра существующих регламентов, и выделения дополнительных, теперь уже своих, средств на продолжение работ, и организационных решений и т. д. Надо обеспечить институционализацию изменений, которые сегодня произошли в режиме эксперимента, что реализовать без поддержки федеральной власти будет трудно.

Второе направление – *содержательное сопровождение процесса распространения моделей, созданных в ходе реализации проекта.* Здесь речь идет, прежде всего, о создании ресурсной базы, которая была бы доступна тем коллективам авторов, которые уже осуществляют процесс модернизации программ подготовки учителей или планируют эту работу. Сложившиеся естественным образом авторские коллективы по основным направлениям реализации проекта модернизации педагогического образования могут и должны продолжить осваивать механизм разработки образовательных программ «от результата», имеющих динамическую структуру. То есть, они должны найти, апробировать и описать основные примерные образовательные программы по всем направлениям, которые позволяли бы студентам достичь намеченных образовательных результатов за счет:

— ухода от традиционного набора учебных дисциплин, и, как следствие, перегрузки преподавателя и студента;

— связывания ее компонентов (модулей) друг с другом для обеспечения единства процесса обучения и достижения намеченных образовательных целей;

— балансирования теоретических и практических компонентов учебной программы, обеспечения баланса между шириной охва-

та проблем и глубиной усвоения материала, между задачами формирования профессионала и развития личности студента;

— поиска вариантов, которые обеспечили бы, чтобы процесс обучения шел последовательно, трудность заданий постепенно нарастала, студенты чувствовали рост своей собственной компетентности и способности справляться с учебными задачами, складываясь постепенно в единую систему знаний, умений, навыков;

— учета возможных различий в исходном уровне подготовки студентов и ответов на их индивидуальные запросы;

— поиска оптимальных методик, технологий обучения и учебы (learning), адекватных намеченным образовательным результатам;

— определения адекватной системы оценивания результатов, методов оценки каждой из дисциплин и достижения образовательных результатов модуля и всей программы в целом, не перегружая студента, сделав ее прозрачной и понятной для всех участников образовательного процесса.

Решить обозначенные выше проблемы можно лишь в том случае, если руководство вузов, реализующих программы подготовки педагогов станут агентами изменений. Это означает, что **нужно предусмотреть мероприятия по освоению (присвоению) базовых идей концепции модернизации, результатов проекта VIP-менеджментом университетов**. В эту работу нельзя не вкладываться, так как преодоление стереотипов (преодоление руководителями вуза и преподавателями себя) задача чрезвычайно сложная.

\* \* \*

В название настоящей статьи мы, возможно, несколько самонадеянно, вынесли словосочетание: первые итоги. Возникает вопрос: чего итоги-то? Запуска работы по модернизации программ подготовки учителей, увеличения в них практической составляющей, привлечения к преподаванию практиков и т. д. Ответ на все вопросы однозначный — да, да

и да. Но в этом ли состоял замысел проекта? Формально — тоже да, но, по сути, — нет.

Новое время потребовало новых учителей, которые, с определенной степенью вероятности, смогут преобразовать современную российскую школу. Выдадут «на гора» новых учителей, компетентности которых, если говорить юридическим языком, будут, в потенциале, соответствовать требованиям Профессионального стандарта педагога. Если же сказать о планируемом результате более образно, то задача наша состояла в следующем. Мы должны были разработать образовательные программы, выпускники которых, следуя максиме Уильяма Артура Уорда, осуществят переход от учителя посредственного, который излагает, к учителю великому, который вдохновляет<sup>9</sup>. Однако, всем понятно, что нужны годы, для того, чтобы образовательный процесс в вузе, а затем (и это главное) и в школе, изменился. Чтобы из школы ушли прямое натаскивание на предмет и, как следствие, напряжение, и выпускники школ...

Но вернемся к проекту. Думаем, несмотря на объемность, сложность и множественность задач, которые стоят перед авторами-разработчиками и руководителями обновленных и обозначенных выше программ подготовки учителей, главная задача состоит в том, чтобы произошедшие изменения в организации образовательного процесса оказались необратимыми. Ведь пока шел проект, он, своим наличием в плане работы Министерства, укреплял позицию реформаторов в вузе, делал процесс реформирования легитимным, давал в руки рычаги и инструменты. Отсюда вывод — проект должен продолжаться, представляя инициативным, ищущим преподавателям, которых, как выяснилось, не так мало, право на поиск. Хочется надеяться, что проведенные выше размышления позволят придать следующему этапу реализации программы модернизации такую конфигурацию, при которой шанс на успех будет выше.

<sup>9</sup>Посредственный учитель излагает. Хороший учитель объясняет. Выдающийся учитель показывает. Великий учитель вдохновляет.

### Литература

1. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе / Под ред. К. Пурсайнена и С.А. Медведева. М.: РЕЦЭП, 2005. 199 с.
2. Видеозаписи мероприятий [Электронный ресурс] // Новосибирский государственный педагогический университет. URL: <http://live.nspu.ru/videos/> (дата обращения: 15.08.2015).
3. Всесоюзный съезд работников народного образования. Предложения к концепции педагогического образования / В.Б. Новичков, А.А. Вербицкий, М.Б. Гнедовский и др. М.: ВНИК «Школа», 1988.
4. Каспржак А. Г., Калашников С. П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 87—104.
5. Концепция «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» // Психологическая наука и образование. 2014. № 3.
6. 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: 11.08.2015).
7. Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/> (дата обращения: 14.08.2015).
8. Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/events/show/26> (дата обращения 12.08.2015).
9. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровней подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / Под ред. С.В. Коршунова. М.: МИПК МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. 212 с.
10. Руководство по использованию системы кредитов ECTS [Электронный ресурс]. URL: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html> (дата обращения: 12.04.2013).
11. Руководство пользователя ECTS – European Credit Transfer and Accumulating System [Электронный ресурс] // Болонская рабочая группа по Рамке квалификаций (2005), Рамка квалификаций Европейского пространства высшего образования. URL: [www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf) (дата обращения: 15.03.2013).



## First Results of Developing the Academic Bachelor and Research Master Program Models under the Modernization Program of Teacher Education

**Kasprzhak A. G.\***,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, agkasprzhak@hse.ru .*

**Kalashnikov S. P.\*\***,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, skalashnikov@hse.ru*

The article analyzes the results of the first phase of the project "Modernization of Teacher Education", that is developing the academic bachelor and research master program models, modules of educational programs specifically. We attributed project tasks with the results and effects of the project on the basis of development and testing of educational modules and analyzed the module opportunities to implement the principle of variability in the training of teachers, enhance the practical training, and prepare highly qualified specialists for the education system. The results will be of particular interest to teachers and administrative staff of universities, faced with the task of modernizing the educational programs for teachers training, as well as the development of program modules according to the Federal State Education Standard and the teacher professional standard. The approaches and concepts described by the authors are general, so the article may be useful to educational programs developers of other areas at different levels of education.

**Keywords:** concept of teacher education modernization; new models of education, research master course and academic bachelor course; educational program; new types of educational programs; educational module; development of educational module program, educational outcomes; new forms of educational process organization; evaluation procedures; networking.

---

### *Acknowledgements*

The authors thank the teams developed the educational modules in universities participating in the project, particularly, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Novosibirsk State Pedagogical University, Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Southern Federal University, Kazan Federal University

### **For citation:**

*Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. First Results of Developing the Academic Bachelor and Research Master Program Models under the Modernization Program of Teacher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 29–44 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200504*

\* *Kasprzhak Anatoly Georgievich*, PhD (Pedagogy), Head of the Center for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: agkasprzhak@hse.ru .

\*\* *Kalashnikov Sergei Pavlovich*, analyst, Center for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: skalashnikov@hse.ru

## References

1. Bolonskii protsess i ego znachenie dlya Rossii. Integratsiya vysshego obrazovaniya v Evrope [The Bologna process and its importance for Russia. Integration of Higher Education in Europe]. In Pursianena K., Medvedeva S. (ed), RETsEP Publ., 2005, pp.199.
2. Videozapisi meropriyatii [Elektronnyi resurs] [Videos events]. Novosibirskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet [Novosibirsk State Pedagogical University]. URL: <http://live.nspu.ru/videos/> (Accessed 15.08.2015).
3. Novichkov V.B., Verbitskii A.A., Gnedovskii M.B. Vsesoyuznyi s"ezd rabotnikov narodnogo obrazovaniya. Predlozheniya k kontseptsii pedagogicheskogo obrazovaniya [All-Union Congress of National Education. Proposals to the concept of teacher education]. Moscow: VNIK «Shkola», 1988.
4. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. Prioritet obrazovatel'nykh rezul'tatov kak instrument modernizatsii programm podgotovki uchitelei [Priority educational outcomes as a tool for the modernization of teacher training programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, no 3, pp. 87—104.
5. Kontseptsiya «Kompleksnaya programma povysheniya professional'nogo urovnya pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii» [The concept of "Comprehensive program to improve the professional skills of teachers of educational institutions"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], no3, 2014.
6. Obshchestvennoe obsuzhdenie proekta kontseptsii i sodержaniya professional'nogo standarta uchitelya [Elektronnyi resurs] [Public discussion of the project concept and content of the professional standard for teachers]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii [Ministry of Education and Science of Russia]. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3071> (Accessed 11.08.2015).
7. Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Portal support projects for modernization of teacher education]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii [Ministry of Education and Science of Russia]. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.pf/> (Accessed 14.08.2015).
8. Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Portal support projects for modernization of teacher education]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii [Ministry of Education and Science of Russia]. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.pf/events/show/26> (Accessed 12.08.2015).
9. Proektirovanie osnovnykh obrazovatel'nykh programm vuza pri realizatsii urovnevoi podgotovki kadrov na osnove federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov [Design of basic education programs in the implementation of the university-level training on the basis of federal state educational standards]. In Korshunova S.V. (ed), Moscow: Bauman MSTU, 2010, 212 p.
10. Rukovodstvo po ispol'zovaniyu sistemy kreditov ECTS [Elektronnyi resurs] [Guidelines for the use of ECTS credits]. URL: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html> (Accessed 12.04.2013).
11. Rukovodstvo pol'zovatelya ECTS – European Credit Transfer and Accumulating System [Elektronnyi resurs] [Manual ECTS — European Credit Transfer and Accumulation System]. Bolonskaya rabochaya gruppa po Ramke kvalifikatsii (2005), Ramka kvalifikatsii Evropeiskogo prostranstva vysshego obrazovaniya [Bologna working group on qualifications framework (2005), Framework of Qualifications of the European Higher Education Area]. URL: [www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf) (Accessed 15.03.2013).

# Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры

**Марголис А.А.\***,  
ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
amargolis@mail.ru

Обсуждаются основные модели подготовки педагогических кадров в Российской Федерации и за рубежом, принципы модернизации моделей подготовки педагогов в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Представлена система требований к образовательным результатам, структуре и условиям реализации программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры УГСН «Образование и педагогические науки», которые могут быть положены в основу разработки ФГОС ВО четвертого поколения и примерных основных профессиональных образовательных программ.

**Ключевые слова:** модели подготовки педагогов, прикладной бакалавриат, педагогическая магистратура, образовательные стандарты, ФГОС ВО, профессиональный стандарт педагога, профессиональные компетенции педагога.

Согласно результатам многочисленных исследований (например, Teachers Matter, OECD, 2005) [24], одним из наиболее важных факторов образовательной среды, оказывающих существенное влияние на образовательные результаты учащихся, является уровень квалификации учителя. Формирование и развитие профессиональных компетенций педагога, образующих в совокупности основу его квалификации, осуществляется как в процессе его первоначальной профессиональной подготовки (педагогическое образование), так и в процессе самой профессиональной деятельности и дополнительного профессионального образования.

Существует большое количество эмпирически полученных свидетельств влияния педагогического образования и его особенностей на эффективность педагогической деятельности педагога и образовательные результаты учащихся. Так, например, в работе Linda Darling-Hammond еще в 1999 году, была проанализирована связь между требованиями, предъявляемыми к образованию педагогов и условиям сертификации их квалификации, и образовательными результатами учащихся. Результаты этого исследования показали, что педагогическое образование является наиболее значимым фактором влияния как на профессиональную деятельность пе-

**Для цитаты:**

Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45–64. doi: 10.17759/pse.2015200505

\*Марголис Аркадий Аронович, кандидат психологических наук, первый проректор, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: amargolis@mail.ru

дагога, так и на образовательные результаты учащихся [11].

Влияние содержания педагогического образования на качество обучения учащихся было также показано в исследованиях Angrist, J.D., Lavy, V. [8], Wenglinsky H. [28], Wayne, A.J., Youngs, P. [25].

Обзор 57 эмпирических исследований по этой теме, выполненный в 2002 году [29] также подтверждает зависимость между основными компонентами педагогического образования (знания учебного предмета и педагогическая подготовка) и образовательными результатами учащихся.

### **1. Содержание моделей подготовки педагогов**

При очень больших различиях, как между странами, так и в рамках одной страны, содержание начальной подготовки педагога (собственно педагогическое образование) обычно состоит из того, что он будет преподавать (знание учебного предмета – предметные знания), как он будет преподавать (знания педагогики вообще) и специальной педагогики конкретного учебного предмета (методика), и кому он будет преподавать (детская психология). Так как преподавание – это деятельность, то содержание подготовки необходимым образом предполагает также практическую подготовку (практика).

Таким образом, содержание традиционной модели подготовки педагога обобщенно состоит из:

- блока предметной подготовки (что преподавать),
- блока педагогической подготовки:
- общей (как вообще преподавать-способы обучения),
- специальной (как преподавать конкретный учебный предмет-методика),
- психолого-педагогической (кому преподавать-психология учащихся).
- блока практической подготовки.

В самом общем виде модель подготовки (Route) определяет особенности взаимосвязи содержания подготовки (формируемых в указанных блоках компетенций), уровня подготовки (СПО–бакалавр–магистр) и последовательности освоения основных блоков содержания.

### **2. Типология моделей подготовки педагогов**

При большом разнообразии в построении возможной типологии моделей подготовки педагогов наиболее целесообразной в контексте данной статьи представляется та, которая направлена на их систематизацию с точки зрения исторической перспективы и описывает новые тренды в педагогическом образовании. Такой исторический подход в качестве основания систематизации представлен, в частности, в работе [10]. Описываемая типология моделей подготовки педагогов [19] делит все их многообразие на два основных класса: традиционные (модель «нормальной школы» и академический подход) и современные (профессионализация подготовки и альтернативные модели быстрого входа в профессию) (табл. 1).

### **3. Традиционные модели подготовки педагогов**

Традиционные модели подготовки представлены в этой типологии двумя основными подходами: моделью «нормальной школы» (Normal school tradition) и моделью академической подготовки (Academic tradition).

Исторически более ранняя модель «Нормальной школы», получившая распространение во Франции в конце 18 века (Ecole Normale) и позднее в Европе (прежде всего Великобритания), и США, была основана на двух основных принципах подготовки: у учителя должен быть более высокий уровень образования, чем у его учащихся (хотя бы на ступень выше), и будущий учитель должен осваивать мастерство обучения в реальном классе с реальными учащимися под руководством опытного наставника [14]. Фактически, эта модель реализовывала прогрессивную для своего времени концепцию «лабораторной школы», не только демонстрирующую будущим педагогам образцы обучения (нормы правильного обучения-отсюда название модели), но и предлагала их осваивать в условиях супервизии. К недостаткам модели можно отнести недостаточное внимание к предметной и научной подготовке учителей. В настоящее время модель «нормальной» школы все еще существенно влияет на концепцию педагогическо-

Таблица 1

Типология моделей подготовки педагогов

		Особенности модели	Содержание подготовки	Преимущества	Недостатки
1	2	3	4	5	6
Традиционные модели	«Нормальная школа»	Традиционная концепция подготовки педагогов для начальной школы.	Освоение базовых педагогических умений путем практической тренировки в условиях образовательной организации.	Позволяет хорошо освоить рутинные педагогические действия, способствует формированию профессиональной идентичности педагога.	Недостаточный объем подготовки в области педагогической теории, академических и научных знаний, исследовательских компетенций.
	«Академический подход»	Традиционная концепция подготовки педагогов для основной и старшей школы.	Освоение содержания научных знаний по дисциплинам, связанным с учебным предметом, формирование способности решения проблем. Практика в школах.	Освоенные компетенции решения проблем позволяют им быть эффективными в классе.	Выпускники таких программ являются специалистами в академических знаниях учебных предметов, но не в педагогике. Недостаточный объем практической подготовки.
Новые модели	Профессионализация педагогической деятельности	Динамическая концепция педагогической деятельности, сфокусированная на профессиональной автономии и профессиональных стандартах.	Освоение основанных на результатах исследований знаний процесса обучения. Акцент на изучение педагогических наук. Развитие профессиональной идентичности и этики.	Учителя получают подготовку как эксперты в своей профессиональной области с чувством профессиональной автономии и возможностями решения профессиональных проблем. Ответственны за совершенствование своих профессиональных возможностей. Акцент на совместной деятельности с коллегами.	Нет эмпирически доказанных данных о структурных изменениях в качестве педагогического образования.

1	2	3	4	5	6
Новые модели	Альтернативные модели подготовки к профессиональной деятельности	Обучение и сертификация основаны на владении способами действий, не являющимися результатами обучения в педагогических программах, источником которых являются личный опыт и личные характеристики будущего педагога.	Освоение способов педагогической деятельности происходит в практической форме обучения на работе. Сильные программы введения в профессиональную деятельность и супервизии. Недостаточное внимание уделяется педагогической теории и научным знаниям учебного предмета.	Позволяют быстро увеличить количество учителей в соответствии с потребностями школ. Могут быть разработаны для привлечения различных типов кандидатов. Более экономичные, так как обладают меньшей продолжительностью подготовки и осуществляются на базе школ.	Недостаточное количество эмпирических исследований, направленных на оценку содержания и качества подготовки педагогов. В контексте усложняющейся профессиональной деятельности позволяют осуществить вход в профессию с небольшим формальным объемом подготовки.

го образования, реализуемую в педагогических училищах (колледжах), на что незначительно повлияло даже их почти повсеместное превращение в организации третичного образования в Европе, и используется, прежде всего, для подготовки педагогов для начальной школы и дошкольного образования. В Российской Федерации, на наш взгляд, описываемая модель в полной мере определяет специфику среднего профессионального педагогического образования. Завершая описание этого подхода, необходимо отметить, что в его основу положено представление о профессии педагога как о ремесле (craft), которому можно научиться только практически, в условиях, в которых есть объекты такого «ремесла» — учащиеся и опытные мастера-учителя, демонстрирующие образцы своих профессиональных действий. Сам же процесс подготовки представляет собой копирование этих образцов, направленное на их постепенное адекватное воспроизводство.

Альтернативная «нормальной школе» мо-

дель подготовки педагогов – «академический подход» — возникла как своего рода антитеза Normal school tradition и связана прежде всего с подготовкой педагогов для основной и старшей школы. В этой модели, направленной на повышение научной (предметной) компоненты превалирует изучение академических дисциплин, представляющих основу преподаваемого учебного предмета. Акцент в программах такого типа ставится, прежде всего, на изучении науки, формировании способности решать научные проблемы и задачи (problem-solving). Педагогическому знанию, методике преподавания и практике уделяется меньшее внимание, хотя практика по окончании таких программ в большинстве случаев является обязательной. Выпускник педагогической программы, реализующей данную модель являлся не столько учителем-предметником, сколько предметником-учителем, т.е. экспертом в определенной области знания, участвующим в педагогической деятельности прежде всего в этом качестве.

В Российской Федерации развитие этой модели имело, на наш взгляд, существенное своеобразие и ряд принципиальных особенностей, отличающих ее от описанных выше. В то время как за рубежом модель академического подхода развивалась, прежде всего, в рамках классических университетов, в которых «сильные» академические департаменты задавали общую предметно-научную направленность программ и приоритет предметных научных знаний в подготовке учителя-предметника, в Советском Союзе и позже в Российской Федерации (вплоть до недавнего времени) основным местом подготовки кадров для основной и старшей школы были отраслевые педагогические институты. В таких институтах наряду с «предметными» научными кафедрами были созданы педагогические и методические кафедры, обеспечившие по меньшей мере равную с предметным блоком представленность блоков общепедагогической, методической и психолого-педагогической подготовки. Потенциально это позволяло сбалансировать предметную подготовку в сторону лучшей (по сравнению с классическим вариантом модели) педагогической подготовки. Однако на практике эта особенность не отменяла главного: выпускник такой программы являлся прежде всего представителем определенной науки (академической, если в институте были сильные научные кафедры, или педагогической науки – теории, дидактики, педагогики). Его практическая подготовка и готовность к реальной профессиональной деятельности с учащимися, как правило, выглядела очень проблематично. О молодых педагогах, окончивших такие программы, большинство более опытных коллег обычно говорили (и говорят), что даже, если он и знает предмет (учебный), он не умеет ему обучать. Примат не только предметной, но и педагогической теоретической подготовки, основывался в этой модели на исходном тезисе, что педагогика — это наука и как любое научное знание (в том числе академическое, связанное с выбранным предметом) его вполне можно сформировать в университетской аудитории. Практика, если и нужна в такой модели, то в основном для иллюстрации теоретических знаний. Качество же педагоги-

ческой науки и соответственно ее представленность в компетенциях выпускников с течением времени существенно снизилось, что привело к невозможности для выпускников таких программ играть роль эксперта педагогической или психолого-педагогической науки в процессе профессиональной деятельности. Другими словами, выпускник такой программы (например, учитель математики), так и остался в большинстве случаев экспертом-математиком (если в его вузе была сильная математическая кафедра), но не стал ни экспертом в области педагогической или психологической науки, ни, собственно, в полной мере педагогом, т.е. экспертом в области обучения, воспитания и развития учащихся.

#### 4. Новые модели подготовки педагогов.

Усложнение профессиональных задач, стоящих перед педагогами, связанное с изменением целей образования (прежде всего, переход от задач передачи определенной суммы знаний к задаче формирования у учащихся способности самостоятельно учиться и эффективно приобретать новые знания по окончании общего образования), вызвало понимание неадекватности традиционных моделей подготовки педагогов этим новым требованиям. Ни хорошая академическая подготовка и научные знания преподаваемого предмета, ни освоенные рутинные педагогические навыки не гарантируют достижения новых образовательных результатов учащихся, связанных с формированием одновременно глубоких предметных знаний, способности анализировать проблемы, планировать свои действия, работать в команде и т.д., т.е. метапредметных и личностных результатов (в терминологии ФГОС общего образования [4] в Российской Федерации или *higher-order skills, social skills* или *21-st century competencies* – в зарубежной терминологии). Понимание такого противоречия привело к созданию целого тренда, направленного на понимание профессиональной деятельности педагога, как способности реализовывать «сложное обучение» (*complex learning*) [15]. Педагог при этом рассматривается как практический интеллект, т.е. специалист, обладающий профессиональным мышлением и способно-

стью к научно-обоснованным профессиональным суждениям и решениям (decision-maker) на основе в том числе полученного педагогического образования) сложных проблем обучения и развития, в том числе связанных с существенно более разнообразным, чем раньше, составом классов (дети с ОВЗ, дети-мигранты, одаренные дети и т.д.). Такой педагог фактически является генератором нового «собственно педагогического» знания, экспертом в области не только академической науки, которую он преподает, но и самого образования. Концептуальной основой для разработки новых моделей подготовки педагогов, отвечающих описанным требованиям стали концепции «практика-исследователя» (practitioner-researcher) [26, 27] и «рефлексивного педагога» (D. Schon) [13]. В отличие от традиционных моделей акцент в новых программах подготовки сделан на формировании профессионального мышления педагога, его способности к профессиональным действиям на основе системы ценностей, формирующих его профессиональную идентичность, на содержательном взаимодействии с коллегами и социальными институтами в рамках дето-центрированной модели образования. Понимание учителя как эксперта, владеющего уникальным практическим знанием (tacit knowledge) привело к тотальной переоценке возможных отношений университета и школы в вопросах подготовки кадров и разработке модели школьно-университетского партнерства (school-university partnership) (K. Zeichner) [31]. С другой стороны, приоритетность формирования способности к рефлексии у будущего педагога, его способности к принятию профессионально ответственных решений на основе доказательного подхода (evidence-based) привело к пониманию необходимости формирования у него исследовательских компетенций и новому пониманию роли научных исследований как в подготовке педагогов, так и в их практической деятельности. В наиболее полной степени эта модель реализована в Финляндии, где формирование исследовательских компетенций у выпускников педагогических программ является одной из важнейших компонент их подготовки (research-oriented teacher education

program) (Pasi Sahlberg) [21].

Наконец, еще одной причиной появления описываемого тренда профессионализации подготовки педагогов стал подход, получивший название Accountability (Подотчетность) [22], возникший в 80-ые годы прошлого века в Великобритании и США в ходе реформирования ряда отраслей экономики и получивший позднее широкое распространение и в социальной сфере, включая образование. Цель этого подхода в самом общем виде может быть сформулирована как повышение эффективности системы образования, в том числе повышение эффективности и результатов работы педагогов и их подготовки с точки зрения основных участников образовательной политики: государства, бизнеса и родителей. Анализ причин появления этого движения и его последствий для образования вообще и педагогического образования, в частности, выходит за рамки данной статьи. Однако надо отметить, что одним из его последствий для рассматриваемого вопроса стала разработка в целом ряде государств Европы, США и Азии профессиональных стандартов педагогов, т.е. документов, с одной стороны, описывающих лучшую практику профессиональной деятельности, направленной на достижение целей общего образования учащихся, а, с другой стороны, являющихся основой для оценки актуального уровня профессиональной деятельности конкретных педагогов (в рамках оценки их квалификации на основе профессиональных стандартов) и выступающих в качестве ориентиров для построения программ педагогического образования (будущих педагогов) и профессионального развития работающих педагогов. Разработка профессиональных стандартов педагогов, описывающих в самом общем виде какой должна быть профессиональная деятельность педагогов, исходя из целей общего образования (в нашем случае ФГОС общего образования) [4], впервые создает принципиально новую ситуацию в подготовке педагогов-вместо задачи учить хорошо, возникает задача учить в соответствии с требованиями профессионального стандарта, что может быть проверяемо в форме независимой оценки профессиональных компетенций выпускников. Это, в



свою очередь, позволяет дифференцировать качество программ подготовки не по анализу условий из реализации, а по результатам подготовки их выпускников.

Парадоксальным образом подход, связанный с подотчетностью, привел к созданию одновременно и прямо противоположного тренда (минимальная компетентность педагога — *minimum competency approach*) [19], направленного на максимальное упрощение входа в профессиональную деятельность и привлечение в педагогическую профессию лиц, не имеющих педагогического образования, но заинтересованных в такой деятельности.

На наш взгляд, можно выделить три абсолютно разные причины появления этого подхода:

— дефицит педагогических кадров (главным образом, в США), который не возможно ликвидировать средствами обычных программ продолжительностью 4 года;

— потребность в усилении практической подготовки с использованием передовых школ в качестве партнеров университетов, которая привела к созданию программ подготовки будущих педагогов на базе консорциумов таких школ (*school centered initial teacher training*) с привлечением или без привлечения университетов (в основном, в Великобритании), и увеличении доли подготовки в рамках именно этой модели, активно поддерживаемой Департаментом образования Великобритании в последнее время [20, 23].

— желание рекрутировать конкретных кандидатов в педагогическую деятельность с учетом их недостаточной представленности в системе образования (в основном в США): представителей национальных меньшинств, специалистов определенных предметов, выпускников лучших университетов (программа *Teach for America*).

Оценка эффективности этих моделей ускоренной подготовки оказывается очень противоречивой [12], в том числе и потому, что они направлены на решение разных задач, а в ряде случаев являются вынужденной альтернативой программам систематического образования. Концептуально общим во всех этих программах является признание того, что источником компетентно-

сти, необходимой для успешной профессиональной деятельности педагогов, является не педагогическое образование, а предыдущий профессиональный опыт кандидата, ранее полученное им не педагогическое образование и его личностные уникальные качества и способности, которые делают его в будущем успешным педагогом. По сути, программы такой подготовки (или путем интенсивной подготовки перед началом профессиональной деятельности — *Teach for America*) или на рабочем месте (в двух остальных случаях) стирают грань между подготовкой учителя, оценкой его квалификации (проверка наличия минимальной, в основном связанной со знаниями преподаваемого предмета) или профессиональным развитием (осуществляемым обычно для уже работающих педагогов). Критики большинства таких моделей (I. Menter) [9, 20] указывают на то, что такой упрощенный взгляд на подготовку педагогов, будучи экономически очень выгодным для государства (продолжительность подготовки сокращается с 4-х лет до нескольких месяцев) не позволит обеспечить требуемое этими сторонниками повышения эффективности образования качества образовательных результатов учащихся. Необходимые для обеспечения такого качества компетенции связаны не только с усилением практической подготовки за счет теоретической, но и формирования исследовательских компетенций, о которых было сказано выше. Многие положительные результаты таких программ, как *Teach for America*, связываются их оппонентами с исключительной селективностью этой программы и очень высоким академическим и интеллектуальным уровнем прошедших отбор кандидатов [12].

##### **5. Организационные характеристики моделей подготовки педагогов.**

С организационной точки зрения, модели подготовки педагогов делятся на параллельные (конкурентные) и последовательные. Первые включают в себя параллельное освоение предметных и педагогических знаний в рамках одной программы подготовки (например, в программах педагогического бакалавриата) и используются большинством стран

Европы в подготовке педагогов к работе с учащимися младшего возраста. Последовательная модель подготовки, в которой будущий педагог сначала осваивает предметные знания (предметный, не педагогический бакалавриат), а потом, заинтересовавшись педагогической деятельностью, может освоить 1–2-х годовичную программу (магистратуры или программу постдипломного сертифи-

ката в образовании) (PGSE) [7], дающую необходимую педагогическую квалификацию, связана прежде всего с подготовкой педагогов для основной и старшей школы. Конкретные особенности этих программ показаны в табл. 2.

Таблица сравнения параллельной и последовательной модели подготовки педагогов [19].

Таблица 2

**Характеристики параллельной и последовательной программ подготовки педагогов**

	<b>Характеристики</b>	<b>Распространенность</b>	<b>Преимущества</b>	<b>Недостатки</b>
Конкурентная (параллельная) модель подготовки педагогов	Академические дисциплины изучаются одновременно с педагогическими и профессиональными дисциплинами на протяжении всей программы.	В основном используется для подготовки педагогов для начальной школы в большинстве европейских стран. Для подготовки педагогов основной и старшей школы используется в Бельгии, Канаде, Греции, Венгрии, Ирландии, Италии, Японии, Корее, Турции, США.	Обеспечивают более интегративный подход к освоению содержания программы за счет одновременного освоения предметных и педагогических знаний. Более короткие, чем последовательные программы.	Недостаточно гибкая, так как не обеспечивает подготовку к профессиональной деятельности лиц с непедагогическим образованием или тех, кто хотел бы вернуться в профессию.
Последовательная модель подготовки педагогов	Специальные курсы по педагогическим дисциплинам и педагогической практике изучаются после полученного 1-ого уровня образования по дисциплине, которую предполагается преподавать в школе. Более селективный вход в программу, чем в параллельной программе.	Больше используется в подготовке учителей для средней школы в таких странах, как: Дания, Франция, Норвегия, Испания, Австрия, Чехия, Великобритания, Финляндия, Ирландия, Израиль.	Обеспечивает более гибкий вход в профессиональную деятельность педагога. Позволяет учителю получить сначала хорошую предметную подготовку.	Не обеспечивает, как правило, необходимой взаимосвязи между предметным и педагогическим знанием, не формирует достаточных профессиональных компетенций в технологиях обучения. Более слабая профессиональная идентичность выпускников. Более длинный срок обучения.
Параллельная и последовательная модель подготовки	В национальной системе педагогического образования могут быть представлены обе модели одновременно.	Переключение с одной модели на другую позволяет решать разные задачи: сокращение дефицита требуемых педагогов или повышение качества их подготовки.	Различные модели (одновременно) позволяют привлекать в профессию различных кандидатов (потенциальных педагогов).	Большая стоимость расходов на подготовку в рамках двух моделей одновременно.

## 6. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации.

### 6.1 Модель прикладного бакалавриата

Целью разработки программ прикладного бакалавриата педагогического направления является обеспечение подготовки будущих педагогов в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога [6] (других педагогических работников).

Достижение этой цели предполагает, что основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) прикладного бакалавриата, необходимым образом реализуют [1]:

— практико-ориентированный подход («клинический метод» подготовки по аналогии с медицинским образованием), в соответствии с которым подготовка будущего педагога невозможна без реализации существенной части образовательной программы на базе общеобразовательной организации под руководством опытных педагогов-наставников, владеющих профессиональными компетенциями, которые необходимо сформировать у выпускника;

— деятельностный подход к подготовке будущих педагогов. В соответствии с этим подходом учебным содержанием ОПОП программ прикладного бакалавриата является не просто сумма знаний и умений, а способность к эффективной организации учебной деятельности учащихся (включающей в себя обучение, развитие и воспитание), что предполагает освоение будущими педагогами в ходе их подготовки процесса решения ряда основных (обобщенных) учебно-профессиональных задач, моделирующих реальную профессиональную деятельность педагога;

— исследовательский подход, в соответствии с которым программы прикладного педагогического бакалавриата должны быть направлены не только на формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность к выполнению стандартных трудовых действий, заданных требованиями профессионального стандарта педагога, но и на формирование исследовательских компетенций, обеспечивающих возможность перестройки и развития таких действий в случае обнаружения проблем и затруднений на осно-

ве проведения встроенного в профессиональную деятельность мини-исследования (рефлексивный педагог).

Реализация в процессе проектирования ОПОП прикладного бакалавриата педагогического направления указанных выше принципов задает систему требований к образовательным результатам, структуре и условиям реализации программ.

Требования к образовательным результатам ОПОП прикладного педагогического бакалавриата (рис. 1) предполагают, что в ходе освоения указанных программ у выпускников должны быть сформированы:

— универсальные компетенции (одинаковые для выпускников ОПОП всех УГСН) и дополнительные универсальные (метапрофессиональные компетенции), специфичные для выпускников только данной УГСН и связанные с необходимыми личностно-профессиональными качествами педагога;

— общепрофессиональные компетенции, одинаковые для ОПОП всех профилей данной УГСН и обеспечивающие готовность к выполнению трудовых функций (обучение, развитие и воспитание) первой обобщенной трудовой функции профессионального стандарта педагога любым педагогом (от дошкольной до старшей ступени общего образования), включая инвариантную часть таких профессиональных компетенций (одинаковых для программ прикладного и академического бакалавриата);

— профессионально-специализированные компетенции, формируемые в соответствии с профилем ОПОП и обеспечивающие готовность к выполнению выпускниками второй обобщенной профессиональной функции профессионального стандарта педагога, связанной со спецификой возраста учащихся, ступени общего образования соответствующего ФГОСа, учебного предмета (в случае педагога основной и старшей школы) или специальных профессиональных задач, отраженных в профессиональных стандартах других категорий педагогических работников и не совпадающих с первой ОТФ ПС педагога.

Требования к структуре образовательной программы, отвечающие указанным выше принципам, предполагают выбор в качестве

### Компетенции прикладного бакалавриата

№	Компетенции ОПОП прикладного бакалавриата	ТФ ПС*
1	Универсальные компетенции	-
2	Дополнительные универсальные (метапрофессиональные компетенции)	-
3	Общепрофессиональные компетенции	ОТФ 1 ТФ 1. Обучение, ТФ 2. Воспитание, ТФ 3. Развитие
4	Профессионально-специализированные компетенции	ОТФ 2 или ТФ других ПС

\*Проект (по результатам апробации ПС педагога)

Рис. 1. Компетенции прикладного бакалавриата в отношении к трудовым функциям профессионального стандарта педагога

основной единицы образовательной программы не отдельной учебной дисциплины, а образовательного модуля. При этом модуль понимается как целостный фрагмент ОПОП, включающий наряду с теоретическим содержанием, практикum, учебно-ознакомительную и учебную практику, НИРС, в совокупности обеспечивающих освоение универсальных, общепрофессиональных или специализированных профессиональных компетенций, необходимых выпускнику для овладения кон-

кретными трудовыми действиями в соответствии с требованиями профессионального стандарта, что может подтверждаться проведением оценки этих компетенций после освоения содержания модуля (рис. 2).

Деятельностный подход, описанный выше, предполагает такой способ освоения содержания модуля, который направлен на моделирование реальных профессиональных задач, требующих для своего успешного решения освоения необходимых профес-

### Структура модуля



Рис. 2. Структура образовательного модуля программ прикладного бакалавриата

сиональных компетенций. Изучение модуля начинается с постановки именно такого рода задач в ходе учебно-ознакомительной практики и совершения студентами «профессиональных проб» по выполнению осваиваемых профессиональных действий (1-й этап изучения модуля). Средства эффективного решения этих задач — знания — осваиваются студентами в ходе изучения теоретического – 2-го этапа, а связанные с ними способы и умения отрабатываются в рамках практикума (3-й этап освоения модуля). Освоение профессиональных действий завершается в ходе распределенной учебной практики, встроенной в каждый модуль (4-й этап освоения модуля) под руководством педагога-наставника на «клинической базе» образовательной организации, выполняющей функцию сетевого партнера университета. Освоение модуля завершается организацией университетским куратором учебной практики мини-исследования-НИРС, направленного на анализ затруднений и проблем в реализации осваиваемых профессиональных действий и обеспечивающих на этой основе формирование способности к их развитию и профессиональной рефлексии (5-й этап изучения модуля). Оценка освоенных профессиональных компетенций, сформированных в ходе освоения модуля, происходит, как правило, в

ходе аттестации после его изучения. Освоенные практически в ходе учебной практики трудовые действия, дифференцированно оцениваемые педагогами-наставниками, фиксируются в портфолио выпускника программы [1].

Синтез освоенных в ходе изучения профессионально-ориентированных модулей трудовых действий в целостную профессиональную деятельность осуществляется в ходе непрерывной учебно-производственной практики под руководством педагогов-наставников на «клинической базе» сетевого партнера (организации общего образования). Продолжительность такой практики составляет не менее одного семестра, как правило, в 8 семестре.

Структурно-логическая схема модели ОПОП прикладного бакалавриата педагогического направления, включающая основные блоки и модули программы, представлена на рис. 3.

Типология модулей и их основное назначение в программе в связи с задачами обеспечения готовности выполнения трудовых действий профессионального стандарта педагога показаны на рис. 4.

На рис. 5 представлено распределение модулей в связи с типами формируемых в процессе их освоения компетенций.



Рис. 3. Структурно-логическая схема модели программ прикладного бакалавриата

**Обеспечение готовности к выполнению ОТФ  
 (Типология модулей)**

- Б 1, Б 2 – Универсальные модули: общегуманитарный и естественно-научный модули
- М 0 – Модуль введения в профессиональную деятельность (формирование метапрофессиональных компетенций)
- М 1 – Общепрофессиональный модуль, соответствующий ТФ1
- М 2 – Общепрофессиональный модуль, соответствующий ТФ2
- М 3 – Общепрофессиональный модуль, соответствующий ТФ3
- М 4 – Профессионально-специализированный модуль ОТФ2 (ТФ4-6)
- М 5 – Профессионально-специализированный модуль ОТФ2 (ТФ4-6) (стажировка)

Рис. 4. Типология модулей

Компетенции	Модули		
Универсальные компетенции	М 0	Б 1	Б 2
Общепрофессиональные компетенции	М 1	М 2	М 3
Профессионально-специализированные компетенции			М 4
Профессионально-специализированные компетенции и общепрофессиональные компетенции			М 5

Рис. 5. Распределение модулей в связи с типами формируемых в процессе их освоения компетенций.

Примерный график организации учебно-го процесса освоения содержания модульной ОПОП прикладного бакалавриата педагогического направления показан на рис. 6.

Необходимо отметить, что бюджет учебного времени осваиваемой программы прикладного бакалавриата в соответствии с описываемой моделью, смещается в пользу практической подготовки (распределенные учебные практики, встроенные в профессиональные модули, и непрерывная учебно-производственная практика (стажировка) на четвертом курсе) и исследовательской подготовки (НИРС) за счет: оптимизации отбора теоретического материала, необходимого для задач профессионализации подготовки будущих педагогов, использования техно-

логий смешанного обучения, освоения части профессиональных компетенций в общеобразовательных организациях – сетевых партнерах, увеличения объема и совершенствования качества самостоятельной работы. Указанные технологии минимизируют риски снижения глубины теоретической подготовки будущих педагогов, напротив, создавая предпосылки для более углубленного формирования научных понятий и профессионального мышления и мировоззрения выпускников программы.

Требования к условиям реализации предлагаемой модели прикладного педагогического бакалавриата, существенно отличающиеся от требований ФГОС 3 и 3+ [2–5], связаны с принципом практико-ориентированного



Рис. 6. Примерный график организации учебного процесса в программах прикладного бакалавриата

подхода.

Основным механизмом осуществления такого подхода в предлагаемой модели является сетевое взаимодействие университета с общеобразовательной организацией (школой), построенное по типу «школьно-университетского партнерства» [1, 31]. Принципиальным отличием такого сетевого взаимодействия от традиционных отношений «университет-школа» является признание того, что школа является важным источником практического знания, без которого подготовить будущего педагога к профессиональной деятельности невозможно. Таким образом, школа, являясь организацией, обладающей необходимыми профессиональными компетенциями своих опытных педагогов, перестает рассматриваться в этой модели в качестве места иллюстрации профессиональных знаний, формируемых в рамках теоретического обучения в университете. Напротив, она начинает рассматриваться как равный и важный партнер университета, который может и способен взять на себя ответственность за формирование у выпускников программы части профессиональных компетенций

**Ограничения модели**

Охарактеризованная модель прикладного бакалавриата педагогического направления предполагает, что она может быть освоена выпускниками системы общего образования, демонстрирующими высокий уровень академиче-

ских достижений (ЕГЭ) и высокий уровень мотивации к выбранной ими в качестве будущей профессии педагогической деятельности. Вместе с тем данные многочисленных исследований, проведенных как в Российской Федерации, так и за рубежом, показывают, что сама способность сделать правильный и осознанный профессиональный выбор старшими подростками, оказывается весьма проблематичной. Таким образом, предлагаемая модель может быть ориентирована не на большинство, а скорее на меньшинство абитуриентов. При этом крайне важным в таргетировании программ такого типа (определении из возможных потребителей) является верификация и подтверждение у этих абитуриентов необходимой профессиональной мотивации. На наш взгляд, такая верификация возможна в форме представления портфолио абитуриента, подтверждающего конкретный опыт его волонтерского участия в педагогической деятельности в качестве помощника учителя (воспитателя, педагога дополнительного образования), в качестве участника проектов, направленных на образование, развитие или социализации детей.

Необходимость обеспечения возможности создания более гибких образовательных траекторий, позволяющих осуществлять переход с непедагогических направлений подготовки на программы прикладного бакалавриата, требует введение дополнительных адаптационных модулей. Возможность перехода с про-

грамм академического бакалавриата УГСН «Образование и педагогические науки» на программы прикладного бакалавриата этого направления могут быть обеспечены унификацией блоков, ответственных за формирование универсальных компетенций и части модулей общепрофессиональной направленности, одинаковых в обоих типах программ.

Обеспечение преемственности с программами СПО может быть достигнуто не прямым перезачетом прослушанных в колледже дисциплин, а зачетом профессиональных компетенций, не требующих квалификационного уровня 6, или зачетом части профессиональных компетенций этого уровня (в рамках процедуры аттестации) в случае наличия не только специального профессионального образования, но и соответствующего опыта профессиональной деятельности и полученного дополнительного профессионального образования.

## 6.2 Модель профессиональной (педагогической) магистратуры

Принципы построения и механизмы реализации предлагаемой модели педагогической магистратуры являются, в целом, схожими с принципами построения программ прикладного бакалавриата.

Вместе с тем, между этими моделями существует ряд важных отличий. В то время как модель прикладного бакалавриата вне зависимости от стартового уровня слушателя (выпускник общего образования, выпускник СПО, студент академического бакалавриата) рассчитана на подготовку начинающего педагога (молодой специалист), программа педагогической магистратуры может быть реализована в виде двух различных моделей: для выпускников непедагогических направлений подготовки («предметный» бакалавриат) и для выпускников прикладного педагогического бакалавриата.

**Модель 1. Педагогическая магистратура для выпускников не педагогического бакалавриата** представляет собой вариант последовательного маршрута подготовки педагога. В такой модели будущий педагог сначала осваивает область предметного (реже другого профессионального) знания, а потом получает необходимую психолого-педагогическую подготовку в рамках программы магистратуры или профес-

сиональной переподготовки (как, например, в Великобритании), получая доступ в профессиональную педагогическую деятельность после успешной независимой оценки профессиональных компетенций (рис. 7). Другим вариантом указанной модели является широкий спектр программ ускоренной психолого-педагогической подготовки выпускников непедагогических направлений – от программ типа «Teach for America» (российский аналог «Учитель для России» при поддержке Сбербанка Российской Федерации и НИУ ВШЭ), направленных на привлечение в школу выпускников элитных вузов, с летним интенсивным курсом до начала профессиональной деятельности в школе), до программ, предполагающих обучение на рабочем месте (residence-based teacher training), получивших широкое распространение в США в связи с локальными или временными дефицитами в количестве требуемых учителей (значительное число вакансий в школах, не закрываемых выпускниками педагогических программ). Общими чертами всех этих вариантов подготовки будущих педагогов является: раздельное и последовательное освоение предметных и педагогических знаний, интенсивная психолого-педагогическая и практическая подготовка (иногда уже в ходе профессиональной деятельности).

Описываемая модель педагогической магистратуры для выпускников непедагогических направлений (Модель 1) строится по аналогии с указанными выше примерами, как программа, охватывающая только психолого-педагогическую и практическую подготовку (предметная подготовка остается за рамками этой модели).

Модули первого года обучения, включают в себя адаптационные модули профессионального цикла, направленные на формирование, прежде всего готовности к выполнению трудовых функций «Обучение», «Развитие», «Воспитание» первой обобщенной трудовой функции и ограниченного набора специализированных профессиональных компетенций второй обобщенной трудовой функции, связанной со спецификой образовательных программ определенного уровня общего образования или учебного предмета. Большая часть адаптационных модулей первого года обучения направлена на формирование профессиональных компетенций пе-



дагога, требующих квалификационного уровня 6 (бакалавр). Успешное завершение первого года обучения в рамках такой модели предполагает проведение независимой промежуточной оценки квалификации, соответствующей уровню бакалавра педагогических программ. По окончании первого года обучения слушатель может приступить к самостоятельной профессиональной деятельности в качестве педагога, вернувшись в программу после приобретения необходимого профессионального опыта, или продолжить обучение на втором году, осваивая набор профессиональных модулей, обеспечивающих выполнение трудовых функций, требующих уровня квалификации 7, и приступить к самостоятельной профессиональной деятельности после полного завершения двухлетней программы. Возможно, также начало профессиональной деятельности после первого года обучения в педагогической магистратуре и параллельное освоение содержания второго года подготовки в очно-заочной форме. На рис. 8 показаны варианты образовательных маршрутов Модели 1, а на рис. 7 примерная структура такой программы.

Структурно-логическая схема модели педагогической магистратуры для выпускников непедагогического бакалавриата представлена на рис. 9.

**Модель 2 педагогической магистратуры предназначена для выпускников программ прикладного педагогического бакалавриата** и не содержит адаптационных модулей. Универсальные, общепрофессиональные и специализированные профессиональные модули этой модели, направлены на подготовку к выполнению трудовых действий, входящих в обобщенную трудовую функцию 2, предполагающих квалификационный уровень 7 «проектирования, разработки и управления в процессе самостоятельной педагогической деятельности (в соответствии с проектом результата апробации профессионального стандарта педагога)» (рис. 10).

Структурно-логическая схема модели такой программы педагогической магистратуры, направленной на освоение более сложных с точки зрения квалификации уровней выполнения трудовых действий ОТФ 2 профессионального стандарта педагога (рис. 11).

### Модель 1. Педагогическая магистратура для выпускников непедагогического бакалавриата



Рис. 7. Модель 1



Рис. 8. Варианты образовательных маршрутов Модели 1



Рис. 9. Структурно-логическая схема модели педагогической магистратуры для выпускников непедагогического бакалавриата

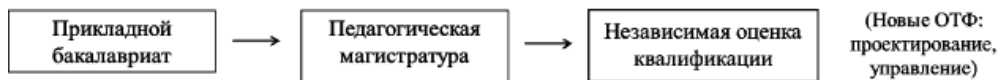


Рис. 10. Модель 2. Педагогическая магистратура для выпускников педагогического бакалавриата



Рис. 11. Структурно-логическая схема модели педагогической магистратуры для выпускников педагогического бакалавриата

### Заключение

Представленный в настоящей статье анализ существующих моделей подготовки в России и за рубежом показывает, что основные направления модернизации педагогического образования в Российской Федерации в полной мере соответствуют тенденциям профессионализации в подготовке педагогических кадров. Этот подход предполагает не только повышение прак-

тической подготовки педагогов (что обычно понимается в качестве главного признака прикладного бакалавриата, на основе чего делается вывод о возможности его реализации в организациях СПО), но и формирование исследовательских компетенций, способности к рефлексии и возможности самостоятельного профессионального развития по окончании педагогического образования.

### Литература

1. *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. №3. С.105—126.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. N 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>
3. 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://http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf>
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12. 2010 г. N 1897 Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [электронный ресурс]:// Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 апреля 2010 г. N 376 Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») [электронный ресурс]://URL:<http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111115121912.pdf>
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 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.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>.
7. A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations [http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=gse\\_pubs](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=gse_pubs)
8. *Angrist, J. D., & Lavy, V.* (2001), Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools, *Journal of Labor Economics*, pp. 343–370.
9. BERA-RSA report: Research and the Teaching profession, 2014.
10. *Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J.* Green Paper on Teacher Education in Europe, Umea: Fakultetsnamnden for lararubidning, 2000.
11. *Darling-Hammond, L.* Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, Washington: Center for the Study of Teaching and Policy – University of Washington, 1999
12. *David C. Berliner* The Effectiveness of «Teach for America» and Other Under-certified Teachers on Student Academic Achievement: A Case of Harmful Public Policy1. Arizona State University, Educational Policy Analysis Archive. 2002. Vol.16. N 6,
13. *Donald A.Schon.* 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&lpg=PP1&dq=The%20reflective%20practitioner&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q=The%20reflective%20practitioner&f=false>
14. *Edwards R.* Theory, history and Practice of Education: Fin de Siole and a New Beginning. The McGill Journal of Education, 1991. Vol. 26, N 3,

15. Feiman-Nemser, S. (2001), From Preparation to Practice : Designing a Continuum to Strengthen and Sustaining Teachers. Teachers College Record.
16. Grattan Institute <http://grattan.edu.au/>
17. High School. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research , 1-45.
18. Ildiko Laczko-Kerr Arizona Department of Education.
19. Musset, P. (2010), «Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects», OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbp7s47h-en>
20. Metner I. Keynote lecture in the University of Bath, 2014
21. 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>
22. Preparing Teachers Around the World. [https://www.ets.org/research/policy\\_research\\_reports/publications/report/2003/idwd](https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2003/idwd)
23. Sir A. Carter. Review of Initial Teacher Training, Department of Education, UK, 2015.
24. Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD (2005)
25. Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003), Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review of Educational Research , 73-89.
26. Teacher Prep Review 2014 Report [http://www.nctq.org/dmsView/Teacher\\_Prep\\_Review\\_2014\\_Report](http://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_2014_Report)
27. The OECD Teaching and Learning International Survey <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>
28. Wenglinsky, H. (2002), How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. Education Policy Analysis Archives.
29. Wilson, S., Floden, R. and Ferrini-Mundy, J. (2002), Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
30. Xu, Z., Hannaway, J., & Taylor, C. (2007), Making a Difference? The Effects of Teach for America in
31. Zeichner, K.M. and Conklin, H.G. (2005), Teacher education programmes. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Eds.), Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. (pp. 645–735). Washington, DC: AERA; Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

## Teacher Training Models in Applied Bachelor and Pedagogical Master Programs

Margolis A. A. \*

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
[amargolis@mail.ru](mailto:amargolis@mail.ru)

The article discusses the main teacher training > models in the Russian Federation and abroad, as well as modernization principles of teacher training models in accordance with professional standards. It presents a system of requirements for the educational results, structure and conditions of applied bachelor and pedagogical master programs in aggregated groups of specialties and areas "Education and Pedagogy", which could be the basis for the development of fourth-generation of Federal State Educational Standards of Higher Education and preliminary basic professional educational programs.

**Keywords:** teacher training models, applied bachelor course, pedagogical master course, educational standards, Federal State Educational Standards of Higher Education, teacher professional standards, teacher professional competence.

**For citation:**

Margolis A.A. Teacher training models in applied bachelor and pedagogical master programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 45–64 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200505

\* Margolis Arkadii Aronovich, Ph.D., The Vice-Chairman on Educational Affairs of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, e-mail: [amargolis@mail.ru](mailto:amargolis@mail.ru)

## References

1. 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 [Psychological science and education]*, 2014, no. 3, pp. 105—126.
2. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 g. N 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.) [Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 22, 2009 N 788 On approval and enactment of the federal state educational standards of higher professional education in the direction of preparation 050100 Teacher education (qualification (degree), "Bachelor") (as amended on May 31, 2011)] [elektronnyi resurs]. URL:<http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (Accessed 1.11.2015)
3. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 14 yanvarya 2010 g. N 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 on January 14, 2010 N 35 On approval and enactment of the federal state educational standards of higher professional education in the direction of preparation 050100 Teacher education (qualification (degree) "master")]. URL:<http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf> (Accessed 1.11.2015)
4. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17.12.2010 g. N 1897 Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya [elektronnyi resurs] [The Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 17.12.2010 N 1897 On approval of the federal state educational standard of general education]. *Sait Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii [Ministry of education and science of RF]*. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/938> (Accessed 1.11.2015)
5. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 16 aprelya 2010 g. N 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") [elektronnyi resurs] [Ministry of Education and Science of the Russian Federation of April 16, 2010 N 376 On approval and enactment of the federal state educational standards of higher professional education in the direction of preparation 050400 Psycho-pedagogical education (qualification (degree) "master")]. URL:<http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111115121912.pdf> (Accessed 1.11.2015)
6. A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations URL:[http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=gse\\_pubs](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=gse_pubs) (Accessed 1.11.2015)
7. Angrist J. D., Lavy V. Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 2001, pp. 343-370.
8. BERA-RSA report: Research and the Teaching profession, 2014.
9. Buchberger F., Campos B. P., Kallos D., Stephenson J. Green Paper on Teacher Education in Europe, Umea: Fakultetsnamnden for lararubidning, 2000.
10. Darling-Hammond L. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy — University of Washington, 1999.
11. David C. Berliner The Effectiveness of «Teach for America» and Other Under-certified Teachers on Student Academic Achievement: A Case of Harmful Public Policy. Arizona State University, *Educational Policy Analysis Archive*, 2002, vol. 16, no. 6.
12. Donald A. Schon. The reflective practitioner: How professionals think in action [Elektronnyi resurs]. New York: Basic Books. 374 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=ceJIWay4-jgC&lpg=PP1&dq=The%20reflective%20practitioner&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q=The%20reflective%20practitioner&f=false> (Accessed 1.11.2015)
13. Edwards R. Theory, history and Practice of Education: Fin de Siocle and a New Beginning. *The McGill Journal of Education*, 1991, vol. 26, no. 3.
14. Feiman-Nemser S. From Preparation to Practice : Designing a Continuum to Strengthen and Sustaining Teachers. Teachers College Record, 2001.
15. Grattan Institute [Elektronnyi resurs]. URL:<http://grattan.edu.au/> (Accessed 1.11.2015)
16. High School. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, 1—45.
17. Ildiko Laczko-Kerr Arizona Department of Education.

18. Musset P. «Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects», OECD Education Working Papers, 2010, no. 48, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbp7s47h-en> (Accessed 1.11.2015)/
19. Metner I. Keynote lecture in the University of Bath, 2014/
20. PasiSahlberg. The secret to Finland's success: Educating teachers. Center of educational policy [Electronnyi resurs]. Stanford University, 2010. URL: <http://www.randaedu.com/randaedu/themes/classic/files/FinlandTeacherEducationSuccessSecret.pdf> (Accessed 1.11.2015)/
21. Preparing Teachers Around the World [Electronnyi resurs]. URL: [https://www.ets.org/research/policy\\_research\\_reports/publications/report/2003/idwd](https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2003/idwd) (Accessed 1.11.2015)/
22. Sir A. Carter. Review of Initial Teacher Training, Department of Education, UK, 2015.
23. Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD, 2005.
24. Wayne A. J., Youngs P. Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: *A Review of Educational Research*, 2002, pp. 73–89.
25. Teacher Prep Review 2014 Report [Electronnyi resurs]. URL: [http://www.nctq.org/dmsView/Teacher\\_Prep\\_Review\\_2014\\_Report](http://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_2014_Report) (Accessed 1.11.2015)/
26. The OECD Teaching and Learning International Survey [Electronnyi resurs]. URL: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm> (Accessed 1.11.2015)/
27. Wenglinsky H. How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 2002.
28. Wilson S., Floden R., Ferrini-Mundy J. Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, 2002.
29. Xu Z., Hannaway J., Taylor C. Making a Difference? The Effects of Teach for America in , 2007.
30. Zeichner K. M., Conklin H. G. Teacher education programmes. In Cochran-Smith M. (eds.) *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Washington, DC: AERA; Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005, pp. 645—735/

# Построение системы дифференциации уровней квалификации Профессионального стандарта педагога

**Забродин Ю. М. \***

ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
zabrodinym@mgppu.ru

**Сергоманов П. А. \*\***

Департамент государственной политики в сфере об-  
щего образования Минобрнауки РФ, Москва, Россия,

**Гаязова Л. А. \*\*\***

ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
gayazovala@mgppu.ru

**Леонова О. И. \*\*\*\***

ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
Olesya\_leonova@mail.ru

Рассматриваются вопросы определения принципов построения карьеры педагогического работника, включая ее основные ступени, связи между занятием соответствующей должности и требуемой для этого квалификацией с точки зрения Профессионального стандарта педагога. Представлен подробный анализ вопросов разделения уровней педагогической деятельности, отраженных в отечественном и зарубежном опыте. Рассматриваются результаты экспертной работы по установлению соответствия содержания профессионального стандарта уровням квалификации. Сформулированы рекомендации к разработке отраслевой рамки квалификации, ориентированные на требования дифференциации уровней квалификации в соответствии с содержанием профессионального стандарта педагога.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт, дифференцированные уровни квалификации, квалификационные категории, профессиональная карьера педагога.

#### Для цитаты:

*Забродин Ю. М., Сергоманов П. А., Гаязова Л. А., Леонова О. И.* Построение системы дифференциации уровней квалификации Профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 65–76. doi: 10.17759/pse.2015200506

\* *Забродин Юрий Михайлович*, доктор психологических наук, профессор, проректор по Учебно-методическому объединению, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: zabrodinym@mgppu.ru

\*\* *Сергоманов Павел Аркадьевич*, кандидат психологических наук, заместитель директора, Департамент государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки РФ, Москва, Россия.

\*\*\* *Гаязова Лариса Альфисовна*, кандидат психологических наук, заместитель руководителя Центра экстренной психологической помощи, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: gayazovala@mgppu.ru

\*\*\*\* *Леонова Олеся Игоревна*, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Сектора, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: Olesya\_leonova@mail.ru

Анализ карьерных возможностей учителя в процессе профессиональной деятельности [7], позволил выделить два условных направления возможных путей построения карьеры современным учителем – карьерный рост в самой системе образования и постепенный уход в собственный образовательный бизнес. В первом случае рассматривается возможность построения карьеры через стимулирование образовательных организаций, активно внедряющих инновационные образовательные технологии; государственную поддержку молодых и талантливых учителей; поощрение лучших педагогов, что обуславливает освоение педагогами новых приемов методической работы, проведение научных исследований, осознание значимости собственной практической деятельности.

Позиция, когда профессиональная карьера учителя рассматривается через совершенствование профессионального мастерства и овладение новыми компетенциями, безусловно, дискуссионная в силу того, что построение профессиональной карьеры состоит, в первую очередь, в продвижении по карьерной лестнице и замещении новой, более высокой должности в иерархии должностей организации, основанной на повышении профессионального уровня специалиста. Вместе с тем, перечень должностей, возможных к замещению педагогом в образовательной организации [9], предполагает наличие административных должностей. В то же время, принцип карьерного роста учителя-предметника из утвержденного перечня должностей не очевиден, и, возможно, не предусмотрен. Таким образом, рассматриваемый перечень не регламентирует и не отображает профессиональный рост педагога как специалиста, уровень сложности деятельности которого может варьировать от начинающего специалиста (который может занимать должность «учитель») до профессионала, не только освоившего инновационные технологии по реализации обучения и воспитания детей, но и создающего самостоятельно новые научно и методически обоснованные и образовательные технологии (который также будет занимать должность «учитель», как и выпускник вуза, вступающий в профессию).

В научной литературе вопрос о разделении уровней педагогической деятельности решается на основе различных, но близких между собой, критериев – продуктивности педагогической деятельности, степени освоения профессиональной деятельности, уровня развития личности педагогов.

Н.В. Кузьминой [6] выделены пять уровней продуктивности педагогической деятельности, в их числе: репродуктивный (минимальный), адаптивный (низкий), локально-моделирующий (средний), системно-моделирующий знания учащихся (высокий), системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся (высший). Первые два уровня связаны с воспроизведением информации о современной ситуации и не могут быть признаны соответствующими базовому уровню выпускника педагогической программы высшего образования, поскольку стратегия передачи информации не адекватна нормам и стандартам педагогической деятельности в современной системе высшего образования. Остальные уровни могут выступить одним из оснований дифференциации уровней профессионального развития современного педагога.

По мнению С.А. Дружилова [2], в динамике развития профессионализма можно выделять следующие стадии:

1) стадия допрофессионализма – человек уже работает, но не обладает полным набором качеств настоящего профессионала, да и результативность его деятельности недостаточно высока;

2) стадия собственно профессионализма – человек становится профессионалом, демонстрирует стабильно высокие результаты;

3) стадия суперпрофессионализма, или мастерства, соответствующая приближению к «акме» – вершине профессиональных достижений;

4) стадия «послепрофессионализма» (человек может оказаться «профессионалом в прошлом», «экс-профессионалом», а может оказаться советником, учителем, наставником для других специалистов).

Развитие в период профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала, согласно известной работе



Е.А. Климова [5], может рассматриваться следующим образом:

1) стадия адепта: профессиональная подготовка специалиста;

2) стадия адаптанта: вхождение в профессию после завершения профессионального обучения, продолжающаяся от нескольких месяцев до 2-3 лет;

3) стадия интернала: вхождение в профессию в качестве специалиста, обладающего некоторым опытом и способного поддерживать процесс профессиональной деятельности на достаточном уровне;

4) стадия мастера: специалист выделяется среди своих коллег компетенциями, позволяющими решать задачи повышенного уровня сложности;

5) стадия авторитета: специалист отличается умением организовывать работу подчиненных, использовать профессиональный опыт в решении сложных задач;

6) стадия наставника: уровень профессионального развития специалиста позволяет транслировать и распространять лучшие практики деятельности.

Обращение к опыту дифференциации уровней профессионального развития педагога за рубежом [4] позволило выявить разнообразные и сложносоставные системы выделения уровней и связанной с ними системы оплаты труда педагога.

В Великобритании существует несколько видов шкал заработной платы, связанных с разным уровнем освоения педагогами профессиональной деятельности (базовая шкала, основанная на квалификации и имеющемся опыте педагога, и шкала для учителей высокой квалификации, основанная на характере работы, конкретной квалификации, сложности стоящих задач и способах их решений).

В США для осуществления профессиональной педагогической деятельности специалисту, независимо от наличия ученой степени, необходимо пройти серию тестов и специальную образовательную комиссию для получения сертификата на право работы в школе. Данные тесты позволяют оценить уровень начинающих специалистов в течение первого года работы в образовательной организа-

ции и выявить возможность дальнейшего роста по педагогической карьерной лестнице.

В программе, направленной на решение проблемы кадровой нехватки штата Айова, предусмотрены четыре уровня профессионального развития педагога, в числе которых: начинающий учитель с опытом работы до двух лет; учитель, работающий над индивидуальными планами профессионального развития; учитель – наставник других учителей; учитель, выполняющий ряд дополнительных обязанностей (руководитель проектов или специалист по оценке работы других коллег).

Необходимость выделения уровней владения профессиональными (трудовыми) действиями (далее профессиональными) и компетенциями Профессионального стандарта и выявления среди них уровня начинающего педагога, соответствующего квалификации выпускника педагогической программы подтверждена также результатами выполнения в 2014–2015 годах проектов по модернизации основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогических кадров в соответствии с Профессиональным стандартом педагога [1] и по экспериментальному внедрению Профессионального стандарта педагога на базе 21 стажировочной площадки [3].

Решение этой задачи 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-эксперт [8].

В целях дифференциации уровней Профессионального стандарта педагога в 2014 году была проведена экспертная работа по установлению соответствия содержания Профессионального стандарта уровням квалификации. Обобщение результатов проделанной работы позволило разработать предложения по построению «горизонтальной карьеры учителя» – системы профессионального роста педагога, состоящей из четырех дифференцированных уровней квалификации (квалификационных категорий).

Входной (нулевой) уровень означает реа-

лизацию процессов по организации или обеспечению образовательной деятельности (специалист в качестве помощника учителя осуществляет деятельность со специалистом, который несет ответственность за реализацию программы).

Первый уровень предполагает выполнение задач, поставленных педагогическими работниками с более высоким уровнем квалификации, а также самостоятельное определение задач собственной работы (первый полностью ответственный уровень педагогической деятельности).

Второй уровень предполагает самостоятельное компетентное осуществление учебной программы по предмету.

Третий уровень включает в себя ниже лежащие уровни и является показателем компетентности специалиста по проектированию образовательных программ. Достижение данного уровня предполагает наличие опыта педагогической деятельности.

Четвертый уровень связан с решением задач в области управления, то есть по реали-

зации «содержательного» руководства деятельностью педагогов и заключается во владении навыками методической работы и наставничества.

В качестве одного из вариантов решения задачи определения квалификационных требований при установлении дифференцированных уровней квалификации предлагается следующая система подуровней квалификации в соответствии со структурой национальной рамки квалификации [10]<sup>1</sup>, и с характеристикой минимальных требований к квалификации педагога (табл. 1).

Разработка данной системы профессионального роста педагога потребует соотнесения уровней квалификации с уровнями профессионального образования. В частности, к уровню проектирования целесообразно допускать магистра или специалиста с квалификацией бакалавра/специалиста, имеющего опыт работы в школе по комбинированию, адаптации образовательных программ, творческому осуществлению образовательного процесса.

---

<sup>1</sup> Первый – четвертый дифференцированные уровни соответствуют подуровням квалификации №№ 6.1, 6.2, 7.1 и 7.2.

Таблица 1  
Характеристики проекта подуровней квалификации (дифференцированных уровней квалификации) педагогов

Уровни	Подуровни	Категория (ДУФ)	Полномочия и ответственность	Характер умений	Характер знаний	Требования к образованию	Требования к опыту
УРОВЕНЬ 5	5	Нет «Ассистент учителя»	Способность под руководством наставника к деятельности по обеспечению образовательной деятельности, по решению практических задач, требующих анализа ситуации и ее изменений, к участию в управлении решением поставленных задач. Применение знаний и практических умений при решении стандартных (типовых) задач. Умение под руководством наставника выбирать способы решения при изменяющихся условиях рабочей ситуации, корректировать профессиональную деятельность. Способность к самостоятельному поиску информации, необходимой для решения поставленных под руководством наставника профессиональных задач, применению профессиональных знаний теоретического и технологического характера	<ul style="list-style-type: none"> <li>- базовые практические умения для выполнения заданий по организации и обеспечению образовательной деятельности по образовательным программам дошкольного образования, начального образования, основного общего образования, среднего общего образования;</li> <li>- применение полученных базовых практических умений для выполнения трудовых заданий согласно правилам и процедурам.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- минимальные знания относительно общего содержания выдержки в работах;</li> <li>- использование базовых знаний в практике образовательной деятельности в организации и обеспечении образовательной деятельности в соответствии с требованиями образовательных стандартов.</li> </ul>	Наличие среднего профессионального образования по специальностям: «Дошкольное образование», «Педагогика», «Педагогика дошкольного образования», «Специальное дошкольное образование», «Коррекционная педагогика в начальном образовании».	Отсутствие
	6.1	1 «Учитель»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- практические умения по обеспечению и осуществлению образовательной деятельности по образовательным программам дошкольного образования, начального образования, среднего общего образования;</li> <li>- использование широкого набора практических умений в конкретной области трудовой деятельности. Анализ ситуации и выбор наиболее оптимальных путей реализации поставленного задания с учетом использования диапазона практических и теоретических знаний;</li> <li>- анализ, интерпретация и адаптация полученной информации с учетом конкретной области деятельности. Разработка и применение методических приемов с использованием знаний и умений из различных профессиональных источников информации. Оценка результатов деятельности с точки зрения эффективности использованных подходов.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способность специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности, предполагающей определение задач собственной работы по достижению цели, способность к взаимодействию с другими специалистами, ответственность за результаты выполнения работы;</li> <li>- умение разрабатывать, контролировать, оценивать и корректировать направления профессиональной деятельности, принимать технологические решения. Способность применять профессиональные знания технологического характера, к анализу и оценке профессиональной информации. Способность к обеспечению и самостоятельной деятельности.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наличие широкого диапазона теоретических знаний, приобретенных на основе полнотелового изучения дополнительных профессионального образования и профессиональной деятельности.</li> </ul>	1. Наличие среднего профессионального образования по специальностям: «Дошкольное образование», «Педагогика дошкольного образования», «Специальное дошкольное образование», «Коррекционная педагогика в начальном образовании», «Педагогика дошкольного образования», «Специальное дошкольное образование», «Коррекционная педагогика в начальном образовании».	Отсутствие
УРОВЕНЬ 6						1. Наличие среднего профессионального образования по специальностям: «Дошкольное образование», «Педагогика дошкольного образования», «Специальное дошкольное образование», «Коррекционная педагогика в начальном образовании», а также профессиональной переподготовки по профилю профессиональной деятельности. 2. Наличие высшего образования (уровень бакалавриата) по направлениям подготовки в рамках УГСН «Образование и педагогические науки»	Отсутствие

Уровни	Подуровни	Категория (ДуФ)	Полномочия и ответственность	Характер умений	Характер знаний	Требования к образованию	Требования к опыту
УРОВЕНЬ 6	6.2	2 «Учитель со стажем»	<p>- практические умения по организации, обеспечению, осуществлению образовательной деятельности по образовательным программам дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования.</p> <p>Использование широкого диапазона теоретических знаний, носящих специализированный характер в рамках области профессиональной деятельности для решения поставленных задач в условиях рабочей ситуации. Осознанное выполнение стандартных и разработка творчески ориентированных подходов, направленных на выполнение трудовой деятельности с наибольшей эффективностью. Освоение инновационных подходов в практической деятельности. Оценка и отбор информации, необходимой для развития области деятельности.</p> <p>Разработка методических подходов с использованием специальных знаний и умений и экспертных источников информации. Оценка результатов деятельности с точки зрения эффективности использованных подходов. Применение инновационных подходов и технологий в оценке результатов деятельности.</p>	<p>- способность специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности, предполагающей определение задач собственной работы по достижению цели, способность взаимодействовать с другими специалистами, ответственность за результат выполнения работы;</p> <p>- умение разрабатывать, контролировать, оценивать и корректировать направления профессиональной деятельности, принимать технологические решения;</p> <p>- способность применять профессиональные знания технологического характера, в том числе инновационные, к самостоятельному поиску, анализу и оценке профессиональной информации;</p> <p>- способность к обеспечению и осуществлению самостоятельной образовательной деятельности. Способность к проектированию образовательной деятельности.</p>	<p>- наличие широкого диапазона теоретических знаний, носящих специализированный характер в рамках области профессиональной деятельности.</p>	<p>1. Наличие среднего профессионального образования по специальности: «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Педагогика дошкольного образования», «Специальное дошкольное образование», «Коррекционная педагогика в начальном образовании», а также профессиональной подготовки по профилю профессиональной деятельности.</p> <p>2. Наличие высшего образования (уровень бакалавриата) по направлениям подготовки в рамках УГСН «Образование и педагогические науки», а также профильного дополнительного профессионального образования (не менее 144 ч).</p>	<p>Требуются практический опыт работы не менее пяти лет для специалистов среднего профессионального образования и не менее двух лет для специалистов с высшим образованием (уровень бакалавриата).</p>

Уровни	Подуровни	Категория (ДУФ)	Полномочия и ответственность	Характер умений	Характер знаний	Требования к образованию	Требования к опыту
<b>УРОВЕНЬ 7</b>	7.1	3 «Учитель-методист»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- практические умения по организации, обеспечению, осуществлению, проектированию образовательной деятельности по образовательным программам дошкольного образования, начального образования, среднего общего образования, среднего общего образования, инновационных подходов в практической деятельности. Оценка и отбор информации, необходимой для развития области деятельности.</li> <li>- Решение задач исследовательского и проектного характера, связанных с повышением эффективности процессов. Применение инновационных подходов и технологий в оценке результатов деятельности.</li> </ul>	<p>Решение задач методического, исследовательского и проектного характера, связанных с повышением эффективности процессов образовательной деятельности.</p> <p>Способность к обеспечению, осуществлению и проектированию образовательной деятельности.</p>	<p>Наличие новых знаний меж-дисциплинарного и междотраслевого характера.</p>	<p>Наличие высшего образования (уровни магистратуры, специалитета) по направлениям подготовки в рамках УГСН «Образование и педагогические науки», а также профильного дополнительного профессионального образования (не менее 72 ч).</p>	<p>Требуется практический опыт не менее пяти лет.</p>
	7.2	4 «Учитель-наставник»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- практические умения по обеспечению, осуществлению, проектированию и управлению образовательной деятельностью.</li> <li>- освоение и/или создание новых знаний в области педагогики или междисциплинарного и междотраслевого характера;</li> <li>- решение задач методологического, исследовательского и проектного характера, связанных с повышением эффективности процессов.</li> </ul> <p>Таким образом, по результатам разра-ботки и профессионально-общественного обсуждения данной системы профессио-нального роста педагога, должны быть определены «ступеньки», которые описы-вают уровень образования, опыт работы и требования к дополнительному профес-сиональному образованию.</p>	<p>- определение стратегии, управление процессами и деятельностью (в том числе инновационной) с принятием решения на уровне организации;</p> <p>- решение задач исследова-тельского и проектного ха-рактера, связанных с повы-шением эффективности про-цессов;</p> <p>- способность к организа-ции, обеспечению, осущест-влению, проектированию и управлению образова-тельной деятельностью.</p>	<p>Наличие новых знаний меж-дисциплинарного и междотрас-левого ха-рактера.</p>	<p>Наличие высшего образования (уро-вень магистрату-ры) по направле-ниям подготов-ки в рамках УГСН «Образование и пе-дагогические на-уки», а также про-фильного дополни-тельного профес-сионального обра-зования (не менее 144 ч).</p>	<p>требуется прак-тический опыт более пяти лет.</p>

### Дифференцированные уровни квалификации в профессиональном стандарте педагога

В соответствии с утвержденной структурой Профессионального стандарта педагога профессиональная деятельность осуществляется в рамках двух обобщенных трудовых функций, первая из которых характеризует требования к образовательному процессу (его построению, содержанию), а вторая – к реализации образовательных программ, которые, в свою очередь, подразделяются на трудовые функции.

В утвержденном Профессиональном стан-

дарте педагога отсутствуют специальные требования к выполнению вышеуказанных обобщенных трудовых функций. Это ставит задачу для разработки формальной рамки по определению квалификационного уровня, а также механизма, методики и технологий дифференциации уровней квалификации.

Попытка включения в Профессиональный стандарт педагога специальных требований к установлению дифференцированных уровней квалификации предполагает внесение изменений в Профессиональный стандарт педагога и расширяет количество трудовых функций (табл. 2).

Таблица 2

Предложение по внесению изменений в Профессиональный стандарт

Обобщенные трудовые функции		Трудовые функции		
наименование	уровень квалификации	наименование	код	уровень (под-уровень) квалификации
Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования	5-6	Организация и обеспечение процесса обучения и воспитания	A/01.5	5
		Общепедагогическая функция. Обучение	A/02.6	6
		Воспитательная деятельность	A/03.6	6
		Развивающая деятельность	A/04.6	6
Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ	5-6	Организация и осуществление педагогической деятельности по реализации программ дошкольного образования	B/01.6	6
		Организация и осуществление педагогической деятельности по реализации программ начального общего образования	B/02.6	6
		Организация и осуществление педагогической деятельности по реализации программ основного и среднего общего образования	B/03.6	6
		Проектирование и управление педагогической деятельностью по реализации программ дошкольного образования	B/04.6	7
		Проектирование и управление педагогической деятельностью по реализации программ начального общего образования	B/05.6	7
		Проектирование и управление педагогической деятельностью по реализации программ основного и среднего общего образования	B/06.6	7
		Модуль «Предметное обучение. Математика»	B/07.6	6
		Модуль «Предметное обучение. Русский язык»	B/08.6	6

При разработке отраслевой рамки квалификации целесообразно учитывать следующие требования к дифференциации уровней квалификации в соответствии с содержанием профессионального стандарта педагога.

1. Трудовые функции, относящиеся к определенному дифференцированному уровню квалификации (или подуровню квалификации), должны описывать систему трудовых действий и выступать основой определения содержания профессиональной деятельности и формирования перечня профессиональных задач при актуализации действующих или разработке новых Федеральных государственных стандартов высшего образования.

2. Состав трудовых функций и трудовых действий должен обеспечить работодателю возможность их использования для оценки, а также расширения и усложнения содержания профессиональной деятельности работника в данной должности на конкретном рабочем месте (в том числе, при постановке новых задач и обязанностей, соответствующих другой трудовой функции и выполняемых в прежней должности).

3. Формулировка трудового действия должна соответствовать следующему определению: «трудовое действие – процесс взаимодействия работника с предметом труда, при котором достигается определенная задача»<sup>2</sup>, что позволит при дифференциации уровней профессионального стандарта отразить в трудовых действиях требования к качеству выполнения работником профессиональных задач и к необходимому уровню его квалификации.

4. Формулировка трудового действия должна допускать оценку соответствия характеристик работника уровню квалификации, определенному в трудовой функции, например, в параметрах показателей уровня квалификации (квалификационной категории) работника (Приказ Минтруда о квалификации)<sup>3</sup>.

5. Формулировка трудовых действий внутри трудовой функции должна позволять устанавливать соответствие подуровню ква-

лификации (квалификационной категории) в пределах уровней, установленных национальной рамкой квалификации<sup>4</sup>, - 5, 6 уровня (подуровни 6.1 и 6.2) и 7 уровня (7.1 и 7.2) (табл. 1), соответственно.

#### **Основные выводы**

Целенаправленное развитие обучающихся, формирование у них заявленных в федеральных государственных образовательных стандартах образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных) должно предполагать и профессиональный рост педагога.

Описание дифференциации уровней Профессионального стандарта и профессионального развития педагогов, позволит предусмотреть возможности вертикальной и горизонтальной траекторий карьерного роста именно в системе профессиональной педагогической деятельности.

Уровни квалификации (квалификационные категории) как уровни профессионального развития педагога предполагают, прежде всего, дифференциацию уровня сложности и качества решения профессиональных (функциональных) задач, стоящих перед работником, зафиксированных в профессиональном стандарте педагога. В соответствии с международной практикой применения профессиональных стандартов, требования к дифференцированным уровням квалификации, включающие требования к компетентному исполнению задач и обязанностей на рабочем месте (на разных рабочих местах), должны быть заданы в профессиональном стандарте педагога.

Дифференцированные уровни квалификации педагога (учителя, воспитателя) определяют требования к знаниям, умениям, профессиональным навыкам и опыту работы, необходимым для выполнения определенной трудовой функции и имеют иерархически упорядоченную структуру. Определение дескрипторов и векторов уровней квалификации объясняет, как меняются знания, умения и ком-

<sup>2</sup> В соответствии с Приказом Минтруда России «Об утверждении методических рекомендаций по разработке профессионального стандарта» №170н от 29 апреля 2013 г.

<sup>3</sup> Приказ Минтруда России «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» №148н от 12 апреля 2013 г. Зарегистрирован в Минюсте 27 мая 2013, № 28534.

<sup>4</sup> Там же.

петенции от одного уровня к другому: как меняется характер ответственности, автономности, глубина и типы знаний, характер умений и др. Кроме того, дифференцированные уровни квалификации задают требования к оценке квалификации педагогических работников в форме профессионального экзамена (независимая система оценки квалификации на соответствие требованиям профессионального стандарта), определяют коэффициент надбавки к должностному окладу при разработке системы оплаты труда и являются осно-

вой разработки документов для осуществления кадровой политики, управления персоналом, организации обучения и аттестации работников, разработки должностных инструкций.

Разработка дифференцированных уровней квалификации является основой для создания отраслевой рамки квалификации и содействует разработке единых требований к проведению оценки квалификации педагогических работников в форме профессионального экзамена.

### Литература

1. *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.
2. *Дружиллов С.А.* Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. 2005. № 8. С. 26–44.
3. *Забродин Ю.М.* К вопросу о построении перечня и формировании компетенций выпускников программ высшего профессионального образования // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2014. Т. 4. № 2. С. 5–10.
4. Как оплачивается труд учителя в Англии, Франции, Германии и США? // Управление школой. №13. 2008.
5. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
6. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.101.
7. Курс общей, возрастной и педагогической пси-

8. *Кутняк С.В.* Исследование возможностей карьерного роста современного учителя // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2009. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vozmozhnostey-kariernogo-rosta-sovremenного-uchitelya> (дата обращения: 06.07.2014).
9. *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.
10. Постановление Правительства Российской Федерации от 8 августа 2013 г. № 678 года «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций» URL: <http://rg.ru/2013/08/19/pomenklatura-site-dok.html> (дата обращения: 03.11.2015).
11. Приказ Минтруда России «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» №148н от 12 апреля 2013 г. Зарегистрирован в Минюсте 27 мая 2013, № 28534. URL: [http://consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_146970/](http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146970/)(дата обращения: 03.11.2015).



## Development of the Differentiation System of Skill Levels in Teaching Professional Standards

**Zabrodin Y. M. \***,

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

**Sergamonov P. A. \*\***,

*Ministry of Science and Education of the Russian Federation, Moscow, Russia,*

**Gayazova L. A. \*\*\***,

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
gayazovala@mgppu.ru*

**Leonova O. I. \*\*\*\***,

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
Olesya\_leonova@mail.ru*

Questioning the definition of the principles of building a career in teaching and the relationship between qualification required for this from the perspective of teacher professional standards. Provides a detailed analysis of the issues of separation of levels of pedagogical activity. The results of expert work on the establishment of conformity of the content of the professional standard for qualifications. Recommendations for the development branch Qualifications Framework, focused on differentiating levels of qualification requirements in accordance with the content of the teacher professional standard.

**Keywords:** professional standard, differentiated levels of qualification, qualification categories, the professional career of the teacher.

### References

1. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo

obshchego obrazovaniya [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.).

### For citation:

*Zabrodin Yu.M., Sergomanov P.A., Gayazova L.A., Leonova O.I. Development of the differentiation system of skill levels in teaching professional standards. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 65–76 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200506*

\* *Zabrodin Yury 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

\*\* *Sergamonov Pavel Arkad'evich*, PhD in Psychology, Deputy Director, Department of state policy in the field of general education of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Moscow, Russia.

\*\*\* *Gayazova Larisa Al'fisovna*, PhD in Psychology, leading researcher, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, e-mail: gayazovala@mgppu.ru

\*\*\*\* *Leonova Olesya Igorevna*, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, e-mail: Olesya\_leonova@mail.ru

2. Druzhilov S.A. Professional'naya kompetentnost' i professionalizm pedagoga: psikhologicheskii podkhod [Professional competence and professionalism of the teacher: a psychological approach]. *Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie* [Sibir'. Philosophy. Education], 2005, no. 8, pp. 26–44.
3. Zabrodin Yu.M. K voprosu o postroenii perechnya i formirovani kompetentsii vypusnikov programm vysshego professional'nogo obrazovaniya [On the construction of the list and the formation of competencies of graduates of programs of higher education]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob'edineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [Bulletin of Educational and methodical association of higher education institutions of the Russian Federation on the psycho-pedagogical education], 2014. Vol. 4, no. 2, pp. 5–10.
4. Kak oplachivaetsya trud uchitelya v Anglii, Frantsii, Germanii i SShA? [How to pay for the teacher's work in England, France, Germany and the US]. *Upravlenie shkoloj* [School management], 2008, no. 13.
5. Klimov E.A. Vvedenie v psikhologiyu truda [Introduction to psychology of labour]. Moscow: Kul'tura i sport, YuNITI, 1998. 350 p.
6. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya [The professionalism of the individual teacher and trainers]. Moscow, 1990. 101. Gamezo M.V.(ed.)
7. Kurs obshchei, vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii [The course is common, and educational psychology]. Moscow, 1982. Vyp. 3.
8. Kutnyak S.V. Issledovanie vozmozhnosti kar'ernogo rosta sovremennogo uchitelya [Elektronniy resurs] [Research the career opportunities of the modern teacher]. *Izvestiya VUZov. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki* [News of institutes. Povolgie region. Gumanitarian sciences], 2009, no. 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vozmozhnostey-kariernogo-rosta-sovremennogo-uchitelya> (Accessed: 06.07.2014).
9. 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.).
10. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 8 avgusta 2013 g. № 678 goda «Ob utverzhdenii nomenklatury dolzhnostei pedagogicheskikh rabotnikov organizatsii, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nyuyu deyatel'nost', dolzhnostei rukovoditelei obrazovatel'nykh organizatsii» [Elektronniy resurs] [Resolution of the Government of the Russian Federation dated August 8, 2013 № 678 “On Approval of nomenclature of posts of teachers organizations engaged in educational activities, positions of heads of educational institutions”]. URL: <http://rg.ru/2013/08/19/nomenklatura-site-dok.html> (Accessed: 03.11.2015).
11. Prikaz Mintruda Rossii «Ob utverzhdenii urovnei kvalifikatsii v tselyakh razrabotki proektov professional'nykh standartov» №148n ot 12 aprelya 2013 g. Zaregistririvan v Minyuste 27 maya 2013, № 28534. [Elektronniy resurs] [Order of the Ministry of Labor of Russia “On the approval of skill levels in order to develop projects of professional standards” №148n on April 12, 2013 Joined the Ministry of Justice May 27, 2013, № 28534.]. URL: [http://Consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_146970/](http://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146970/) (Accessed: 03.11.2015).

# Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов

**Марголис А. А.\***,

ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
amargolis@mail.ru

**Сафронова М. А.\*\***,

ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
mariasaf@gmail.com

**Панфилова А. С.\*\*\***,

ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
panfilova87@gmail.com

**Шишлянникова Л. М.\*\*\*\***,

ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
sh-lyubov@yandex.ru

Представлены методология создания и опыт проведения независимой оценки сформированности профессиональных компетенций студентов (будущих педагогов), построенной в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования. Обращается внимание на то, что инструментарий независимой оценки был разработан совместно экспертами вузов-участников проекта модернизации педагогического образования и опытными педагогами их сетевых партнеров (образовательными организациями общего образования). В апробации инструментария приняло участие 38 вузов и 3603 студента. Проведенный анализ позволил построить индивидуальные профили сформированности профессиональных компетенций у студентов проекта по проверяемым трудовым действиям.

**Ключевые слова:** модернизация программ подготовки педагогических кадров, профессиональный стандарт педагога, деятельностный подход, новые образовательные результаты, независимая оценка квалификации.

## Для цитаты:

Марголис А. А., Сафронова М. А., Шишлянникова Л. М., Панфилова А. А. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 77–91. doi: 10.17759/pse.2015200507

\* Марголис Аркадий Аронович, кандидат психологических наук, первый проректор Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия, amargolis@mail.ru

\*\* Сафронова Мария Александровна, кандидат психологических наук, исполнительный директор Ресурсного центра для оказания экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия, mariasaf@gmail.com

\*\*\* Панфилова Анастасия Сергеевна, кандидат технических наук, заведующая лабораторией количественной психологии Центра информационных технологий для психологических исследований Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия, panfilova87@gmail.com

\*\*\*\* Шишлянникова Любовь Михайловна, руководитель Центра мониторинга качества профессионального образования Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия, sh-lyubov@yandex.ru

### Введение

Основное содержание проекта модернизации педагогического образования состоит в разработке новых моделей подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования [1—6].

В течение двух лет в 45 вузах России проводилась апробация разработанных моделей подготовки педагогических кадров в рамках четырех типов проектов, осуществляемых вузами-участниками и их соисполнителями: академический бакалавриат (восемь проектов), прикладной бакалавриат (семь проектов), профессиональная (педагогическая) магистратура (шесть проектов), исследовательская магистратура (два проекта). В проектах отрабатывались задачи создания условий для деятельностного профессионально-ориентированного подхода в подготовке педагогических кадров, перехода на модульный принцип обучения в вузе, привлечения школ в качестве равноправных партнеров университетов в подготовке педагогов по формированию профессиональных компетенций студентов, обеспечения различных траекторий подготовки и входа в профессию.

С целью оценки сформированности профессиональных компетенций у студентов были разработаны и апробированы контрольно-измерительные материалы (далее – КИМы), включающие тестовые задания и кейсы, по трем направлениям подготовки (педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование) и шести профилям: воспитатель, учитель начальных классов, педагог-психолог, учитель основного общего образования, учитель среднего общего образования, учитель-дефектолог.

### Разработка инструментария

Ресурсным центром проекта был организован комплекс работ, направленных на разработку методики, технологии и логики проведения оценки сформированных профессиональных компетенций у студентов вузов-участников проекта модернизации педагогического образования, обучавшихся по разра-

ботанным и апробируемым образовательным модулям.

К разработке контрольно-измерительных материалов было привлечено 102 разработчика из 21 вуза-участника проекта, в том числе – один доктор педагогических наук, 57 кандидатов педагогических наук, 10 кандидатов психологических наук. К экспертизе контрольно-измерительных материалов было привлечено 92 эксперта. Из них 51 эксперт из 15 вузов и 18 образовательных организаций, в том числе один доктор педагогических наук, 37 кандидатов педагогических наук, 5 кандидатов психологических наук.

Эксперты провели оценку соответствия содержания разработанных тестовых заданий и кейсов (направленных на проверку сформированности профессиональных компетенций педагога/педагога-психолога) трудовым действиям и компетенциям, отраженным в стандартах их профессиональной деятельности.

Экспертиза проходила в несколько этапов, разработчик мог скорректировать задание в соответствии с рекомендациями эксперта или тестолога. Далее тестовое задание или кейс направлялись на решение двум новым экспертам. Результат сравнивался с эталонным, указанным разработчиком. В случае совпадения решений, тестовое задание или кейс направлялись в банк контрольно-измерительных материалов.

Были получены следующие **результаты экспертизы контрольно-измерительных материалов:**

**1) по тестовым заданиям** было разработано 1270, отклонено 300, доработано 30, включено в банк материалов 1000 заданий;

**2) по кейсам** было разработано 225, отклонено 65, доработано 6, включено в банк материалов 166 кейсов.

На рис. 1 показаны основные участники разработки инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у студентов (выпускников) модернизированных основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры (далее – инструментарий) и реализуемые задачи. Этапы разработки, экспертизы и апробации инструментария независимой оценки представлены в табл.1.

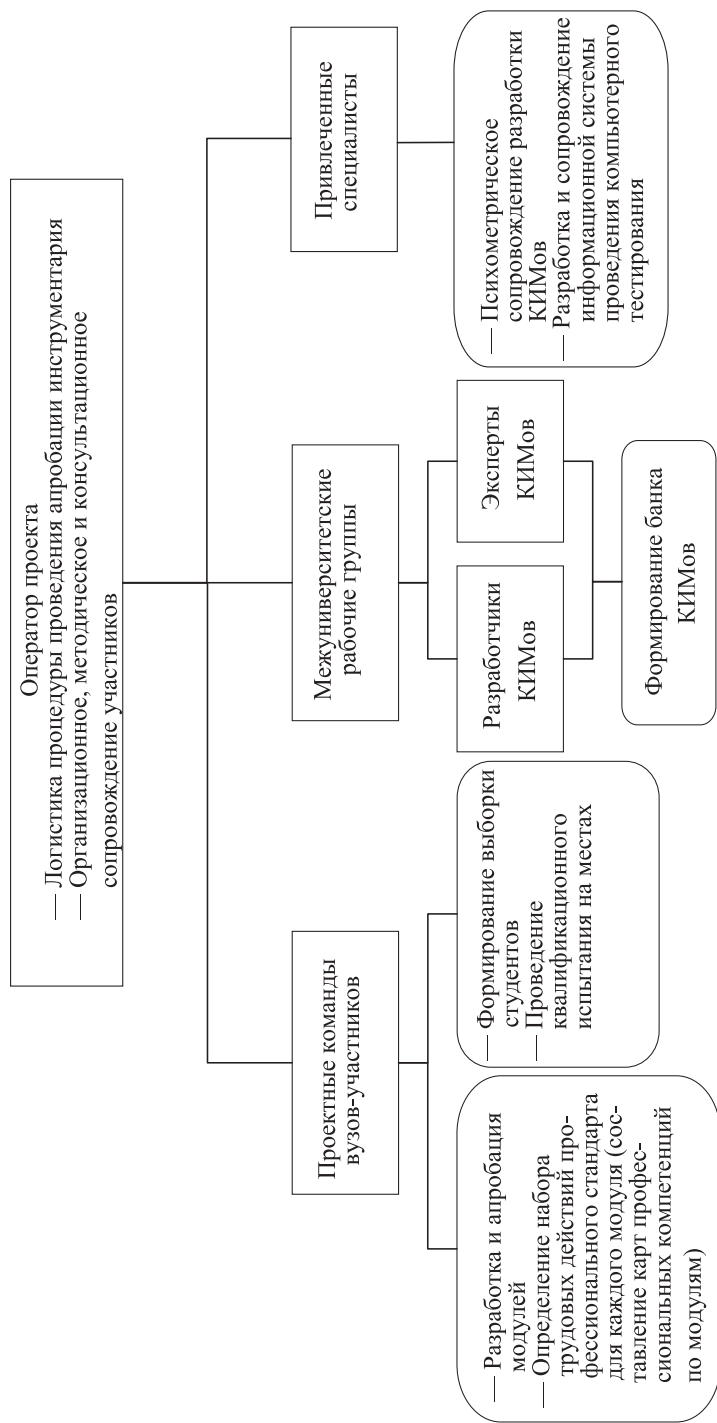


Рис. 1. Организационная структура разработки инструментария в проекте модернизации педагогического образования

Таблица 1

**Этапы разработки, экспертизы и апробации инструментария независимой оценки**

1. Минобрнауки России запускает проект модернизации педагогического образования	2. Оператор проекта разрабатывает требования к проектированию новых модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры	3. Проектные команды вузов устанавливают соответствие профессиональных компетенций профессионального стандарта педагога (педагога-психолога) и компетенций ФГОС ВО 3+	4. Проектные команды вузов определяют для каждого модуля набор трудовых действий профессионального стандарта для освоения студентами в процессе обучения (разрабатывается карта компетенций для каждого модуля)	5. Проектные команды вузов разрабатывают и апробируют новые модули основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры
6. Оператором проекта разрабатывается предложения к независимой оценке сформированности профессиональных компетенций студентов	7. Проектные команды вузов обсуждают независимую оценку сформированности профессиональных компетенций студентов в течение двух месяцев в форме деятельностных семинаров	8. Ресурсный центр формирует межвузовские рабочие группы, включающие разработчиков и экспертов КИМов	9. Ресурсный центр разрабатывает информационную систему для апробации инструментария и процедуры оценки	10. Проводится разработка профессиональных тестов и сборника кейсов в соответствии с профессиональным стандартом
11. Проводится экспертиза разработанных материалов и формируется банк КИМов	12. Ресурсный центр формирует межвузовскую группу экспертов по оценке выполнения кейсов студентами	13. Формируется демо-версия квалификационного испытания, в котором принимают участие студенты	14. Студенты вузов-участников проходят квалификационное испытание на местах в дистанционной форме	15. Студенты вузов-участников проходят квалификационное испытание в дополнительный день
16. Информационная система автоматически проверяет правильность ответов студентов на тестовые задания	17. Межуниверситетская группа экспертов проводит оценку выполнения кейсов студентами по критериям	18. Специалисты по психометрическому сопровождению рекомендуют пороговые значения для дифференцирования полученных результатов	19. Проводится анализ и интерпретация результатов квалификационного испытания	20. Вузы-участники знакомятся с результатами тестирования

**Описание инструментария**

Квалификационное испытание для студентов, освоивших содержание апробируемых образовательных модулей, состояло из **теста профессиональных компетенций**, включающего не менее 100 вопросов по профилю, и **набора кейсов**. Кейс представлял собой педагогическую ситуацию, моделирующую профес-

сиональную задачу, проблему, и был направлен на проверку планирования последовательности профессиональных действий и полноту их реализации. В данном испытании применялись структурированные кейсы, в рамках которых студенту необходимо было решить четыре задания к одному кейсу. **Тестовое задание** представляло собой краткий вопрос с выбором

одного из четырех вариантов ответа.

Квалификационное испытание содержало всего 1000 тестовых заданий, из них 452 – по программе бакалавриата, 548 – по программе магистратуры, и 166 кейсов, из них 100 – по программе бакалавриата, 66 – по программе магистратуры. Количество тестовых заданий по направлениям подготовки и профилям представлено в табл. 2, кейсов – в табл. 3.

**Пример тестовых заданий** приведен ниже.

**Пример 1.**

**Направление:** Психолого-педагогическое образование

**Профиль:** Воспитатель

**Программа подготовки:** Бакалавриат

**Трудовые действия:**

2.1.2. Участие в создании безопасной и

Таблица 2

**Количество тестовых заданий по направлениям подготовки и профилям**

Направление	Профиль	Бакалавриат	Магистратура	Всего
Психолого-педагогическое образование	Воспитатель	91	77	168
	Учитель начальных классов	142	85	227
	Педагог-психолог	Нет	116	116
Педагогическое образование	Учитель основного общего образования	145	68	213
	Учитель среднего общего образования	Нет	103	103
Специальное (дефектологическое) образование	Учитель-дефектолог	74	99	173
Всего		452	548	1000

Таблица 3

**Количество кейсов по направлениям подготовки и профилям**

Направление	Профиль	Бакалавриат	Магистратура	Всего
Психолого-педагогическое образование	Воспитатель	27	7	34
	Учитель начальных классов	31	9	40
	Педагог-психолог	Нет	14	14
Педагогическое образование	Учитель основного общего образования	19	8	27
	Учитель среднего общего образования	Нет	13	13
Специальное (дефектологическое) образование	Учитель-дефектолог	23	15	38
Всего		100	66	166

психологически комфортной образовательной среды образовательной организации через обеспечение безопасности жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации

**Задание:** Нетипичным проявлением адаптации трехлетнего ребенка к детскому саду является:

**Вариант ответа 1:**  
незначительное снижение аппетита

**Вариант ответа 2:**  
длительные соматические заболевания, сменяющие друг друга

**Вариант ответа 3:**  
плаксивость, отсутствие стремления следовать окружающую обстановку

**Вариант ответа 4:**  
стремление ребенка в первые две недели быть рядом с воспитателем

**Номер правильного ответа: 2**

**Обоснование правильного ответа:**

Все проявления адаптации ребенка к детскому саду в первые недели пребывания, кроме длительных соматических болезней, являются типичными.

**Пример 2.**

**Направление:** Психолого-педагогическое образование

**Профиль:** Учитель начальных классов

**Программа подготовки:** Бакалавриат

**Трудовые действия:**

1.1.6. Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися.

**Задание:** Ученик допустил ошибку в вычислениях:  $97-81:9=16$ . Какова причина ошибки?

**Вариант ответа 1:**

не усвоено правило о порядке выполнения действий в выражениях

**Вариант ответа 2:**

ошибка в вычислениях

**Вариант ответа 3:**

изменил арифметическое действие

**Вариант ответа 4:**

записал приблизительный ответ

**Номер правильного ответа: 1**

**Обоснование правильного ответа:**

Ученик не выполнил деление, а сразу из

97 отнял 81, это говорит о том, что он не усвоил правило о порядке выполнения действий в выражениях.

**Пример кейсового задания** приведен ниже.

**Направление:** Психолого-педагогическое образование

**Профиль:** Учитель начальных классов

**Программа подготовки:** Бакалавриат

**Трудовые действия:**

1.2.6. Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.)

**Название:** Воспитательные возможности различных видов деятельности

**Инструкция:**

Прочитайте педагогическую ситуацию, контекст ее реализации, документы и выполните задания кейса.

**Описание педагогической ситуации:**

**Педагогическая ситуация.** Спортивные соревнования в начальной школе (1-й класс, сентябрь). В лидерах два ученика: мальчик и девочка. После объявления результатов соревнований по легкой атлетике (первое место занял мальчик) девочка победила и заявила: «Я во всем первая и никто не смеет претендовать занимать мое место».

**Контекст ситуации.** Ситуация произошла в начальной школе (1-й класс, начало учебного года). Обычная общеобразовательная городская школа, в которой обучается около 1500 учащихся. Классный коллектив – выпускники одного детского сада. Девочка пришла из другого детского сада. Учитель имеет педагогический стаж более 15 лет и высшую квалификационную категорию.

Девочка – из неполной семьи, поздний ребенок, развивается в пределах нормы с небольшим опережением, не умеет принять ситуацию неуспеха, в семье большое количество взрослых, очень любящих ребенка, потакающих ее капризам и желаниям, что привело к формированию завышенной самооценки.

**Видео:**

нет

**Дополнительные материалы:**

План воспитательной работы 1 класса на текущий учебный год.



**Задание 1:**

Проанализируйте план воспитательной работы с точки зрения реализации воспитательных возможностей различных видов деятельности первоклассников (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.).

**Задание 2:**

Объясните причины поведения девочки.

**Задание 3:**

Поставьте цель индивидуального развития девочки и предложите вариант индивидуальной программы педагогического сопровождения ребенка.

**Задание 4:**

Разработайте комплекс форм работы по сплочению детского коллектива и включению детей в различные виды совместной деятельности.

**Апробация инструментария**

В рамках апробации разработанного инструментария Ресурсным центром проекта модернизации педагогического образования (созданного на базе МГППУ совместно с НИУ ВШЭ) было проведено компьютерное тестирование студентов вузов-участников. Были апробированы шесть пакетов инструментария по трем направлениям подготовки (педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование) и шести профилям: воспитатель, учитель начальных классов, учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель основ-

ного общего образования и учитель среднего общего образования.

Апробация инструментария была организована в дистанционном формате на сайте «оценкакомпетенций.рф». В апробации инструментария приняли участие 3603 студента из 38 вузов России.

Разработчики вузов-участников определили для каждого образовательного модуля набор трудовых действий профессионального стандарта, которые осваивают студенты в процессе обучения по модулю. В ходе апробации инструментария в каждой группе студентов вуза проверялись только те трудовые действия, которым их обучали в модуле проекта.

**Участники апробации инструментария**

С вузами-участниками были заключены договоры о проведении компьютерного тестирования. Представители вуза обеспечили на сайте «оценкакомпетенций.рф» ввод данных по учебным группам студентов, обучающихся по новым модулям модернизированных основных профессиональных образовательных программ бакалавриата или магистратуры в 2014 или 2015 годах, электронных адресов (email) студентов, участвующих в компьютерном тестировании (персональные данные студентов вузом не предоставлялись).

Количество студентов по уровням и профилям подготовки, прошедших тестирование, представлено в табл. 4.

Таблица 4

**Количество студентов, прошедших тестирование**

Программа / Профиль	Студенты, которые решили минимум 1 тест	Студенты, которые решили минимум 1 кейс	Студенты, которые решили кейс или тест
<b>Бакалавриат</b>	2770	2773	2785
Воспитатель	625	625	625
Учитель начальных классов	567	567	567
Учитель основного общего образования	520	522	522
Учитель-дефектолог	1058	1059	1071
<b>Магистратура</b>	817	814	818

Программа / Профиль	Студенты, которые решили минимум 1 тест	Студенты, которые решили минимум 1 кейс	Студенты, которые решили кейс или тест
Воспитатель	84	83	84
Педагог-психолог	118	117	118
Учитель начальных классов	107	107	107
Учитель основного общего образования	178	179	179
Учитель среднего общего образования	154	154	154
Учитель-дефектолог	176	174	176
<b>Общий итог</b>	<b>3587</b>	<b>3587</b>	<b>3603</b>

#### **Этапы проведения независимой оценки**

Квалификационное испытание включало прохождение тестов и кейсов.

**Профессиональный тест** был направлен на оценку сформированности *профессиональных знаний, умений и компетенций* в соответствии с Профессиональным стандартом педагога (педагога-психолога). Контрольные задания профессионального теста были представлены тестовыми заданиями с несколькими вариантами ответов.

**Сборник кейсов.** Выполнение кейса было направлено на оценку сформированности *профессиональных компетенций*, необходимых для осуществления *нескольких трудовых действий* в соответствии с Профессиональным стандартом педагога (педагога-психолога). Сборник кейсов был представлен структурированными кейсами.

На рис. 2 представлена схема и этапы проведения независимой оценки.

Проведение квалификационного испытания осуществлялось в информационной системе, в которой личный кабинет студента (рис. 3) содержал информацию о ВУЗе, профиле и программе подготовки, форме обучения, а также сведения о проекте и модулях, по которым он обучался.

Каждая группа студентов выполняла тесты, соответствующие модулям, по которым студенты проходили обучение в 2014—2015

годах, но не более трех тестов. Один тест содержал до 20 заданий, на выполнение которых отводилось до 30 минут, на три теста – до 1,5 часа. Далее студенты выполняли два кейса, соответственно модулям, по которым проходило обучение. На выполнение одного кейса отводилось 30 минут. Таким образом, квалификационное испытание продолжалось от 1,5 до 2,5 часа.

Для проведения экспертизы выполнения кейсов студентами ресурсным центром проекта были привлечены эксперты из высших образовательных организаций (участников проекта). Всего в ходе апробации инструментария экспертами была дана оценка 7142 решениям 166 кейсов.

#### **Модель оценки сформированности профессиональных компетенций у студентов**

Квалификационное испытание было направлено на оценку сформированности профессиональных компетенций студентов, в соответствии со спецификой трудовых действий стандарта профессиональной деятельности педагога (педагога-психолога).

В соответствии с разработанной моделью **трудовое действие считалось освоенным:**

— студентом, если 50% заданий (тестовых заданий и кейсов), направленных на проверку этого трудового действия, было выполне-

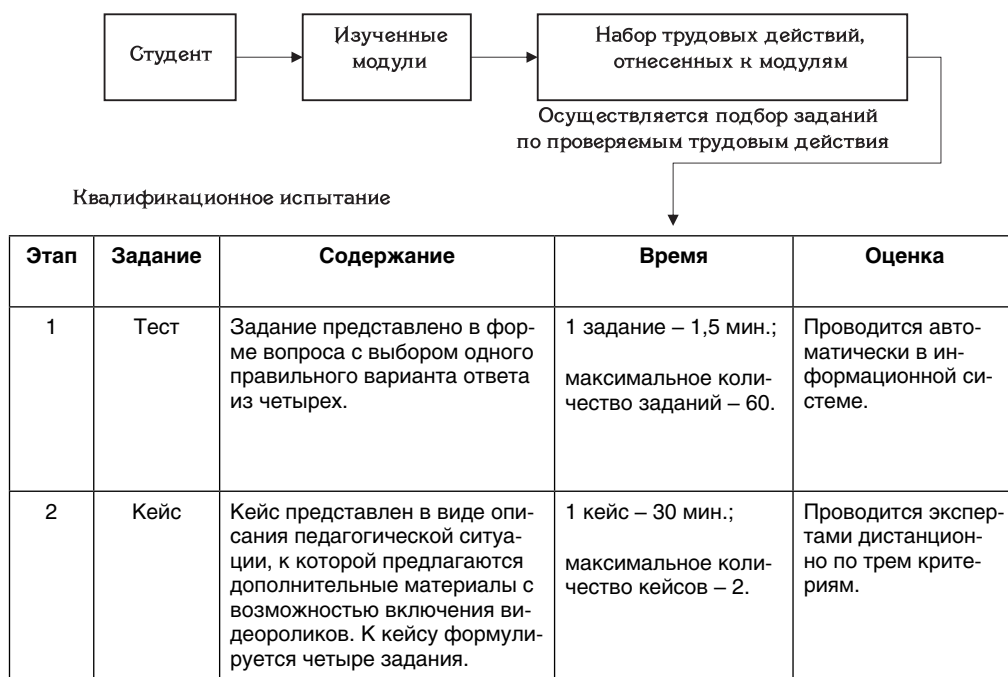


Рис. 2. Схема проведения квалификационного испытания

### Личный кабинет студента ВУЗа

Тестовые задания и кейсы будут доступны в указанный период прохождения тестирования

**Профиль** | Тесты | Кейсы

**Информация об участнике**

ВУЗ: [redacted]  
 Профиль: Воспитатель  
 Программа: Магистр  
 Форма обучения: Очная  
 Курс: 2  
 Группа: [redacted]  
 [redacted]@gmail.com  
 \* Ваш уникальный код: 2810503418

**Квалификационное испытание**

Проект 105.056

- Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольной образовательной программы
- Проектирование и сценарирование развивающей образовательной работы с дошкольниками

Рис. 3. Скриншот интерфейса главной страницы личного кабинета студента

но им правильно;

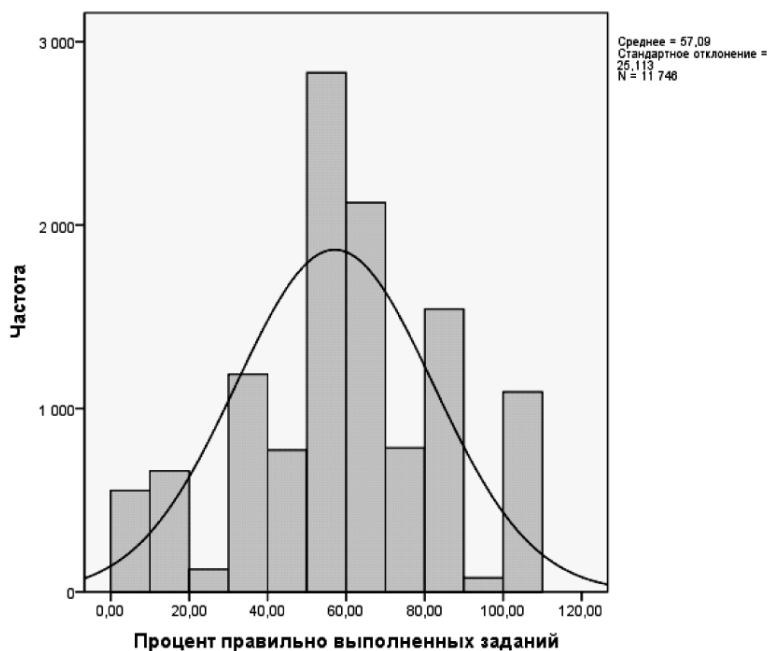
— на групповом уровне, если не менее 60% студентов, принимавших участие в тестировании, освоили данное трудовое действие.

### Результаты апробации

Тестовые баллы, полученные участниками апробации, имеют нормальное распределение (диаграмма 1), что говорит о валидности методики.

Диаграмма 1

Гистограмма частотного распределения результатов апробации



Из диаграммы видно, что полученные результаты апробации методики имеют распределение, близкое к нормальному.

Описательные статистики результатов апробации также подтверждают, что распределение результатов по тестам и кейсам близко к нормальному.

Проведенное сравнение результатов апробации при помощи *t*-критерия Стьюдента показало, что между результатами по тестам и кейсам статистически значимых различий не обнаружено ( $p=0,180$ ). Что также подтверждает валидность методики (табл. 5).

Таблица 5

Описательная статистика результатов апробации методики

	Результаты по тесту	Результаты по кейсу
N	3469	3470
Минимум	7,00	0,00
Максимум	100,00	100,00
Среднее	58,6381	56,4624
Стандартное отклонение	14,79475	23,85632
Дисперсия	218,885	569,124
Асимметрия	-0,072	-0,226
Стандартная ошибка	0,042	0,042
Экссесс	-0,133	-0,586
Стандартная ошибка	0,083	0,083

Между результатами по тестам и кейсам также имеется связь на уровне статистической значимости, что подтверждает коэффициент корреляции Пирсона  $r=0,396^{**}$  ( $**$  – корреляция значима на уровне 0.01).

В процессе апробации методики проводилась проверка уровня сформированности трудовых действий у студентов. По Профессиональному стандарту педагога было проверено 57 трудовых действий. Данные по профилю учителя-дефектолога не представлены в связи с тем, что в настоящее время осуществляется разработка профес-

сионального стандарта. Сформированность трудовых действий оценивалась по выполнению тестовых и кейсовых заданий.

Процент освоенных трудовых действий по Профессиональному стандарту педагога в соответствии с моделью составил 79%. Данные по освоению трудовых действий Профессионального стандарта педагога в программах бакалавриата и магистратуры и по профилям приведены на диаграммах 2 и 3.

Из диаграммы видно, что процент освоенных трудовых действий у бакалавров

Диаграмма 2

**Освоение трудовых действий Профессионального стандарта педагога в программах бакалавриата и магистратуры**

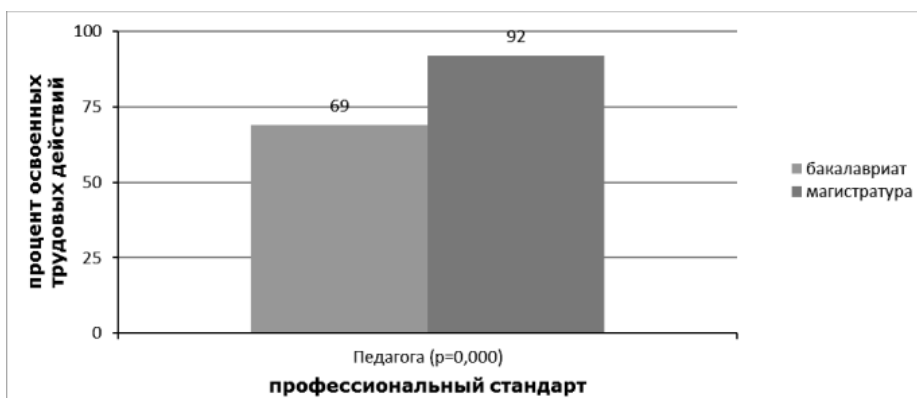
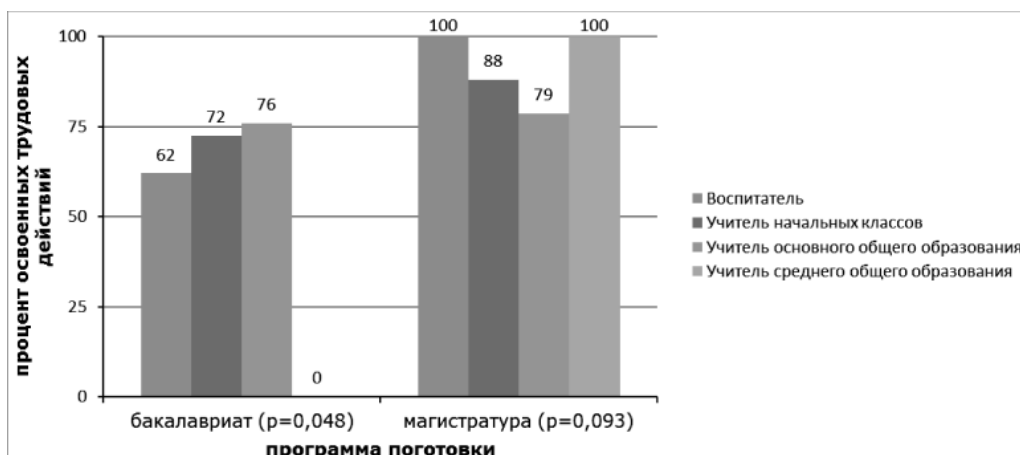


Диаграмма 3

**Освоение трудовых действий Профессионального стандарта педагога в программах бакалавриата и магистратуры по профилям**



ниже, чем у магистрантов по профессиональному стандарту педагога. Полученные различия подтверждает критерий Стьюдента. Следовательно, данная методика обладает дифференцирующей способностью.

По программе бакалавриата наблюдается различие результатов по профилю подготовки на уровне статистической значимости ( $p=0,048$ ). По программе магистратуры статистически значимых различий по профилю подготовки не обнаружено ( $p=0,093$ ). Для сравнения был использован дисперсионный анализ.

Проведенный анализ показал, что следующие **семь трудовых действий** из 57 трудовых действий Профессионального стандарта педагога были **освоены во всех проектах** (в двух и более), в которых они проверялись:

1.1.4. Планирование и проведение учебных занятий;

1.3.2. Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе;

1.3.5. Оказание адресной помощи обучающимся;

1.3.7. Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка;

2.1.11. Организация конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов;

2.2.5. Организация учебного процесса с учетом своеобразия социальной ситуации развития первоклассника;

2.2.6. 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.

Следующие **семь трудовых действий** из 57 трудовых действий Профессионального стандарта педагога **вызвали наибольшие сложности у студентов**:

1.1.1. Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы;

1.1.7. Формирование универсальных учебных действий;

1.2.9. Создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации;

1.3.4. 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;

2.1.12. Активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности;

2.1.5. 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;

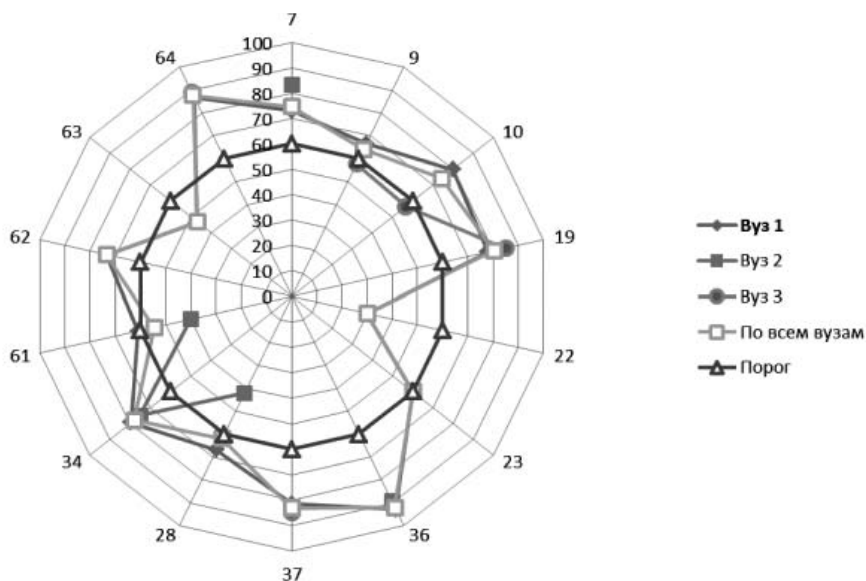
2.2.3. Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования.

Проведенный анализ позволил построить профили сформированности профессиональных компетенций (диаграмма 4).

*Примечание:* номера трудовых действий, согласно спецификации, отмечены цифрами, вузы-участники – цветом. Трудовое действие освоено, если не менее 60% студентов, принимавших участие в тестировании, освоили данное трудовое действие.

Диаграмма 4

**Профиль сформированности у студентов проекта профессиональных компетенций**



**Обсуждение полученных результатов**

Полученные результаты требуют обсуждения по двум основаниям:

— в части интерпретации результатов сформированности профессиональных компетенций у студентов;

— в отношении апробации инструментария независимой оценки профессиональных компетенций и логистики ее проведения.

Ограничениями в оценке полученных результатов сформированности профессиональных компетенций у студентов являются следующие особенности хода реализации проектов.

1. Отсутствие предварительной диагностики профессиональных компетенций у обучающихся студентов, что не позволило оценить динамику и однозначно интерпретировать высокие результаты как следствие высокой эффективности обучения по разработанным модулям.

2. Различия в результатах учебных групп студентов, которые могут быть связаны не только с освоением или не освоением профессиональных компетенций в ходе обучения по модернизируемым модулям, но и со

спецификой тех направлений подготовки, в рамках которых обучаются студенты, участвующие в апробации, и разным объемом профессиональных знаний, полученных до начала апробации.

3. Несбалансированные по уровню сложности наборы тестовых заданий и кейсов в учебных группах (задания предъявлялись информационной системой в случайном порядке внутри заданных параметров образовательного модуля).

4. Наличие в Профессиональном стандарте сложных по содержанию трудовых действий, формирование готовности к выполнению которых требует дополнительных усилий в подготовке студентов в вузах.

Проведенная работа дала следующие результаты:

1) апробация инструментария позволила дифференцировать контрольно-измерительные материалы по уровням сложности в случае тестовых заданий и кейсов; 2) проведение удаленного тестирования выявило в редких случаях необходимость независимого контроля условий проведения квалификационного испытания.

### Заключение

1. Апробация инструментария показала его высокий потенциал для дальнейшего развития независимой оценки профессиональных компетенций выпускников, что позволит в дальнейшем получить объективную и достоверную информацию о качестве разработанных модулей и программ подготовки педагогов.

2. Разработанная информационная система удаленного тестирования показала высокую надежность при одновременной работе с большими группами студентов и экспертами при оценке решений кейсов студентами из разных субъектов Российской Федерации.

3. В целях совершенствования организации этой процедуры необходима ее доработка в качестве итоговой оценки профессиональных компетенций в соответствии с профессиональным стандартом вне зависимости от выбранных моделей подготовки и освоенного содержания образовательных модулей.

4. Выявленные группы тестовых заданий и кейсов разной сложности позволят дифференцированно оценивать освоенные профессиональные компетенции по 3–4 уровням сложности при развитии системы независимой оценки профессиональных компетенций выпускников программ подготовки педагогов.

#### Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (Государственный контракт № 05.043.11.0004 от 07 апреля 2014 г. на выполнение работ (оказание услуг) «Экспертно-аналитическое сопровождение реализации проектов по развитию программ педагогической магистратуры, педагогического бакалавриата, проектов вариативности получения педагогического образования»).

#### Литература

1. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» (утв. Правительством РФ 28.05.2014 N 3241п-П8) [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/48> (дата обращения: 05.11.2015)

2. 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: 05.11.2015).

3. 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: 05.11.2015).

4. 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: 05.11.2015)

5. Проект Концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/9> (дата обращения: 05.11.2015).

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 05.11.2015).



## Testing of Assessment Tools of Future Teachers Professional Competence

**Margolis A.A.\***,

*Ph.D. (Psychology), First vice-rector of the Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, amargolis@mail.ru*

**Safronova M.A.\*\***,

*Executive director, Resource center for providing expert analytical support for projects of teacher education modernization at the interregional level, Moscow State University of Psychology & Education, Ph.D. (Psychology), Moscow, Russia, mariasaf@gmail.com*

**Panfilova A.S.\*\*\***,

*Head of the Laboratory of Quantitative Psychology, Centre of Information Technologies for Psychological Studies, Moscow State University of Psychology and Education, PhD (Engineering Science), Moscow, Russia, panfilova87@gmail.com*

**Shishlyannikova L.M.\*\*\*\***,

*Head of the Center for monitoring the quality of vocational education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, sh-lyubov@yandex.ru*

The article presents design methodology and independent assessment experience of future teachers professional competence according to requirements of a professional teacher standard and Federal State Educational Standards and based on the actual teaching practice. Methods of independent assessment were developed with universities participating in the project of teacher education modernization and their network partners; educational organizations made up practice bases). The tools testing was attended by 38 universities and 3603 students. The analysis allowed to show up specific profiles of students' professional competence on assessing professional activities.

**Keywords:** modernization of teacher training programs, teacher professional standard, activity approach, new educational outcomes, independent qualification assessment

### *Acknowledgements*

Supported by Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Government contract # 05.043.11.0004 d.d. 04.07.2014 "Expert-analytical support of the development of Master and Bachelor programs in teacher education, as well as projects of variability of teacher education".

### **For citation:**

*Margolis A.A., Safronova M.A., Shishlyannikova L.M., Panfilova A.A. Testing of assessment tools of future teachers professional competence. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 77–92 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200507*

\* *Margolis Arkadii Aronovich*, Ph.D. (Psychology), First vice-rector of the Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: amargolis@mail.ru

\*\* *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, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: mariasaf@gmail.com

\*\*\* *Panfilova Anastasya Sergeevna*, Ph.D. (Engineering Science), Head of the Laboratory of Quantitative Psychology, Centre of Information Technologies for Psychological Studies, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, e-mail: panfilova87@gmail.com

\*\*\*\* *Shishlyannikova Lubov' Mikhailovna*, Head of the Center for monitoring the quality of vocational education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, e-mail: sh-lyubov@yandex.ru

## References

1. Kompleksnaya programma povysheniya professional'nogo urovnya pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii" (utv. Pravitel'stvom RF 28.05.2014 N 3241p-P8) [Elektronnyi resurs] [A comprehensive program to improve the professional skills of teachers of educational institutions "(approved by the Government of the Russian Federation 28.05.2014 N 3241p-P8)]. *Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya* [Portal of modernization of pedagogical education]. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/48> (Accessed 05.11.2015).
2. 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 Pr-1148, paragraph 2 of the May 22, 2014]. URL: <http://www.kremlin.ru/assignments/21112> (Accessed 05.11.2015).
3. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17.12. 2010 g. № 1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Elektronnyi resurs] [Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 17.12. 2010 № 1897 "On approval of the federal state educational standard of general education"]. *Internet-portal «Rossiiskoi Gazety»* [Russian newspaper]. 19 dek-
- abrya 2010 g. URL: <http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html> (Accessed 05.11.2015).
4. Prikaz Mintruda Rossii № 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) (vospitateľ, uchitel')"» [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Labour of Russia № 544n from October 18, 2013 "On approval of the professional standard" Teacher (educational activities in the field of preschool, primary general, basic general, secondary education) (tutor, teacher) ""]. *Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity. Bank Dokumentov* [Ministry of labour and social defence. Bank of documents]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 05.11.2015).
5. Proekt Kontseptsii podderzhki razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Draft Concept to support the development of teacher education]. *Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya* [Portal of modernization of pedagogical education]. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/news/show/9> (Accessed 05.11.2015).
6. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ [Elektronnyi resurs] [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 № 273-FZ]. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974> (Accessed 05.11.2015).

# Моделирование процессов целевого обучения и трудоустройства в системе педагогического образования

**Федоров А. А.\***,

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государствен-  
ный педагогический университет им. К. Минина»,  
г. Нижний Новгород, Россия,

**Седых Е. П.\*\***,

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государствен-  
ный педагогический университет им. К. Минина»,  
г. Нижний Новгород, Россия,

Обсуждаются вопросы, связанные с проблемой целевого приема и обучения в вузах. Предлагается принципиально новая модель отбора и целевой подготовки к психолого-педагогической деятельности. Обосновывается механизм целевого приема и обучения в вузах. Утверждается, что предлагаемый процесс планирования педагогических кадров является более точным, создает среду здоровой конкуренции среди студентов и обеспечивает конкурсную основу для целевого обучения наиболее успешных и мотивированных учащихся.

**Ключевые слова:** целевой прием и обучение; отбор и закрепление в профессии; новая образовательная практика; процесс планирования потребности регионов в педагогических кадрах; процесс целевого набора и подготовки педагогов.

Система образования является значимым элементом государственной системы воспроизводства кадров. Одной из проблем подготовки и трудоустройства специалистов психолого-педагогического профиля является отбор наиболее успешных студентов для работы в сфере образования и дальнейшее их закрепление в профес-

сии. Традиционным механизмом такого отбора является процедура целевого обучения и трудоустройства студентов по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки», реализуемой в образовательных организациях высшего образования педагогического и психолого-педагогического профиля.

## Для цитаты:

Федоров А.А. Седых Е.П. Моделирование процессов целевого обучения и трудоустройства в системе педагогического образования // Психологическая наука и образование 2015. Т. 20. № 5. С. 93–98. doi: 10.17759/pse.2015200508

\* Федоров Александр Александрович, доктор философских наук, профессор, ректор, ФГБОУ ВПО «НГПУ им. К. Минина», г. Нижний Новгород, Россия, e-mail: mininuniver@mininuniver.ru

\*\* Седых Екатерина Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, директор центра менеджмента качества образования, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород, Россия, e-mail: quality@mininuniver.ru

Процесс целевого обучения имеет область применения на всех уровнях: федеральном, региональном и муниципальном, и призван обеспечивать систему образования Российской Федерации высококвалифицированными, профессионально мотивированными кадрами и способствует удержанию в профессии выпускников педагогических профилей [2]. Однако, процедура целевого обучения, реализуемая в настоящее время, недостаточно эффективна: недостаточен уровень подготовки студентов, проходящих целевую подготовку, низка мотивация к педагогической деятельности, недостаточен процент закрепления выпускников в профессии.

Практика реализации целевого приема в вузах страны также показывает несовершенство имеющейся системы, в частности исследованиями отмечаются следующие ее недостатки:

- отсутствие связи между программой социально-экономического развития региона и процессами формирования кадрового резерва;
- несовершенство системы отбора кандидатов на целевую подготовку;
- отсутствие механизмов, гарантирующих выполнение требования нормативных документов и, как следствие, недостаточно ответственное отношение к выполнению своих обязательств всеми участниками процесса целевого набора и целевой подготовки как на этапах обучения так и в процессе трудоустройства и удержания молодого специалиста в профессии;
- недостаточный учет требований работодателя в определении требований к выпускнику [3,4,6].

Процесс требует серьезного реформирования в соответствии с новой образовательной практикой. Вместе с тем необходимость целевого приема очевидна с точки зрения централизации процессов государственной политики по воспроизводству педагогических кадров [5]. Аналогии здесь можно провести с такими сферами как правоохранительная деятельность и оборона. «Учитель – солдат государства» все чаще звучит в официальной риторике. Идеологически работники системы образования закладывают основу будущих

поколений управленцев, естественно, что отбор претендентов на замещение вакансий рынка труда является государственной политикой. При этом существующая система целевого набора, как показал анализ, не просто ущербна, но и опасна для государства.

Основой для целевого приема и последующего обучения являются положения ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» [1], где содержатся все необходимые опорные элементы для эффективного выстраивания системы целевой подготовки педагогических кадров. Однако отсутствие методик и подзаконных регламентов в этой сфере делает процедуру приема и дальнейшей целевой подготовки недостаточно прописанной и допускающей многочисленные вариации.

Мининский университет разработал принципиально новую модель отбора и целевой подготовки наиболее талантливых и мотивированных к психолого-педагогической деятельности студентов. Нами разработан порядок приема, организации, сопровождения и контроля целевого обучения, направленный на реализацию следующих задач:

- обеспечение трудоустройства мотивированных к педагогической деятельности выпускников в образовательные организации общего образования;
- обеспечение наполнения образовательных организаций наиболее подготовленными и мотивированными педагогическим кадром;
- создание системы непрерывного личностного роста в педагогической профессии через систему «бакалавриат-магистратура»;
- формирование системы прогнозирования и гибкого регулирования рынка выпускников педагогических вузов.

Предлагаемая система основана на мониторинге потребностей каждого конкретного региона в педагогических кадрах и определения количества целевых мест на субъект федерации.

В рамках модели раскрываются два ведущих процесса, определяющих объем и формат подготовки педагогических кадров в конкретный временной период: 1) процесс планирования потребности регионов в педагогиче-

ских кадрах и 2) процесс целевого набора и подготовки педагогов.

Анализ ситуации рынка образовательных услуг и прогнозы его развития показывают нам необходимость обязательного учета каждого из этих процессов в целостности и взаимосвязи их как обязательного требования успешной реализации модели.

Планирование потребности каждого региона в педагогических кадрах может осуществляться исходя из расчетных формул обновления педагогического состава образовательных организаций региона, существующих запросов от образовательных организаций и стратегических ориентиров развития региональной системы образования.

Для реализации процесса нами предложен алгоритм и структура матрицы потребностей в учителях-предметниках, базирующихся на данных единого информационного портала, формирующего банк заявок как от образовательных организаций по конкретным направлениям подготовки так и от абитуриентов, демонстрирующих мотивацию к получению той или иной педагогической специальности.

Чтобы формировать адекватные потребности на основе сложившейся группы заявок, доступ к матрице открывается для двух корректировочных систем: региональные органы управления образованием проводят аналитику матрицы на предмет соответствия демографической статистики, службы занятости населения и потенциальных возможностей для обеспечения рабочими местами на заявленные направления, а так же варианты предоставления молодым специалистам мест для проживания. Педагогические вузы так же по региональному принципу оценивают заявленную матрицу потребностей, на предмет ресурсообеспечения материально-технической базы и кадрового потенциала вуза для удовлетворения матрицы.

После процедуры корректировки матрицы потребности информационная система готовит отчет, на основании которого Минобрнауки России может формировать целевой набор по конкретным направлениям подготовки в конкретные педагогические вузы. Нами также разработана методика статистического обоснования потребности в педагогических кадрах на конкретный регион, расчет по которой

основан на показателях рождаемости, периоде эффективности деятельности педагогического работника и продолжительности обучения ребенка на каждой ступени образования. Данная методика в настоящий момент проходит апробацию в Нижегородской области.

Процедура целевого приема представляется нам неизбежно связанной с подготовкой педагогических кадров, поскольку требует контроля и коррекции не только в моментах «входа в систему» и «выхода из системы», но и на каждом этапе реализации процесса обучения.

Укрупненно модель выглядит следующим образом (рис.1).

Прием в вуз осуществляется на основе общего конкурса, а заключение договора происходит после первой половины обучения. Это связано с тем, что в процессе выбора вуза и поступления у молодых людей отмечается небольшой уровень осознанности выбора. Их мотивация еще только формируется в процессе обучения. На начальном этапе трудно определить потенциальный результат обучения.

К концу третьего курса происходит разделение потока на три группы с уже определенным числом бюджетных мест о которых вуз и студенты знают заранее и готовятся к распределению как ко внутреннему конкурсу:

Группа 1 – будущие магистры: программа академического бакалавриата, для студентов, ориентированных на научную деятельность и дальнейшее обучение в исследовательской магистратуре;

Группа 2 – контрактники: программа прикладного бакалавриата, для студентов готовых к заключению контракта на целевое обучение и трудоустройство с дальнейшим обязательным трудоустройством;

Группа 3 – студенты с возможностью свободного трудоустройства: остальные студенты, не желающие в данный момент решать вопрос о персональной образовательной траектории.

Распределение на три группы происходит через комплексный экзамен готовности к педагогической деятельности.

После распределения формируются три примерных групповых образовательных и профессиональных маршрута:

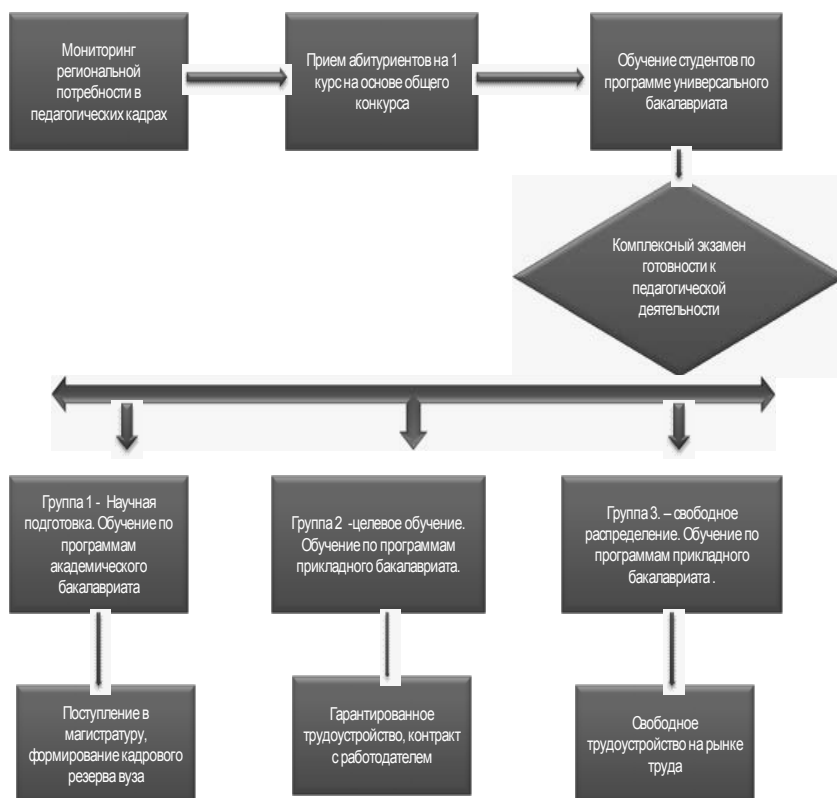


Рис. 1. Алгоритм целевой подготовки педагогических кадров

- Группа 1 (исследователи): обучение по программе академического бакалавриата с усиленной исследовательской программой и подготовкой к поступлению в магистратуру; вариант – без экзамена;

- Группа 2 (контрактники): происходит заключение договора на целевое обучение по программе прикладного бакалавриата с системой усиленных практик по методу «клинических» на месте (местах) будущей работы с гарантией обязательного трудоустройства и отработкой на месте работы 2 года.

- Группа 3 (свободное трудоустройство): студент, желающий сменить образовательную программу, получивший низкий балл на комплексном экзамене готовности к педагогической деятельности, или ориентированный на свободное трудоустройство после получения бакалаврского диплома; его персональ-

ная образовательная траектория строится в составе 1 или 2 группы.

Предлагаемый механизм делает процесс планирования педагогических кадров более точным, создает среду здоровой конкуренции среди студентов и обеспечивает конкурсную основу для целевого обучения наиболее успешных и мотивированных студентов.

В процесс обучения программа универсального бакалавриата обеспечивает формирование наиболее важных надпредметных компетенций, психолого-педагогическую подготовку, дает возможность освоить навыки проектной деятельности и командной работы. Осваивая программы, студент имеет широкие возможности для дальнейшего выбора профессиональной предметной деятельности (физика, математика, география и т.д.) и максимальные возможности в выборе образовательной траектории.

## Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012
2. Бакулина С.С., Музыченко Е.А., Черноскотов В.Е. Целевой прием в современных условиях // Высшее образование в России 2011. № 8–9. С. 14–22.
3. Бакулина С.С., Музыченко Е.А. Опыт и проблемы формирования государственного регионального заказа на подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием // Факторы и механизмы устойчивости предприятий: Сб. научных трудов. Новосибирск: СибАГС, 2003. 207 с.
4. Кутузов В.М., Семенов Н.Н., Шестопалов М.Ю. Формы и методы взаимодействия вузов с рынком труда // Рынок труда и рынок образовательных услуг. Регионы России: Третья Всероссийская научно-практическая Интернет-конференция «Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России». URL: <http://labourmarket.ru/so^3/>
5. Ливанов Д.В. Университет будущего: Ставка на новое содержание / Д.В. Ливанов, А.Е. Волков // *Ведомости*. 2012. № 165 (3179).
6. Нищев К. Н. Целевая подготовка специалистов в системе взаимодействия образовательных и производственных структур // Интеграция образования. 2008. № 4. С. 104–106.
7. Седых Е.П. Моделирование управления педагогическим процессом в профессиональной школе // В мире научных открытий. 2012. № 5. С. 170–180.
8. Седых Е.П. Управление развитием педагогических кадров в системе высшего образования // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ульяновск, 2014. С. 464–467.
9. Федоров А.А. Три шага к публичной образовательной корпорации // Аккредитация в образовании. 2013. № 7 (67). С. 26–28.
10. Федоров А.А., Седых Е.П. Модель независимой оценки качества деятельности образовательных организаций (монография) / Нижегородский государственный педагогический университет им.К.Минина. Нижний Новгород, 2015. 185 с.
11. Шумакова И. А. Подготовка инновационно мотивированных кадров в условиях развития экономики региона // *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: История. Политология. Экономика. Информатика. Выпуск 1-1 (144). том 25. 2013. С. 46–51..

## Modeling of Targeted Training and Employment in the System of Pedagogical Education

**Fedorov A. A. \***,

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, g. Nizhnii Novgorod, Russia,*  
*mininuniver@mininuniver.ru*

**Sedykh E. P. \*\***,

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, g. Nizhnii Novgorod, Russia,*  
*quality@mininuniver.ru*

### For citation:

*Fedorov A. A., Sedykh E. P. Modeling of Targeted Training and Employment in the System of Pedagogical Education // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 93–98 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200508*

\* *Fedorov Aleksandr Aleksandrovich*, Dr., Professor, Rector, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, g. Nizhnii Novgorod, Russia, e-mail: mininuniver@mininuniver.ru

\*\* *Sedykh Ekaterina Pavlovna*, Ph. D., Director, Center of quality management education, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, g. Nizhnii Novgorod, Russia, e-mail: quality@mininuniver.ru

Discussed the problem of target training in higher education. Proposed a new model of selection and target training for psycho-pedagogical activity. Substantiates the mechanism of target enrollment in higher education and training. Argued that the proposed planning process of educators is more accurate, creates an environment of healthy competition among students and provides a competitive basis for the targeted training of the most successful and motivated learners.

**Keywords:** target training; new educational practices; planning needs of the regions in the teaching staff; recruitment and training of teachers.

## References

1. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29.12.2012 № 273-FZ. [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 № 273-FZ].
2. Bakulina S.S., Muzychenko E.A., Chernoskutov V.E. Tselevoi priem v sovremennykh usloviyakh [Trust reception in modern conditions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [High education in Russia]*, 2011, no. 8–9, pp. 14–22.
3. Bakulina S.S., Muzychenko E.A. Opyt i problemy formirovaniya gosudarstvennogo regional'nogo zakaza na podgotovku spetsialistov s vysshim professional'nym obrazovaniem [Experience and problems of formation of the regional state order for training specialists with higher education]. *Fakty i mekhanizmy ustoychivosti predpriyatii: Sb. nauchnykh trudov [Factors and mechanisms of resistance businesses]*. Novosibirsk: SibAGS, 2003. 207 p.
4. Kutuzov V.M., Semenov N.N., Shestopalov M.Yu. Formy i metody vzaimodeistviya vuzov s rynkom truda [Elektronnyi resurs] [The forms and methods of interaction between universities and the labor market]. Rynok truda i rynek obrazovatel'nykh uslug. Regiony Rossii: Tret'ya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya Internet-konferentsiya «Spros i predlozhenie na rynke truda i rynke obrazovatel'nykh uslug v regionakh Rossii» []. URL: <http://labourmarket.ru/so^3/> (Accessed 01.11.2015).
5. Livanov, D.V. Universitet budushchego: Stavka na novoe sodержanie [University of the Future: A bet on the new content]. Livanov D.V. (eds.) .Vedomosti [], 2012, no. 165 (3179).
6. Nishchev K. N. Tselevaya podgotovka spetsialistov v sisteme vzaimodeistviya obrazovatel'nykh i proizvodstvennykh struktur [Target training of specialists in the system of interaction between educational and production structures]. *Integratsiya obrazovaniya [Integration of education]*, 2008, no. 4, pp. 104–106.
7. Sedykh E.P. Modelirovanie upravleniya pedagogicheskimi protsessami v professional'noi shkole [Modelling of pedagogical process management in a vocational school]. *V mire nauchnykh otkrytii [In the world of scientific discovery]*, 2012, no.5, pp. 170–180.
8. Sedykh E.P. Upravlenie razvitiem pedagogicheskikh kadrov v sisteme vysshego obrazovaniya [Managing the development of teaching staff in higher education]. *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya: opyt i innovatsii. Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii (zaочноi) s mezhdunarodnym uchastiem [Actual problems of modern education: experience and innovation]*. Ul'yanovsk, 2014, pp. 464–467.
9. Fedorov A.A. Tri shaga k publichnoi obrazovatel'noi korporatsii [Three steps to the public educational corporation]. *Akkreditatsiya v obrazovanii [Accreditation in education]*, 2013, no. 7 (67), pp. 26–28.
10. Fedorov A.A., Sedykh E.P. Model' nezavisimoi otsenki kachestva deyatelnosti obrazovatel'nykh organizatsii (monografiya) [Model independent evaluation of the quality of educational organizations]. Nizhnii Novgorod: Nizhegorodskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im.K.Minina, 2015. 185p.
11. Shumakova I. A. Podgotovka innovatsionno motivirovannykh kadrov v usloviyakh razvitiya ekonomiki regiona [Preparing innovative motivated personnel in the conditions of economic development in the region]. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya. Ekonomika. Informatika [Scientific news of Belgorod university. History. Politics. Economics. Informatics]*, 2013. Vyp. 1-1 (144). Vol. 25, pp. 46–51.



# Модель и модули подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования

**Гогоберидзе А.Г.\***,

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия, agg1868@gmail.com

**Головина И.В.\*\***,

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия, igolovina1@gmail.com

Раскрываются ведущие характеристики разработанной в РГПУ им. А.И. Герцена новой модели и модулей подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования<sup>1</sup>. Выделены факторы, обуславливающие необходимость изменения системы подготовки педагогов-воспитателей, определены ключевые направления этих изменений. Описаны целевые, содержательные, инструментальные и результативные характеристики модели, ориентированной на совокупность измеряемых образовательных результатов, соответствующих требованиям профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном ... образовании)», ФГОС дошкольного и ФГОС высшего образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Дана структура пилотной площадки по апробации, описаны принципы и требования к участникам пилотной площадки. Выявлены эффекты реализации новой модели и модулей подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования в условиях сетевого взаимодействия участников пилотной площадки.

**Ключевые слова:** модель подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования, модули основной профессиональной образовательной программы, модернизация педагогического образования, пилотная площадка.

#### Для цитаты:

Гогоберидзе А.Г., Головина И.В. Модель и модули подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 99–107. doi: 10.17759/pse.2015200509

\*Гогоберидзе Александра Гививна, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольной педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия, e-mail:agg1868@gmail.com

\*\*Головина Инна Валентиновна, кандидат химических наук, директор института постдипломного образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия, e-mail: igolovina1@gmail.com

<sup>1</sup> Опыт апробации в условиях сетевого взаимодействия участников пилотной площадки Герценовского университета.

Очередной этап реформирования системы педагогического образования, отраженный в Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (2014 г.), инициировал реализацию проектов по разработке новых модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры по педагогическим направлениям подготовки. Ключевые элементы новой системы подготовки педагогов определяются необходимостью «радикально повысить качество людей, получающих педагогическую подготовку, и изменить содержание и технологии педагогической подготовки так, чтобы обеспечить реализацию нового профессионального стандарта и новых стандартов школьного образования» [1, с. 32]. Очевидны как основная направленность таких изменений, так и первоочередные действия: «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» [2, с. 4].

Герценовский университет в рамках реализуемого проекта<sup>2</sup> разработал и апробировал новую модель и модули основной образовательной программы подготовки бакалавра для работы в сфере дошкольного образования.

Актуальность разработки новой модели практико-ориентированной подготовки педагога дошкольного образования обусловлена:

- особенностями социальных, экономических, информационных, политических, кросс-культурных процессов, происходящих в России и мире, которые находят отражение в соответствующих ценностно-целевых ориентирах современного образования (ориентация на развитие инициативной, самостоятельной,

мобильной, творческой, толерантной личности) и тенденциях его развития (гуманизация, гуманитаризация, субъектная направленность, деятельностный характер, многовариантность, непрерывность) [6];

- особенностями модернизации системы общего, в том числе и дошкольного образования в России. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» впервые определил статус дошкольного образования как ступени системы общего образования. Это определило необходимость обеспечения нового качества дошкольного образования, проектирования программ дошкольного образования на основе Федерального государственного образовательного стандарта, поддержки разнообразия детства, сохранения его уникальности и самоценности в условиях личностно развивающего и гуманистического взаимодействия взрослых и детей и в особенных формах детской деятельности и культурных практик ребенка;

- изменениями качества профессиональной деятельности педагога дошкольного образования (воспитателя), которые зафиксированы в Профессиональном стандарте, требующем от педагога умений осуществлять психолого-педагогическую поддержку успешной социализации и индивидуализации детей раннего и дошкольного возраста в образовательной и специфических детских видах деятельности, на основе и с учетом социальной и культурной ситуации развития ребенка [7].

В связи с этим модернизация системы подготовки педагога дошкольного образования предполагает изменения:

- ценностно-целевых ориентиров подготовки, которые должны быть связаны с формированием образовательных результатов, позволяющих выпускнику выполнять основные, обозначенные в стандарте, функции профессиональной деятельности, обеспечивать реализацию образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования;

<sup>2</sup> «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования» (руководитель проекта – ректор университета, профессор В.П. Соломин).

- содержательных и технологических ориентиров подготовки педагогов, способных сопровождать процессы развития детей в разных видах деятельности, которые должны быть связаны с переносом акцентов подготовки на ее практико-ориентированность, формирование практических (инструментальных) образовательных результатов, реализацию процесса подготовки и организацию практик студентов в условиях высококачественной профессиональной среды. Такая среда может быть создана при использовании ресурсов сетевого взаимодействия и партнерства организаций дошкольного, высшего и среднего профессионального образования, что позволит формировать и развивать у обучающихся требуемые образовательные результаты.

Таким образом, актуальным становится разработка модели подготовки активного, инициативного, ответственного, компетентного педагога дошкольного образования (воспитателя) принимающего, понимающего и помогающего ребенку раннего и дошкольного возраста прожить самоценный период Детства и готового:

- к непрерывному саморазвитию, самопознанию, построению своей образовательной траектории и профессиональной карьеры;
  - взаимодействию и общению с ребенком и членами его семьи;
  - познанию, пониманию и помощи ребенку в проживании самоценных, специфически детских видов деятельности;
  - оказанию психолого-педагогической поддержки успешной социализации и индивидуализации детей раннего и дошкольного возраста;
  - проектированию элементов образовательных программ и сред дошкольного образования;
  - организации детской образовательной деятельности;
  - помощи детям с особыми образовательными потребностями.
- Для реализации этой цели процесс подготовки должен носить характер:
- практико-ориентированности;
  - сетевого взаимодействия с организациями общего дошкольного и среднего профессионального образования;

- обусловленности образовательной деятельности студента условиями и своеобразием профессиональной педагогической деятельности;

- обусловленности взаимодействия студентов и преподавателей условиями профессиональной образовательной среды.

В рамках реализации задач проекта коллективом разработчиков и участников пилотной площадки была апробирована новая модель и новые модули подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования.

Проектирование данной модели осуществлялось на основе базовой идеи о подготовке бакалавров как процессе психолого-педагогической поддержки студента в самостоятельном решении актуальных задач образовательно-профессиональной деятельности. Были определены подходы к пониманию феномена образовательно-профессиональной деятельности студента как деятельности по решению системы чередующихся и возникающих в реальном образовательном процессе задач, и ее потенциал для реализации модели; даны характеристики деятельности студента в образовательном процессе (профессионально-личностная, профессионально-развивающая, профессионально-деятельностная, профессионально-педагогическое взаимодействие); обоснована особая значимость самоаналитического аспекта деятельности студента в образовательном процессе; охарактеризованы особенности деятельности преподавателя.

*Целевые характеристики модели подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования ориентированы на совокупность измеряемых образовательных результатов, соответствующих требованиям стандарта профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, ФГОС дошкольного образования и ФГОС высшего образования по направлению «Психолого-педагогическое образование».*

В модели и апробируемых модулях определен перечень компетенций (образовательных результатов) как результатов освоения выпускниками программы бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (воспи-

татель) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования. При определении перечня компетенций (образовательных результатов) учтены: требования стандарта профессиональной деятельности педагога в части общепедагогических и специальных функций и трудовых действий; требования ФГОС дошкольного образования; требования ФГОС ВО по направлению «Психолого-педагогическое образование» (ФГОС ВО 3+). Выделены соответствующие обобщенным трудовым функциям педагога дошкольного образования (воспитателя) группы образовательных результатов, которые могут быть сформированы у студента. Выделен ряд образовательных результатов, формируемых в условиях сетевого взаимодействия с образовательными организациями, реализующими программы среднего профессионального образования, при делегировании содержательной и инструментальной ответственности за их формирование этим организациям.

*Содержательные характеристики* модели формализовано представлены основной профессиональной образовательной программой, построенной с учетом требований ФГОС высшего образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», имеющей базовую и вариативную части. В содержании программы предусмотрены части, которые реализуются на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования. Основная профессиональная образовательная программа проектируется в данной модели как модульная, при этом модуль рассматривается как организованная образовательно-профессиональная деятельность студента по решению определенного круга задач и проблем, связанных с достижением определенного набора образовательных результатов [5]. Практико-ориентированность содержания подготовки в данной модели обеспечивается подходом к рассмотрению структуры модуля как определенной последовательности этапов решения задач образовательно-профессиональной деятельности в условиях образовательных учрежде-

ний высшего, среднего профессионального и общего дошкольного образования [4].

В *инструментальных характеристиках* модели подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования обоснованы: увеличение доли практики в содержании подготовки, применение стратегии и технологий проблемного обучения, особенности сетевой среды взаимодействия и необходимость организации процесса особого надпредметного сопровождения студента.

В *результативных характеристиках* образовательные результаты рассматриваются как способности и умения студента, которые он может продемонстрировать по окончании освоения модуля или программы, ведущим инструментом оценки определены работы (продукты деятельности) студента и демонстрация образовательных результатов в практике работы с детьми.

Апробация новой модели и новых модулей в 2014–2015 учебном году осуществлялась в условиях функционирования специально созданной пилотной площадки, открытой, методически оснащенной системы, обеспечивающей «стартовую» апробацию новых модулей основной профессиональной образовательной программы подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования. Она была организована как сетевое образовательно-профессиональное пространство, объединяющее образовательные организации высшего, среднего профессионального и дошкольного образования по кластерному типу.

*Вузы – участники апробации новых модулей:*

- Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена;
- Балтийский федеральный университет им. И. Канта;
- Забайкальский государственный университет;
- Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева;
- Новосибирский государственный педагогический университет;
- Томский государственный педагогический университет;
- Тульский государственный педагогический университет им Л.Н. Толстого.

- Задачами пилотной площадки стали:
  - создание единого образовательно-профессионального пространства в учреждениях высшего, среднего профессионального и дошкольного образования;
  - создание полноценных условий для апробации новых модулей;
  - развитие форм сетевого взаимодействия и сотрудничества образовательных организаций высшего, среднего профессионального и дошкольного образования.

Образовательные организации – участники пилотной площадки были объединены по кластерному типу.

Образовательный кластер пилотной площадки по апробации – совокупность взаимосвязанных организаций высшего, среднего профессионального и дошкольного образования, которые объединены вариативными формами сетевого взаимодействия и представляют собой единую образовательно-профессиональную среду апробации новых модулей ОПОП, которая позволяет:

- организовать учебный процесс при изучении модулей в контексте деятельностного подхода;
  - формировать у обучающихся компетенции (образовательные результаты), обеспечивающие реализацию трудовых функций в соответствии с профессиональным стандартом педагога;
  - апробировать новые формы организации практико-ориентированной подготовки обучающихся к профессиональной деятельности в соответствии с профессиональным стандартом педагога;
  - апробировать новые формы организации практики, реализуемые в сетевом взаимодействии университета с организациями СПО и организациями системы общего дошкольного образования.
- Образовательный кластер пилотной площадки включал в себя:
- базовую организацию пилотной площадки – вуз-участник апробации новых модулей ОПОП;
  - участников пилотной площадки:

□ образовательные организации среднего профессионального образования (педагогические колледжи) – партнеры по сетевому

взаимодействию;

□ дошкольные образовательные организации – партнеры по проведению практики.

Статус участника пилотной площадки по апробации присваивался образовательному учреждению, которое соответствовало выделенным требованиям к пилотной площадке по определенным индикаторам (в том числе требованиям к образовательной организации, учебно-методической подготовленности кадров, организационно-техническим условиям для апробации).

Критерии и требования к образовательным организациям высшего образования, среднего профессионального образования и дошкольного образования, входящим в состав пилотной площадки на основе сетевого взаимодействия, базируются на следующих принципах:

- принцип учета новых ценностно-целевых ориентиров подготовки при апробации новых модулей ОПОП. Ориентация на формирование образовательных результатов, позволяющих выпускнику выполнять основные, обозначенные в стандарте, функции профессиональной деятельности, обеспечивать реализацию образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования предполагает погружение обучающихся в высококачественную образовательно-профессиональную среду, которая может быть обеспечена в образовательных учреждениях, соответствующих определенным требованиям;
- принцип учета практико-ориентированного характера подготовки в процессе апробации новых модулей ОПОП. Изменение содержательных и технологических ориентиров подготовки педагогов, способных сопровождать процессы развития детей в разных видах деятельности, которые должны быть связаны с переносом акцентов подготовки на ее практико-ориентированность, формирование практических (инструментальных) образовательных результатов, реализацию процесса подготовки и организацию практик студентов в условиях высококачественной профессиональной среды. Такая среда может быть создана при использовании ресурсов сетевого взаимодействия и партнерства организаций дошкольного, высшего и среднего профессионального образования;

- принцип учета новых подходов к проектированию апробируемых модулей ОПОП. Сущностная характеристика модуля – единство теоретических и прикладных (практических) сторон содержания обучения с ориентацией на образовательно-профессиональную в настоящем и профессиональную в будущем деятельность выпускника. Данная характеристика предопределяет совокупность требований к уровню учебно-методической подготовки кадров, участвующих в апробации;

- принцип учета приоритетных технологий реализации новых модулей ОПОП. Применение технологий, обеспечивающих процесс психолого-педагогической поддержки студента в самостоятельном решении актуальных задач образовательно-профессиональной деятельности также обуславливают совокупность требований к уровню учебно-методической подготовленности кадров, участвующих в апробации;

- принцип учета деятельностного подхода к достижению и оценке результатов апробации новых модулей ОПОП. Ведущим способом достижения образовательных результатов выбрана стратегия проектного обучения. Образовательные результаты рассматриваются как способности и умения студента, которые он может продемонстрировать по окончании освоения модуля. Ведущий инструмент оценки – работы (отчуждаемые продукты деятельности) студента и демонстрация образовательных результатов в практике работы с детьми, что требует особой учебно-методической подготовленности кадров, участвующих в апробации;

- принцип отбора образовательных организаций, предъявляющих инновационные, продуктивные образовательные практики, лучшие образцы профессиональной деятельности.

Работа пилотной площадки строилась в соответствии со следующими требованиями.

*Группа требований к образовательным организациям высшего образования, среднего профессионального образования и дошкольного образования, входящим в состав пилотной площадки на основе сетевого взаимодействия:*

- право ведения образовательной деятельности (по соответствующему уровню образования);

- государственная аккредитация;
- квалификация профессорско-преподавательского педагогического состава (стаж работы, наличие отраслевых наград и почетных званий, наличие опыта реализации образовательных программ психолого-педагогического направления, наличие опыта участия в сетевом взаимодействии, в том числе дистанционном, наличие опыта участия в экспериментальной и инновационной деятельности);

- положительные результаты мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций;

- наличие опыта организации практики студентов;

- наличие опыта организации системы «наставничества» и/или наличие педагогов, имеющих опыт наставничества или руководства практикой студентов;

- учебно-методическое обеспечение образовательной деятельности по направлениям УГСН «Образование и педагогические науки»;

- наличие опыта организации совместных мероприятий с участниками пилотной площадки (совместных семинаров, вебинаров, видеоконференций, конференций, конкурсов для педагогов и студентов, ярмарок педагогических инноваций и проектов, экспертиз качества инновационных продуктов и т. п.).

*Группа требований к уровню учебно-методической подготовленности кадров, участвующих в апробации:*

- повышение квалификации преподавателей (педагогов);

- участие в методических мероприятиях, семинарах, конференциях регионального, федерального и международного уровня;

- участие в конкурсных и грантовых мероприятиях;

- публикационная активность преподавателей;

- готовность преподавателей (педагогов) осуществлять практико-ориентированную подготовку в соответствии с требованиями профессионального стандарта и ФГОС дошкольного образования;

- готовность к реализации деятельностного подхода в организации образовательно-профессиональной деятельности студентов;

- готовность применять формы и средства оценки сформированности образовательных результатов;

- готовность к участию в сетевом взаимодействии.

Анализируя результаты апробации новой модели и модулей подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования в условиях сетевого взаимодействия участников пилотной площадки, можно зафиксировать следующие эффекты:

- реализация действительно практико-ориентированного подхода, который «запускает» особую профессионально-ориентированную мотивацию и деятельность студента:

- пробующего себя в практике взаимодействия с детьми;

- понимающего, зачем и какие образовательные результаты необходимы для успешной практической деятельности;

- приобретающего действительный интерес к собственному образованию и будущей профессии;

- изменение статуса педагога детского сада, сопровождающего и демонстрирующего студенту примеры профессиональных действий. Как следствие реализации этого подхода еще ярче обозначаются лучшие, инновационные, продуктивные образовательные практики, лучшие образцы профессиональной деятельности. По всей видимости, можно прогнозировать создание особого образовательно-профессионального про-

странства подготовки будущего педагога, которое к тому же имеет сетевой характер;

- рождение сетевого взаимодействия, общения и профессионального творчества. Реализация новых модулей стала возможна только командой преподавателей, которые не просто преподают дисциплину модуля, а хорошо понимают, как связаны все дисциплины модуля и какой образовательный результат может быть достигнут только при условии общекомандной работы со студентами;

- создание нового пространства, в котором преподаватели и студенты начали общаться друг с другом, решая общие профессионально-образовательные проблемы. А ситуации непосредственного и одновременного общения студентов и преподавателей Калининграда, Читы, Саранска, Новосибирска, Тулы, Томска, Санкт-Петербурга вызывают, в первую очередь, эмоциональный подъем и вселяют уверенность в успешной модернизации системы педагогического образования.

Конечно, в ходе апробации остались нерешенные или недостаточно решенные вопросы и проблемы, но хочется верить, что новая ситуация развития профессионального сообщества и появление нового образовательно-профессионального пространства позволит приблизиться к решению основной проектной идеи – подготовки воспитателя для современных детей в современном образовательном пространстве.

#### Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации: Государственный контракт № 05.043.11.0027 от 16.06.2014 г.; проект «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования»

#### Литература

1. Болотов В. А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32–40.
2. Климов А. А. Вступление // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 4.
3. Марголис А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19.

№ 3. С. 41–57.

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 // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.

5. Нормативно-правовые основы и концепция формирования и развития научно-образовательной среды современного университета: учеб. пособие / Баранова Е.В. и др. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, НИИ непрерывного педагогического образования. СПб.: Свое издательство, 2014. 81 с.

6. Соломин В.П. Векторы модернизации педагогического образования: в преддверии институциональных изменений // Образование: цели и

перспективы. 2014. № 35. С. 5–15.

7. Соломин В.П., Гончаров С.А. Педагогические кадры: новый образ, новое образование // Просвещение в России: традиции и вызовы нового времени. Материалы VI сессии общественно-педагогического форума. МОФ «Центр Национальной Славы», Санкт-Петербургский государственный университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. СПб., 2014. С. 52–63.

## Model and Training Modules for Applied Bachelors for Work in the Sphere of Pre-school Education

**Gogoberidze A.G.\***,

*Herzen University, Saint Petersburg, Russia,  
agg1868@gmail.com*

**Golovina I.V.\*\***,

*Herzen University, Saint Petersburg, Russia,  
igolovina1@gmail.com*

The article describes the major characteristics of the new model and training modules for undergraduate applications in the field of pre-school education developed in the Herzen University in the framework of the modernization of the pedagogical education. The target, content, tools and productive characteristics of the model, which is focused on a set of measurable educational results, confirming to requirements of the standards of professional activity of the teacher of preschool education, the standard of preschool education and the standard of higher education are described. The structure of the pilot platform for testing is given, the principles and requirements for the participants of the pilot platform are described.

**Keywords:** model of training of applied bachelors for work in the sphere of preschool education, modules of the main professional educational program, modernization of pedagogical education, a pilot platform.

### Acknowledgements

Supported by Ministry of Education and Science of the Russian Federation. government contract # 05.043.11.0027 d.d. 16.06.2014, the project "Strengthening the practical orientation of future teachers training in the bachelor programs in the framework of the "Education and Pedagogy" enlarged profession group, "Psycho-pedagogical Education" (preschool teacher) training direction by organizing the network of higher and secondary educational institutions"

### For citation:

Gogoberidze A.G., Golovina I.V. Testing of the new model and training modules for applied bachelors for work in the sphere of pre-school education in the context of network interaction of the pilot platform participants: Herzen University experience. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 99–107 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200509

\*Gogoberidze Alexandra Givivna, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Head of Chair of Preschool Pedagogy of Herzen University, Saint Petersburg, Russia, e-mail:agg1868@gmail.com

\*\*Golovina Inna Valentinovna, Ph.D. (Chemistry), Director of Institute of Postgraduate Education of Herzen University, Saint Petersburg, Russia, e-mail: igolovina1@gmail.com



## References

1. Bolotov V.A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya [To the questions on the reform of pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, vol.19, no. 3, pp. 32–40.
2. Klimov A.A. Vstuplenie [Introduction]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, vol.19, no. 3, p. 4.
3. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [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.
4. 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 [The requirements for the modernization of basic professional education program (BPEP) of teacher training in accordance with the Professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in teacher training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, vol. 19, no. 3, pp.105–126.
5. Baranova E.V. (eds.) Normativno-pravovye osnovy i kontseptsiya formirovaniya i razvitiya nauchno-obrazovatel'noi sredy sovremennogo universiteta: Uchebnoe posobie [Legal framework and the concept of formation and development of scientific and educational environment of the modern university]. *Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A.I. Gertsena, NII nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: Publ. «Svoe izdatel'stvo», 2014. 81 p.
6. Solomin V.P. Vektory modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya: v preddverii institucional'nykh izmenenii [Vectors upgrading teacher education: on the threshold of institutional changes]. *Obrazovanie: tseli i perspektivy* [Education: aims and perspectives], 2014, no. 35, pp. 5–15.
7. Solomin V.P., Goncharov S.A. Pedagogicheskie kadry: novyi obraz, novoe obrazovanie [Teaching Staff: new image, a new formation]. *Prosveshchenie v Rossii: traditsii i vyzovy novogo vremeni* [Education in Russia: traditions and challenges of the new time]. *Materialy Shestoi sessii obshchestvenno-pedagogicheskogo foruma. MOF "Tsentri Natsional'noi Slavy"* [Proceedings of the Six session pedagogic forum "Center of national victory"]. Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet, Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A. I. Gertsena. Saint-Petersburg, 2014, pp. 52–63.

# Опыт апробации практико-ориентированной программы бакалавриата в сетевом взаимодействии ВО/СПО (на примере двух вузов – СФУ, ЛПИ)

**Смолянинова О.Г.\***,

институт педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (ФГАОУ ВПО СФУ), Красноярск, Россия, smololga@mail.ru

**Коршунова В.В.\*\***,

институт педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (ФГАОУ ВПО СФУ), Красноярск, Россия, wera7@mail.ru

**Колокольникова З.Ю.\*\*\***,

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, kolokolnikova\_zu@mail.ru

Охарактеризован опыт разработки и реализации ОПОП по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование: прикладной бакалавриат» (Учитель начальных классов). Особое внимание уделено организации практики как основному средству обеспечения практической направленности подготовки будущих педагогов и инструментам мониторинга образовательных результатов при апробации модулей ОПОП. Показана динамика результатов учебной практики и освоения модулей апробируемой ОПОП, приведены примеры, отмечены положительные и отрицательные аспекты апробации.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, бакалавриат, сетевое взаимодействие, академическая мобильность, модульное обучение, учебный модуль, практико-ориентированное обучение, практика, образовательный результат.

#### Для цитаты:

Смолянинова О.Г., Коршунова В.В., Колокольникова З.Ю. Опыт апробации практико-ориентированной программы бакалавриата в сетевом взаимодействии ВО/СПО (на примере двух вузов – СФУ, ЛПИ) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 108–116. doi: 10.17759/pse.2015200510

\*Смолянинова О.Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор института педагогики психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (ФГАОУ ВПО СФУ), Красноярск, Россия, smololga@mail.ru

\*\*Коршунова В.В., кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по науке института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (ФГАОУ ВПО СФУ), Красноярск, Россия, wera7@mail.ru

\*\*\*Колокольникова З.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, kolokolnikova\_zu@mail.ru

Современные требования к качеству школьного образования, выраженные в федеральных государственных образовательных стандартах, утверждение Профессионального стандарта педагога (2013) и разработка проекта модернизации педагогического образования (2014) создают предпосылки для качественного изменения в содержании, организации и технологиях подготовки педагогов. Отмечается, что «несмотря на глобальные изменения информационного пространства, постоянное совершенствование образовательных технологий, использование инновационных методов и средств, интерактивных образовательных ресурсов, ведущая роль в содействии развитию личности по-прежнему принадлежит учителю. Именно он, как личность и профессионал, обеспечивает вхождение подрастающего поколения в мир культуры, социальных отношений, приобщает детей к духовному наследию прошлого и новейшим достижениям человеческой цивилизации. Он принимает непосредственное участие в процессе формирования у молодого человека «Я-концепции», образа окружающего мира и места человека в нем, системы отношений к себе, другим, природе и обществу, бытию в целом».

В связи с возросшими требованиями общества и государства к качеству подготовки учителя, необходимостью усиления практической направленности процесса обучения, с введением ФГОС ВО, обозначением основных идей концепции модернизации педагогического образования вопрос о поиске новых форм и технологий подготовки педагога становится особо актуальным. Понимая все это Министерство образования и науки РФ в 2014 году запустило проект по разработке и апробации ОПОП.

В последние годы проблема подготовки педагогических кадров и модернизации педагогического образования находится в центре внимания целого ряда отечественных ученых (В.А. Болотов, Н.В. Бысик, Л.М. Волобуева, В.А. Гуружапов, Ю.М. Забродин, Е.И. Изотова, А.Г. Каспржак, С.П. Калашников, А.А. Марголис, З.В. Макаровская, Л.К. Максимов, М.Ю. Парамонова, В.В. Рубцов, А.М. Сидоркин, М.А. Сафронова, Г.Н. Толкачева). Обсуж-

дению путей модернизации педагогического образования в 2014 году были посвящены статьи специального выпуска журнала «Психологическая наука и образование»<sup>1</sup>. Проблемам проектирования и реализации программ подготовки прикладного бакалавриата посвящены публикации таких авторов как Е.В. Гордиенко, И.Н. Ивановой, С.Б. Колесовой, Л.В. Кононова, Е.А. Лаврентьевой, Н.А. Морева, Н.А. Мосиной, В.В. Молочникова, Т.П. Петуховой, О.В. Сычевой, О.Л. Шаровой и др.

14 вузов страны приняли участие в реализации проектов МОН РФ в 2014–2015 гг., в ходе которых разработали и реализуют ОПОП по прикладному и академическому бакалавриату, исследовательской и профессиональной магистратуре; по различным направлениям подготовки (педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, дефектологическое образование и др. Опыт реализации этих проектов отражен в публикациях вузов – исполнителей проектов модернизации педагогического образования, посвященных выработке новых подходов для подготовки педагогов. Ключевые идеи проекта СФУ и имеющийся опыт подготовки учителей начальных классов в прикладном бакалавриате в соответствии с профессиональным стандартом педагога в условиях сетевого взаимодействия представлен в трудах.

СФУ с 2014 г. участвует в проекте «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования». Особенностью разработанной в рамках проекта ОПОП является разработка и апробация механизмов сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования для достижения заявленных в основной профессиональной образовательной программе образовательных результатов студентов. Разра-

<sup>1</sup> «Психологическая наука и образование» 2014, № 3.

ботка новых подходов к проектированию программы практики и ее сопровождение методами системы СПО и супервизорами из числа опытных учителей начальной школы. Стоит отдельно остановиться на новых уровнях подходах оценки образовательных результатов и сформированности трудовых функций и действий в рамках практико-ориентированных модулях ОПОП. В качестве возможных выделяем профессиональные кейсы и тесты для оценивания трудовых функций и действий, комплексный профессиональный экзамен по модулю и всей ОПОП.

Представляет интерес модель реализации задач практики по формированию профессиональных компетенций и освоению трудовых действий.

В рамках заключенных договоров со школами, организована распределенная учебная практика. Она проводилась, как в вузе, так и в образовательной организации с целью изучения опыта решения конкретных профессиональных и производственных задач в соответствии с заданиями практики. Для этого студенты раз в неделю на 6 часов посещали образовательную организацию и выполняли задания в соответствии с программой и дневником практики. Руководитель практики от вуза отвечает за составление программы практики, организацию работы со студентами, консультативную помощь в выполнении заданий, контроль за выполнением заданий и оформлением отчетов в дневнике практики и е-портфолио, за мониторинг сформированности компетенций. Руководитель от школы (супервизор) отвечает за организацию практики и взаимодействия с учителем, консультативную помощь в выполнении заданий, мониторинг сформированности профессиональных компетенций. Студенты 1 курса (набор 2014 года) были распределены на практику в 1 класс, к учителю высшей категории, демонстрирующий образцы профессиональной деятельности и высокие показатели профессионализма, опыт работы в технологии деятельностного подхода (технология развивающего обучения Эльконина–Давыдова с 1990 года). Все виды практики у студентов планируются в одном классе, тем самым у них появляется возможность не только наблюдать за работой

педагога, но и включаться в профессиональную деятельность в пролонгированном варианте, видеть результаты профессионально-педагогической деятельности учителя, и собственной в том числе, что практически исключается в традиционном варианте организации практики, когда студенты приходят в школу на одну-две недели на учебную практику (6 недель производственной практики) в разные классы и не могут проследить связи педагогическая цель – педагогический результат. Студенты на практике в одном классе хорошо знают особенности детей, знают родителей и перестают восприниматься как «гости», становятся частью детско-взрослого сообщества и могут наблюдать ее внутреннюю жизнь, а не только те стороны, которые чаще всего демонстрируются студентам и кураторам практики от вуза. Студенты осуществляют свои первые пробы, в ситуации, когда им дано достаточно времени на адаптацию, на формирование готовности к постановке собственных педагогических задач, выбору инструментария и реализации задуманного, возможно и на педагогические «ошибки» и их корректировку. Они естественным образом включаются в организацию детской жизнедеятельности. Особенная роль при такой организации практики отводится учителю-супервизору: он активно принимает участие в разработке и корректировке программы, привлекает студентов к выполнению отдельных профессиональных действий педагога (организация активных перемен, подготовка детских праздников, сопровождение детей на прогулках и экскурсиях, с подачи учителя студенты готовили сюрпризные моменты на праздник «Прощания с Букварем» и «Прощания с первым классом и др.). Экспертная оценка учителем сформированных у студентов в ходе практики трудовых действий и профессиональных компетенций, позволяет выполнить одну из важнейших задач учителя-супервизора –отследить динамику с помощью мониторинга и сопровождения их формирования . Нужно отметить, что студенты показывают более высокий уровень мотивации на педагогическую профессию, по сравнению со студентами, прошедшими практику в традиционной форме. Основные проблемные точки (точки разрыва)

при апробации модели практики: отсутствие нормативной документации (возникла необходимость в разработке положения о распределенной практике), отсутствие специальной статьи расходов на практику (проблема решалась принятием учителя на работу на часть ставки и внесением в нагрузку части часов на практику и учебных курсов), отсутствие готовых методик процедур мониторинга образовательных результатов (разработаны анкеты для экспертной оценки и самооценки сформированных компетенций в соответствии с Профстандартом и проекта ФГОС 3+).

Особенность организованной таким образом распределенной практики в том, что часть практических занятий некоторых дисциплин выносились непосредственно в школу, то есть она проходила параллельно с изучением таких учебных дисциплин, как «История и теория обучения и воспитания», «Естественнонаучная картина мира», «Экономика», «Социальная психология» и др. Задания практики и практических занятий и практикумов выполнялись в течение всей практики, результаты обсуждались по ходу образовательного процесса, на семинарских занятиях в вузе. Учебная практика позволила соотносить теоретические знания, полученные при изучении дисциплин образовательных модулей и сформировать навыки их практического применения непосредственно в школе.

Грамотная мотивация студентов на установочном тренинге (семинаре-запуске), а также последующие усилия преподавателей по популяризации педагогической деятельности, способствовали эффективному внедрению студентов в образовательный процесс начальной школы: они быстро нашли контакт с детьми, освоились в школе, ознакомились с докумен-

тацией школы и учителя и проводили воспитательные мероприятия с обучающимися и т. д.

Динамику результатов прохождения учебной практики в 1 и 2 семестрах можно увидеть в таблице 1. При проектировании и организации практики мы исходили из теоретических оснований деятельностного подхода, согласно которым студент как будущий учитель начальных классов должен открыть и освоить в ходе обучения на прикладном бакалавриате проектную логику организации как собственной деятельности, так и деятельности детей, которая в общем виде может быть представлена отношением замысла организации деятельности ее участников к процессу реализации и полученным результатам (в нашем случае - образовательным результатам). «В программах практики так же, как и в модулях ОПОП к которым они привязаны, обозначены достигаемые образовательные результаты и предполагается использование трех уровней достижения образовательных результатов: репродуктивного, продуктивного и конструктивного.....» [3]. Критерии сформированности образовательных результатов следующие:

1) не показал уровня - студент не освоил или освоил на недостаточном уровне отдельные компоненты учебно-профессионального действия;

2) репродуктивный – студент освоил отдельные компоненты учебно-профессионального действия;

3) продуктивный – студент освоил принцип учебно-профессионального действия в целом;

4) конструктивный – студент применил учебно-профессиональное действие в новых условиях.

Таблица 1

**Динамика результатов учебной практики**

Уровни результатов практики	Результаты практики по уровням освоения		Динамика
	Учебная практика 1	Учебная практика 2	
0 уровень	10 %	5 %	-5 %
1 уровень (репрод)	50 %	30 %	-20 %
2 уровень (продук)	40 %	50 %	+10 %
3 уровень (конст)	0	15 %	+15 %

При оценке результатов практики используется метод экспертных оценок, где в качестве экспертов выступают руководители от вуза, СПО и учитель-супервизор, кроме того используется самооценка студентов достижения образовательного результата.

Из таблицы 1 видно, что наметилась устойчивая тенденция к повышению уровня освоения задач практики студентами, мы имеем отрицательную динамику на уровнях 0 и 1 и положительную на качественно более высоких уровнях 2 и 3.

В своих рефлексивных отчетах о прохождении практики некоторые студенты высказывались о том, что были не готовы к взаимодействию с детьми сразу, на первом курсе, не ожидали этого, но в ходе практики сделали для себя вывод, что им удалось справиться с волнением, и все задачи практики были выполнены. Некоторые студенты выразили удивление большим количеством документации, которая существует в школе и которую надо заполнять педагогу. Также в рефлексивных отчетах прослеживается как студенты изменяли свое отношение к практике с первого дня до ее завершения, многие, заполняя дневники практики в первые дни, писали о том, что практика на первом курсе – слишком раннее событие для них, но по завершению первого этапа приходили к выводу, что для них такой способ проведения практики был полезен и эффективен.

Некоторые студенты, отметили, что формулировки трудовых действий (ТД), которыми им предстоит овладеть в ходе практики, оказались им не совсем понятными, например: ТД 2. «Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования» Практиканты отмечали, что, как в начале практики, так и по ее завершению, им было непросто определить у себя уровни сформированности вышеуказанных образовательных результатов. Однако, имели место и первокурсники, которые не затруднились с самооценкой, пояснив, что заданные образовательные результаты, на их взгляд, на первом курсе не могут быть сформированы выше репродуктивного уровня и ставят перед собой целью на

втором курсе достичь продуктивного, а впоследствии и конструктивного уровней.

В связи с изменившимися требованиями к образовательным результатам, выраженным в компетентностном формате и на языке трудовых функций и действий, проводилась разработка новых механизмов оценки уровня сформированности указанных образовательных результатов основной профессиональной образовательной программы и отдельных ее модулей.

Процедуры измерения образовательных результатов спроектированы на основе заданий практик, междисциплинарном и междомодульном уровнях. На данный момент определены две формы междомодульных и междисциплинарных квалификационных испытаний для студентов: демонстрация преподавателями, руководителями практик, сетевыми партнерами образцов педагогической деятельности в событийной форме (организационно-деятельностные игры, тренинг, погружение, компетентностно-деятельностный квест и т.п.) на 1–2 курсах с включением в образовательные события студентов и предоставлением возможности опробовать образцы «здесь и сейчас», проявив компетенции в действии на одном из трех уровней; профессиональный экзамен на 3–4 курсах как организация квалификационного испытания в форме выполнения заданий, требующих разворачивания педагогического действия студента на трех принятых нами уровнях на материале постановки и решения им самим современных психолого-педагогических задач (реализация современных программ ФГОС НОО, проектирование, организация и мониторинг учебной деятельности учащихся начальной школы).

Достижение студентами образовательных результатов диагностировалось с помощью проведенной деятельностной игры, на одной из станций которого им было необходимо их продемонстрировать при решении проблемных педагогических ситуаций, а также смоделировать некоторые ситуации, с которыми студенты встретились в процессе прохождения практики в школе.

Обратимся к результатам тестирования студентов, которые показали несформиро-

ванность некоторых трудовых действий, например ТД 2 (см. выше). Полученный результат вполне закономерен и ожидаем по нескольким причинам, во-первых, сами студенты в рефлексивных отчетах показали, что это ТД находится на этапе формирования и согласно ОПОП должно быть сформировано как итог модулей 3, 4, 5; во-вторых, важную роль в освоении этого трудового действия играет изучение методики и осуществление «профессиональной пробы», что не могло быть согласно ОПОП выполнено во втором семестре; процедуры измерения образовательных результатов (тесты и кейсы) проверяли знания и умения решать такие профессиональные задачи, к которым студенты еще не были готовы.

Сложности в процедуру мониторинга образовательных результатов добавил тот факт, что, несмотря на то, что трудовые действия и компетенции, формируемые в модуле, уже определены в матрице, но там где модуль реализуется несколько семестров, необходимы матрицы ТД и компетенций по семестрам, а не только по модулям, для организации более качественного мониторинга. Там где модули реализуются один семестр, этой проблемы не было (например, модули 1 и 2 были реализованы полностью в 1-ом семестре). Начиная со 2-го семестра, эта проблема становится актуальной, особенно для модуля 4 и нужно продумать межпредметные связи между дисциплинами разных модулей,

но изучаемых в одном семестре, если они работают на одни компетенции.

Результаты освоения студентами модулей разработанной ОПОП сведены в табл. 2.

Из таблицы видно, что положительная динамика в освоении модулей присутствует, но освоение трудовых действий идет медленнее, чем освоение компетенций, согласно ФГОС ВО.

Одним из необходимых условий повышения качества подготовки является повышение инициативности и ответственности студентов за результаты своего обучения, личностного и профессионального развития. В концептуальной рамке это реализуется за счет: учебного контракта, электронного дневника практик, разработки и модификации индивидуального образовательного маршрута, открытого представления образовательных, научных достижений в электронном портфолио (е-портфолио) студента. Такая организация учебного процесса в ходе эксперимента изменяет образовательные результаты обучения студента, систему оценивания, значимость оценки для студента (поскольку она становится открытой, комплексной и понятной), формируется рефлексивный компонент профессионально-педагогической деятельности будущего учителя [данные см. в 2].

В новой модели подготовки учителей начальных классов меняются не только методы преподавания, но и содержание. Огромное

Таблица 2

**Динамика результатов освоения модулей ОПОП**

Уровни результатов освоения модулей	Результаты освоения модулей по уровням освоения							
	Модуль 1		Модуль 2		Модуль 3		Модуль 4	
	Проф. стандарт	ФГОС ВО 3+	Проф. стандарт	ФГОС ВО 3+	Проф. стандарт	ФГОС ВО 3+	Проф. стандарт	ФГОС ВО 3+
0 уровень	20 %	20 %	20 %	20 %	15 %	15 %	15 %	15 %
1 уровень (репродуктивный)	30 %	20 %	55 %	35 %	25 %	25 %	45 %	25 %
2 уровень (продуктивный)	35 %	55 %	25 %	45 %	45 %	55 %	33 %	50 %
3 уровень (конструктивный)	15 %	5 %	0 %	0 %	5 %	5 %	7 %	10 %

значение приобретают электронное обучение, интерактивные цифровые образовательные ресурсы, используется среда управления образовательным контентом MOODLE. В информационно-образовательном пространстве активно применяется технология электронного портфолио, не только для аутентичного оценивания студентов, но и как инструмент рефлексии, технология личностного и профессионального развития, позволяющая студенту накапливать артефакты как для предъявления на компетентностных испытаниях, так и потенциальным работодателям. Дневник практики в формате е-портфолио и компетентностные испытания выступают в роли культурных средств организации включенного и осмысленного наблюдения и пробно-проектного действия студента в ситуации погружения в разные виды учебной деятельности.

Профессиональный стандарт педагога и стандарт подготовки будущих учителей предъявляет новые требования к образовательным результатам и новую философию оценивания. Происходит перенос акцентов с формальной оценки результатов обучения на экспертную оценку, самооценку, взаимооценку, готовит к итоговому комплексному экзамену по всем модулям основной профессиональной программы.

При апробации комплексного итогового экзамена по модулям, были разработаны кейсы и использованы для проведения экзамена, дополнительные теоретические вопросы задавались студенту преподавателями-экспертами, при уточнении решения кейса. Апробация итогового экзамена по модулю показала, что это перспективная и инте-

ресная форма, позволяющая получить экспертную оценку сформированности конкретных компетенций, процедуру необходимо уточнить и апробировать еще раз, используя опыт Института педагогики, психологии и социологии СФУ, педагогического колледжа № 1 им. М. Горького г. Красноярск, и вынести часть экзамена на практику.

Подводя итоги апробации модулей основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) в режиме сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования, а именно модуля «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности», «Психология и педагогика развития детей», «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» в которой приняли участие более 200 студентов из различных вузов и сузов Красноярского края и России стоит отметить следующее сложности и риски:

1. Вызывает затруднение отбор оптимального количества образовательных результатов по модулю.
2. Содержание не всегда адекватно планируемому результату.
3. Требуется применение одной и той же технологии оценки результатов каждого модуля.
4. Отсроченный контроль по модулю в условиях семестрового обучения и сессий с жестко установленными сроками.
5. Неготовность ППС.

#### *Финансирование*

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования Российской Федерации (Государственный контракт № 05.043.12.0031 от 18.06.2014, проект: «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования»).



### Литература

1. Каспржак А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261–282.
2. Коршунова В.В., Смолянинова О.Г. Проектирование образовательных результатов бакалавров на основе профессионального стандарта педагога [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 12–19. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24002977>.
3. Коршунова В.В., Смолянинова О.Г., Юдина Ю.Г. Новая модель подготовки учителей начальных классов: Этап апробации – Сибирский вариант [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2014. № 6. С. 34–48. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22703542>.
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 // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 105–126.
5. Мартыанов Е.Ю. Модернизация системы подготовки педагогических кадров в России начала XX века // Материалы международной научной конференции «Теория и практика образования в современном мире» (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 64–67.

## Testing of Practice-oriented Undergraduate Program in a Networking of Higher and Secondary Education, Siberian Federal University and Lesosibirsk Teacher Training Institute as Examples

**Smolyaninova O. G. \***,

*Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia,  
smololga@mail.ru*

**Korshunova V. V. \*\***,

*Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia,  
wera7@mail.ru*

**Kolokolnikova Z. U. \*\*\***,

*Siberian Federal University, Lesosibirsk, Russia,  
kolokolnikova\_zu@mail.ru*

The article presents the testing results of new modules of the basic professional educational bachelor program, "Psycho-pedagogical Education" (preschool teacher) training direction, which is part of the modernization project of teacher education (Government contract №05.043.11.0028 d.d. 16.06.2014, Federal

### For citation:

*Smolyaninova O.G., Korshunova V.V., Kolokolnikova Z.U. Testing of Practice-oriented Undergraduate Program in a Networking of Higher and Secondary Education, Siberian Federal University and Lesosibirsk Teacher Training Institute as Examples // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 108–116 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200510*

\* Smolyaninova Olga Georgievna, Doctor of Education, Professor, Member of Russian Academy of Education, Director, Institute of Education, psychology and sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, smololga@mail.ru

\*\* Korshunova Vera Vladimirovna, Candidate (Pedagogy), Assistant professor, Vice director, Institute of Education, psychology and sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, wera7@mail.ru

\*\*\* Kolokolnikova Zulfya Ulfatovna, Candidate (Pedagogy), Assistant professor, Head of Pedagogy Chair, Lesosibirsk Teacher Training Institute – Branch of Siberian Federal University. (LPI – branch of SFU), Lesosibirsk, Russia, kolokolnikova\_zu@mail.ru

Targeted Program for the Development of Education in 2011-2015). Main attention is paid to the analysis of the development of student competencies according to Federal State Education Standard of "Psycho-pedagogical Education" training direction for bachelor students focused on the performance in accordance with the pre-school teacher professional standard. For this purpose, we compared the data obtained during final certification of modules that have already been tested, and computer testing conducted by the resource center for support projects on modernization of teacher education in Moscow State University of Psychology & Education. We identified problem issues and particular errors that may be debatable among professionals. Authors outlines promising ways to improve the modules of the basic professional educational program on the basis of proposals made by subcontracting universities.

**Keywords:** modernization of teacher education, basic professional educational program, educational module, teacher activity, professional competence, networking, educational outcomes, educational technology, professional teaching standard (in pre-school education), Federal State Education Standard of Pre-school Education.

#### Acknowledgements

Supported by Ministry of Education and Science of the Russian Federation, government contract № 05.043.12.0031 d.d. 18.06.2014. Project Strengthening the practical orientation of future teachers training in the bachelor programs in the framework of the "Education and Pedagogy" enlarged profession group, "Psycho-pedagogical Education" (primary school teacher) training direction by organizing the network of higher and secondary educational institutions".

#### References

1. Kasprzhak A.G. Institutsional'nye tupiki rossiiskoi sistemy podgotovki uchitelei [Institutional Deadlocks of the Russian Teacher Training System]. *Voprosy obrazovaniya [Education questions]*, 2013, no. 4, pp. 261–282.
2. Korshunova V.V., Smolyaninova O.G., Proektirovanie obrazovatel'nykh rezul'tatov bakalavrov na osnove professional'nogo standarta pedagoga [Elektronnyi resurs] [Designing learning outcomes of bachelor degree students on the basis of the professional standard of the teacher]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, 2015, no. 7, pp. 12–19. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24002977>. (Accessed 10.09.2015).
3. Korshunova V.V., Smolyaninova O.G., Yudin Yu.G. Novaya model' podgotovki uchitelei nachal'nykh klassov: Etap aprobatsii – Sibirskii variant [Elektronnyi resurs] [New Model of Elementary School Teacher Training: Piloting Stage – Siberian Variant]. *Nauka i shkola [Science and school]*, 2014, no. 6, pp. 34–48. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22703542>. (Accessed 10.09.2015).
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 deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [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, no. 3, pp. 105–126. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Mart'yanov E.Yu. Modernizatsiya sistemy podgotovki pedagogicheskikh kadrov v Rossii nachala XX veka [Modernization of the System of Teaching Staff Training in Russia at the Beginning of the Twentieth Century]. Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennoy mire" (g. Sankt-Peterburg, fevral' 2012 g.) [The material of the international scientific conference "Theory and practice in the modern world"]. Saint-Petersburg: Renome, 2012, pp. 64–67.

# Реализация модульной программы подготовки воспитателя в рамках сетевого взаимодействия вуза и ДОО: опыт, проблемы, перспективы

**Толкачева Г. Н. \***

Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Россия,  
gtolкачеva@mail.ru

**Волбуева Л. М. \*\***

Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Россия,  
volobuevalm@mail.ru

**Изотова Е. И. \*\*\***

Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Россия,  
teoretic@mail.ru

**Парамонова М. Ю. \*\*\*\***

Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Россия,  
paramonova.mu@mail.ru

Представлены результаты апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель). Основное внимание уделено анализу результатов освоения студентами компетенций согласно ФГОС ВО (3+) по направлению подготовки «Психолого-педагогиче-

## Для цитаты:

*Толкачева Г. Н., Волбуева Л. М., Изотова Е. И., Парамонова М. Ю.* Реализация модульной программы подготовки воспитателя в рамках сетевого взаимодействия вуза и ДОО: опыт, проблемы, перспективы // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 14–26. doi: 10.17759/pse.2015200511

\* *Толкачева Галина Николаевна*, кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Россия, e-mail:gtolкачеva@mail.ru

\*\* *Волбуева Людмила Михайловна*, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольной педагогики, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Россия, e-mail:volobuevalm@mail.ru

\*\*\* *Изотова Елена Ивановна*, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Россия, e-mail:teoretic@mail.ru

\*\*\*\* *Парамонова Маргарита Юрьевна*, кандидат педагогических наук, декан факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Россия, e-mail:paramonova.mu@mail.ru

ское образование» (уровень бакалавриата), ориентированных на выполнение трудовых действий Профессионального стандарта педагога (в области дошкольного образования). С этой целью сопоставляются данные, которые получены в процессе итоговой аттестации по апробированным модулям и компьютерного тестирования, проведенного ресурсным центром сопровождения проектов модернизации педагогического образования (МГППУ). Обозначены проблемные вопросы, отдельные выявленные рассогласования, которые могут быть дискуссионными в профессиональной среде. На основе предложений по усовершенствованию новых модулей, высказанных вузами-соисполнителями, авторский коллектив намечает перспективные пути доработки модулей основной профессиональной образовательной программы.

**Ключевые слова:** модернизация педагогического образования, основная профессиональная образовательная программа, образовательный модуль, трудовые действия педагога, профессиональные компетенции, сетевое взаимодействие, образовательный результат, образовательные технологии, Профессиональный стандарт педагога (в области дошкольного образования), Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Одной из задач модернизации педагогического образования является изменение содержания основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) бакалавриата и магистратуры по направлениям укрупненной группы направлений подготовки и специальностей «Образование и педагогические науки» и технологий обучения в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [3; 4; 5]. Это требует серьезных изменений в стратегии подготовки педагогических кадров, в том числе и будущих педагогов дошкольного образования.

Одним из базовых изменений профессиональной подготовки в вузе является переход на «модульные программы», т. е. программы, комбинирующие образовательные единицы (модули) исходя из образовательных целей вуза, социального запроса, изменений требований к профессии и пр.

В процессе перехода к данному типу структурирования основных образовательных программ сформулированы и требования к модулю как образовательной единице:

• завершенность (решение определенной образовательной задачи, выраженной в формировании конкретных компетенций внутри модуля, констатация образовательного ре-

зультата по завершении освоения модуля);

• мобильность (взаимозаменяемость модуля внутри ООП, возможность его освоения на разных этапах образовательного маршрута студента, в разных вузах);

• функциональность (интеграция образовательных достижений и профессиональных компетенций внутри одной образовательной цели модуля);

• практико-ориентированность (включение в каждый модуль практик, практикумов или стажировки);

• профессиональная привлекательность (декларация и реализация формирования готовности к выполнению трудовых действий согласно профессиональному стандарту педагога).

В рамках проекта модернизации педагогического образования<sup>1</sup> факультетом дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ) разработаны новые модули и модель ОПОП, направленные на усиление практической подготовки бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) в сетевом взаимодействии организаций высшего и дошкольного образования [1].

Целью апробации разработанных новых модулей являлась оценка их эффектив-

<sup>1</sup> Государственный контракт № 05.043.110028 на выполнение работ (оказание услуг) для государственных нужд от 16 июня 2014 г. в рамках ФЦПРО на 2011–2015 гг.

ности для достижения обучающимися образовательных результатов. В каждом модуле образовательный результат был представлен совокупностью профессиональных компетенций, соответствующих ФГОС ВО, ФГОС ДО и позволяющих выполнять профессиональную деятельность в соответствии в Профессиональным стандартом педагога (в области дошкольного образования).

Апробация новых модулей проходила на базе пилотной площадки, в состав которой вошли 10 вузов, 41 дошкольная образовательная организация, 2 СОШ, включающие несколько структурных подразделений дошкольного образования (9 дошкольных образовательных организаций, далее – ДОО). ДОО, вошедшие в состав пилотной площадки, имели разную направленность: детские сады, центры развития, центр продленного дня, структурные подразделения СОШ, ДОО с разными моделями финансирования (бюджетные, автономные, негосударственные). В апробации участвовали 283 студента I–III курсов очной формы обучения по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование», преподаватели вузов, супервизоры

ДОО.

В 2015 году апробации подлежали модули «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности», «Психология и педагогика развития детей», «Методология и методы психолого-педагогической деятельности». Эти модули апробировались факультетом дошкольной педагогики и психологии МПГУ, Башкирским государственным педагогическим университетом им. М. Акмуллы (БГПУ), Омским государственным педагогическим университетом (ОмГПУ), Ульяновским государственным педагогическим университетом им. И.Н. Ульянова (УлГПУ), Чувашским государственным педагогическим университетом им. И.Я. Яковлева (ЧГПУ), Ярославским государственным педагогическим университетом им. К.Д. Ушинского (ЯрГПУ), Пермским государственным гуманитарно-педагогическим университетом (ПГГПУ), Мордовским государственным педагогическим институтом им. М.Е. Евсевьева (МордГПИ), Уральским государственным педагогическим университетом (УрГПУ), Алтайской государственной академией образования им. В.М. Шукшина (АГОА).

В табл. 1 представлена обобщенная ин-

Таблица 1

**Количественный состав участников апробации новых модулей ОПОП**

№ п/п	Название модуля	Количество вузов	Число студентов	Число преподавателей	Количество ДОО	Число супервизоров
1	Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности	5 (МПГУ, УлГПУ, ЯрГПУ, ЧГПУ, ОмГПУ)	113	45	18	46
2	Психология и педагогика развития детей	1 (МПГУ)	25	11	2	14
3	Методология и методы психолого-педагогической деятельности	8 (УлГПУ, ЯрГПУ, ЧГПУ, БГПУ, ПГГПУ, МордГПИ, УлГПУ, АГОА)	145	53	38	57

формация об участниках пилотной площадки, реализуемых модулях, количестве студентов, преподавателей и супервизоров, участвующих в апробации модулей.

Следует отметить широкую географию сетевого взаимодействия, то что инновационный опыт имел широкое распространение и это позволило получить наиболее объективные результаты, сделать обоснованные выводы об эффективности новых модулей ОПОП бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель).

В деятельности пилотной площадки использовалась следующая модель реализации сетевого взаимодействия: на базе дошкольной образовательной организации студенты осваивали фрагмент модуля. При этом ДОО предоставляли вузам, которые не имели таких ресурсов, свою образовательную среду и подготовленных наставников (супервизоров).

На базе ДОО осуществлялись:

- учебная практика по получению первичных профессиональных умений (ознакомительная и профессиональная проба) в начале освоения каждого модуля;

- распределенная практика (психолого-педагогический практикум). Для этого в расписании выделялся один день в неделю;

- часть учебных занятий в соответствии с изучаемыми темами дисциплин модуля.

В процессе апробации новых модулей ОПОП бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) был проведен мониторинг, включающий в себя совокупность мероприятий по сбору и оценке информации об их эффективности для формирования компетенций согласно ФГОС ВО (3+) и Профессиональному стандарту педагога. Использовались следующие методы: наблюдение, опрос, изучение документации, анализ продуктов учебной деятельности обучающихся, проведение аттестационных испытаний, измерение.

Аттестация обучающихся осуществлялась в несколько этапов и включала текущую, промежуточную и итоговую аттестацию. В результате были полученные количественные данные, подлежащие качественной оценке.

На этапе **текущей аттестации** оценка знаний, умений и практического опыта обучаю-

щихся как дескрипторов формируемых компетенций осуществлялась в соответствии с фондами оценочных средств, представленными в рабочих программах дисциплин модулей. Текущий контроль проводился в пределах учебного времени, отведенного на соответствующую дисциплину модуля как традиционными, так и инновационными методами, включая компьютерные технологии (в том числе электронная система Moodle). Методы текущего контроля выбирались преподавателем, исходя из специфики дисциплины, формируемых знаний, умений, практического опыта и компетенций. Текущий контроль осуществлялся через анализ продуктов учебной деятельности обучающихся: презентации, рефераты, эссе, творческие проекты, результаты тестов, содержание устных выступлений и др.

**Промежуточная аттестация** проводилась согласно разработанным фондами оценочных средств по каждой дисциплине модулей. Уровень подготовки обучающихся по результатам промежуточной аттестации по учебным дисциплинам определялся оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «зачтено»/«не зачтено».

**Итоговая аттестация** осуществлялась для оценки сформированности компетенций обучающихся, ориентированных на выполнение трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом педагога (в области дошкольного образования). Формы ее проведения были определены с учетом рекомендаций разработчиков каждого модуля. Оценка компетенций осуществлялась в формате: владеет/частично владеет/не владеет. Выявленные результаты позволяли установить соответствие уровня достижений студентов требованиям ФГОС ВО. Интерпретировались они следующим образом: делался вывод о том, овладел или не овладел студент компетенциями, формируемыми в конкретном модуле.

В период с 15 июня по 03 июля 2015 г. ресурсным центром сопровождения проектов модернизации педагогического образования (МГППУ) было проведено компьютерное тестирование студентов вузов – участников проекта в рамках апробации инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций студентов (выпускни-

ков), прошедших обучение по разработанным новым модулям основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Студенты выполняли профессиональный тест и кейсовые задания. Оценка полученных результатов осуществлялась по следующим параметрам. *Трудовое действие* считалось освоенным студентом, если 50% заданий (тестовые задания и кейсы), направленных на проверку этого трудового действия, выполнены правильно. *Модуль* считался эффективным, если студенты освоили 50% и более формируемых трудовых действий.

Нами были соотнесены результаты итоговой аттестации студентов на предмет сформированности профессиональных компетенций согласно ФГОС ВО 3+ по направлению «Психолого-педагогическое образование» и трудовых действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога (в области дошкольного образования).

Результаты проведенного анализа представлены ниже (рис. 1–6).

Данные, представленные на рис. 1, показывают, что от 64% до 90% студентов освоили профессиональные компетенции модуля. Однако степень освоения компетенций различна.

Такая компетенция, как «способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности» (ОПК-13) сфор-

мирована у большей части студентов (90%). Это вполне объяснимо, поскольку обучающиеся овладели применением информационно-коммуникационных технологий до поступления в университет. Поэтому в процессе обучения они использовали имеющиеся навыки для применения нового содержания (решение стандартных задач профессиональной деятельности).

Компетенция ОПК-8 «способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики» освоена значительным количеством студентов (81%).

Достаточно высокие показатели получены по сформированности компетенции «готовность использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития» (ОПК-4) – 79% студентов.

Следует констатировать, что у части студентов (от 5% до 10%) не сформированы требуемые компетенции. В это число вошли студенты, которые пропустили занятия по болезни, имели частые пропуски занятий. Не все студенты смогли продемонстрировать способность вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития (ОПК-9).

На рис. 2 представлены результаты освоения студентами трудовых действий модуля «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности», которые были получены в результате компьютерного тестирования, проведенного ресурсным

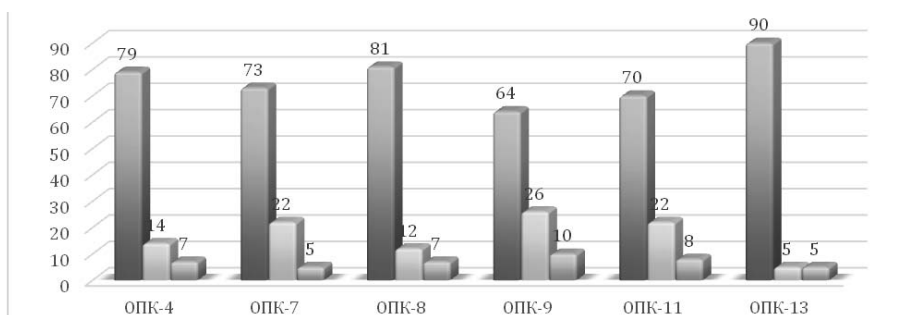


Рис. 1. Результаты освоения студентами компетенций модуля «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности»: ОПК-4, ОПК-7, ОПК-8, ОПК-9, ОПК-11, ОПК-13 –общепрофессиональные компетенции согласно ФГОС ВО (3+);

■ – компетенция освоена, □ – компетенция частично освоена, ▒ – компетенция не освоена

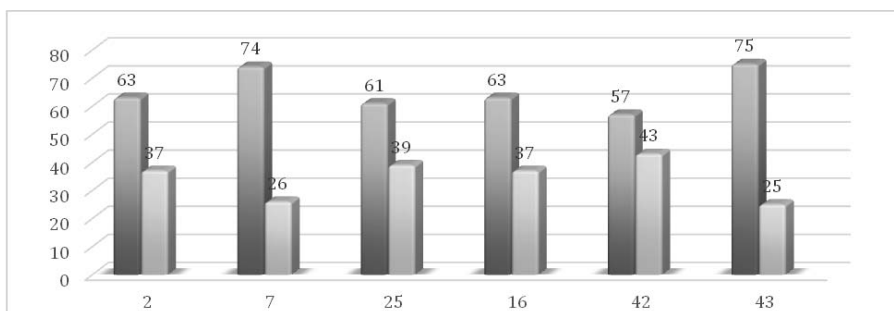


Рис. 2. Результаты освоения студентами трудовых действий модуля «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности»: 2, 7, 5, 16, 42, 43 – id трудовых действий профессионального стандарта педагога; ■ – трудовое действие освоено, □ – трудовое действие не освоено

центром сопровождения проектов МГППУ.

Данные, представленные на рис. 2, свидетельствуют, что трудовые действия по данному модулю освоили от 57% до 75% студентов. Из 6 трудовых действий не освоенным оказалось одно трудовое действие (id 42 – «участие в планировании и корректровке образовательных задач совместно с психологом и другими специалистами по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и/или дошкольного возраста»). Анализ компетенций и трудовых действий показывает, что среди профессиональных компетенций, как в данном модуле, так и во ФГОС ВО по направлению «Психолого-педагогическое образование», нет сопоставимых компетенций данному трудовому действию. По заданным ресурсным центром сопровождения проектов модернизации педагогического образова-

ния параметрам разработанный модуль считается эффективным, поскольку студенты освоили 83% трудовых действий (рубежные цифры – более 50%).

Рассмотрим результаты освоения компетенций модуля «Психология и педагогика развития детей» (рис. 3).

Результаты, представленные на рис. 3, показывают, что большая часть студентов овладели заданными в модуле компетенциями (80%). Следует констатировать, что у некоторых студентов требуемые компетенции сформированы частично (5 чел. – 20%). Это число составили студенты, которые по разным причинам осваивали материал самостоятельно, без участия супервизоров.

Анализ данных, полученных в результате компьютерного тестирования студентов по модулю «Психология и педагогика развития детей», позволил сделать вывод о том, что не все трудовые действия данного модуля осво-

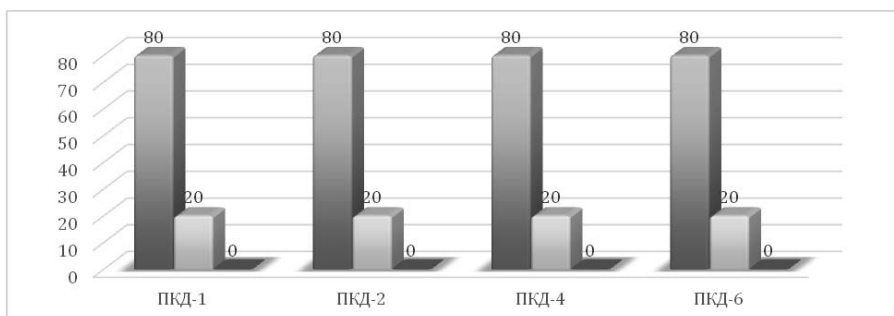


Рис. 3. Результаты освоения студентами компетенций модуля «Психология и педагогика развития детей»: ПКД-1, ПКД-2, ПКД-4, ПКД-6 – профессионально-прикладные компетенции согласно ФГОС ВО (3+); ■ – компетенция освоена, □ – компетенция частично освоена, ■ – компетенция не освоена



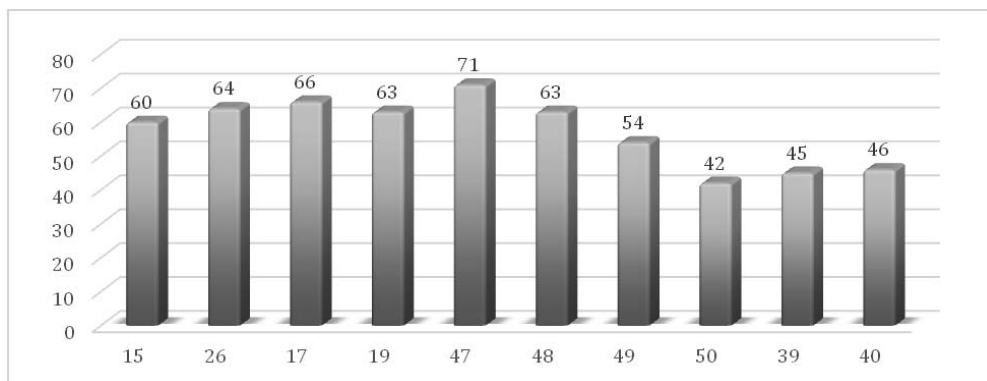


Рис. 4. Результаты освоения студентами трудовых действий модуля «Психология и педагогика развития детей»: 15, 26, 17, 19, 47, 48, 49, 50, 39, 40 – id трудовых действий профессионального стандарта педагога; ■ – трудовое действие освоено

ены студентами (рис. 4).

Результаты, представленные на рис. 4, свидетельствуют, что трудовые действия данного модуля освоили от 42 % до 71 % студентов. Наиболее высокие показатели были получены по трудовому действию с id 47 – «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». Наименее освоенной оказалась трудовое действие «организация образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей» (id 50).

Таким образом, из 10 трудовых действий студентами освоено 6, что составляет 60 %. Следовательно, данный модуль может считаться эффективным.

Числовые данные, представленные на рис. 5, позволяют сделать вывод о том, что основ-

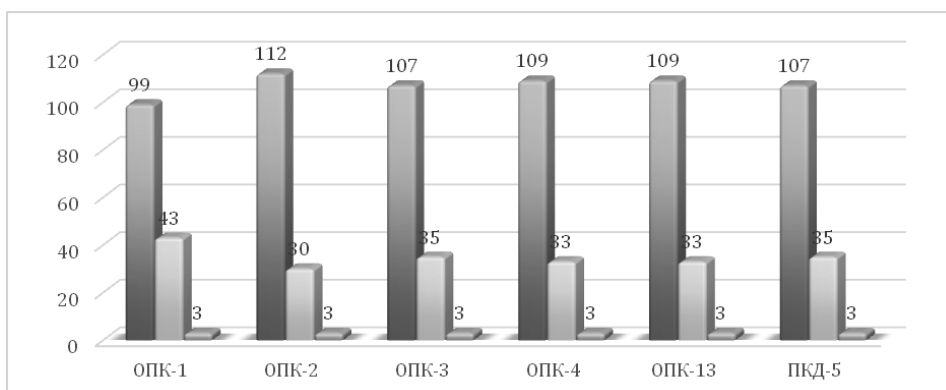


Рис. 5. Результаты освоения студентами компетенций модуля «Методология и методика психолого-педагогической деятельности»: ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-13 – общепрофессиональные компетенции, ПКД-5 – профессионально-прикладные компетенции согласно ФГОС ВО (3+);

■ – компетенция освоена, ■ – компетенция частично освоена, ■ – компетенция не освоена

ная часть студентов освоили заданный набор компетенций: из 145 студентов, только у 3 (2 %) человек не были сформированы профессиональные и профессионально-прикладные компетенции, являющиеся планируемыми результатами освоения модуля «Методология и методы психолого-педагогической деятельности». Часть студентов освоила компетенции в полном объеме (от 68 % до 77 %). Меньшая часть студентов освоили компетенции ФГОС ВО (3+) по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» частично (19 % до 30 %). Итоговая таблица результатов показывает, что такая компетенция, как «готовность применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях» (ОПК-2) сформирована у большей части студентов (77 %). Это объясняется поэтапным ее формированием в ряде дисциплин модуля: «Методологические основы и методы психолого-педагогических исследований», «Методы математической статистики», «Количественные и качественные методы исследования детского развития», «Практикум по овладению методами психолого-педагогических исследований». Достаточно высокие показатели получены по сформированности компетенций ОПК-4 и ОПК-13. Они сформированы у 75 % студентов.

Менее освоенной оказалась компетенция ОПК-1 «способность учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) за-

кономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях». Преподаватели объясняют это тем фактом, что студенты еще не получили знания в области детской психологии, дошкольной педагогики и других дисциплин. В связи с этим от вузов-соисполнителей поступили предложения о переносе данного модуля для изучения на более старшие курсы.

Следует констатировать, что у незначительной части студентов (2 %) не сформированы требуемые компетенции.

Результаты освоения студентами трудовых действий модуля «Методология и методика психолого-педагогической деятельности» представлены на рис. 6.

Результаты компьютерного тестирования студентов не в полной мере соответствуют результатам итоговой аттестации студентов по модулю. При высоких показателях сформированности профессиональных и профессионально-прикладных компетенций студенты продемонстрировали невысокие результаты освоения трудовых действий по данному модулю. Всего 56 % студентов освоили трудовое действие «организация и проведение педагогического мониторинга освоения детьми образовательной программы и анализ образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста» (id-ТД

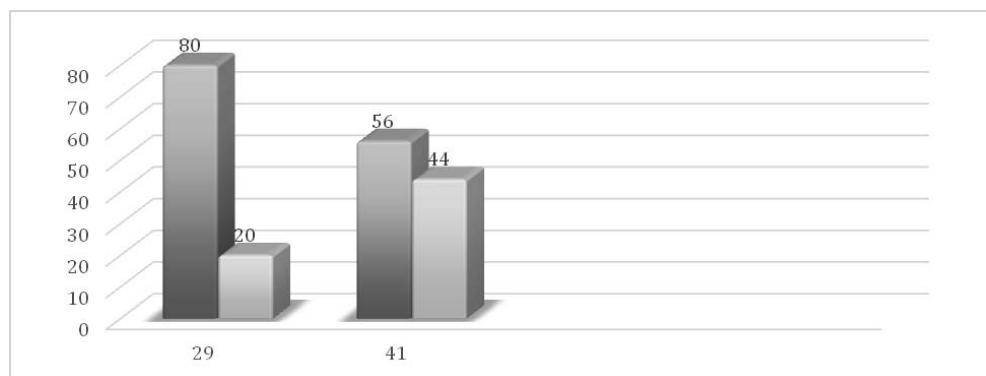


Рис. 6. Результаты освоения студентами трудовых действий модуля «Методология и методика психолого-педагогической деятельности»: 29, 41 – id трудовых действий профессионального стандарта педагога;

■ – трудовое действие освоено, □ – трудовое действие не освоено

41). Следует заметить, что трудовое действие «применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка» освоено большей частью студентов (80 %), следовательно, студенты должны были показать высокие результаты по освоению ТД с id 41. Можно предположить, что большая часть студентов не была готова к проведению анализа образовательной работы в группе детей раннего и дошкольного возраста. Кроме того, в перечне компетенций ФГОС ВО (3+) по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» отсутствуют компетенции, позволяющие формировать готовность студентов организовывать педагогический мониторинг. Тем самым было обнаружено несоответствие компетенций ФГОС ВО (3+) и трудовых действий профессионального стандарта педагога (в области дошкольного образования). Невысокие результаты по данному модулю объясняются его реализацией в некоторых вузах на I курсе, сложностью осваиваемого материала, перегруженностью психологической составляющей (по мнению вузов-соисполнителей).

Важная информация об апробации модуля была получена в результате анкетирования студентов и преподавателей. Целью **опросов студентов** было выявление их мнения о ходе апробации модуля, степени их удовлетворенности уровнем и качеством обучения по учебным дисциплинам модуля. Вопросы были направлены на оценку проводимых занятий, заданий для самостоятельной работы, выявления динамики интереса к профессии после изучения дисциплин модуля и др. **Анкетирование преподавателей** было направлено на получение информации о качестве содержания разработанных учебных программ и учебно-методического обеспечения образовательного процесса по формированию заявленных компетенций.

В анкетировании приняли участие 93 % студентов, участвующих в апробации модулей. Анкеты заполнялись при изучении всех дисциплин модулей и при прохождении практик. Все студенты отмечали, что для успешного обучения были созданы необходимые условия, они удовлетворены качеством образования по модулям, считают, что освоенные зна-

ния и компетенции им пригодятся в дальнейшей деятельности. На вопрос, интересны ли занятия, студенты отвечали утвердительно. Были выявлены и мнения, что занятия были не интересны, но полезны (10 %). Единичные мнения были высказаны об отсутствии мотивации к будущей профессиональной деятельности, которая не изменилась в процессе обучения. Однако в целом можно сделать вывод, что студенты удовлетворены содержанием предметов и качеством их преподавания.

В результате анкетирования преподавателей были получены следующие результаты.

Отвечая на вопросы анкеты, преподаватели отмечали, что содержание учебных дисциплин позволяет формировать компетенции, обеспечивающие выполнение трудовых действий профессионального стандарта педагога, содержание способствует повышению мотивации к обучению, повышению активности и самостоятельности обучающихся в освоении учебных программ, формированию навыков рефлексии результатов учебно-познавательной деятельности, позволяет повысить практико-ориентированность учебной дисциплины. По мнению большей части преподавателей (80 %), соотношение лекционных и практических занятий оптимально для формирования компетенций, заявленных в учебных программах. Преподаватели отметили активные личностно ориентированные методы обучения, использованные при изучении дисциплин модуля, и наиболее интересные и полезные моменты программы, указав при этом, что задания для самостоятельной работы, проектные работы, доклады студенты выполняли активно, на высоком уровне (82 %).

Однако некоторые преподаватели из Омского ГПУ полагают, что студенты оказались в ситуации, когда по всем дисциплинам им необходимо было в ограниченные сроки выполнять одновременно много заданий. У всех студентов – разные уровни мотивации, степень заинтересованности и готовности к принятию и выполнению заданий, уровень восприятия и мышления, общеобразовательный, общекультурный уровень. Преподавателями в процессе апробации модулей использовались различные образовательные технологии (табл. 2).

Таблица 2

**Обобщенные результаты анкетирования преподавателей, участвовавших в апробации модулей**

№ п/п	Образовательная технология	Частота использования образовательных технологий в модулях		
		М.3	М.4	М.5
1	Подготовка презентаций MS Power Point	50	10	33
2	Подготовка докладов, сообщений по теме, рефератов, эссе	47	7	32
3	Задания на поиск информации	42	8	38
4	Выполнение заданий в малых группах и парах	37	10	24
5	Дискуссии, дебаты		8	23
6	Проблемные технологии (вопросы, проблемная задача, проблемная ситуация, проблемная лекция, проблемный эксперимент)	35	9	37
7	Метод кейсов (case-study)	20	7	18
8	Проектная деятельность	16	9	21
9	Ролевые и деловые игры	20	8	17
10	Дистанционные методы	25	4	18

Анализ обобщенных данных показывает, что наиболее часто в образовательной работе преподавателей со студентами использовались подготовка презентаций, эссе, рефератов, задания по поиску информации, проблемные технологии. На наш взгляд, это объясняется направленностью текущего контроля на оценку образовательного продукта как показателя сформированности компетенций студентов. Вместе с тем в образовательной практике широкое применение еще не получили метод кейсов, проектная деятельность, ролевые и деловые игры, дистанционные методы работы со студентами.

Анализ полученных результатов, выявленных несоответствий и противоречий побудил разработчиков ОПОП пересмотреть ее структуру, содержание новых модулей, распределение компетенций по модулям.

В результате была изменена структура ОПОП (количество модулей и их трудоемкость, пересмотрено содержание базовой и вариативной частей ОПОП), уточнен состав

трудовых действий в каждом модуле, к выполнению которых должен быть подготовлен бакалавр по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», доработаны структура и содержание модулей (реализован принцип тематического планирования модуля, пересмотрены образовательные результаты каждого модуля).

Изучение и обобщение поступивших от вузов рекомендаций и предложений позволило выделить следующие *наиболее значимые предложения*, которые могут быть рассмотрены в качестве перспективных направлений работы.

- Ввести практику обмена студентами по освоению модуля в рамках сетевого взаимодействия между вузами.

- Создать единую базу «VIP лекции» в рамках сетевого взаимодействия образовательных организаций.

- Проводить лекции для студентов в режиме он-лайн через телемост, вебинары, вебсеминары в рамках сетевого взаимодействия.

- Разработать рекомендации для самостоятельной работы студентов, методическое сопровождение текущей, промежуточной и итоговой аттестации студентов (с ключами к тестам и вариантами решения кейсов).
- Отработать механизмы кооперирования ресурсов образовательных организаций для эффективного обмена актуальной профессиональной информацией и передовым педагогическим опытом, улучшенными практиками и технологиями (коллективно-распределенная деятельность, проектная деятельность и др.).
- Обобщить опыт работы супервизоров, преподавателей вузов в рамках сетевого взаимодействия в виде методических рекомендаций.
- Определить механизмы дальнейшего использования полученных результатов в практике организации педагогического процесса в вузе.
- Продумать механизм финансовой поддержки работы супервизоров, отрегулировать механизм оплаты практики и оплаты работы супервизоров для повышения эффективности их работы.
- Разработать предложения по созданию нормативной базы для организации сетевого взаимодействия организаций ВО и ДОО.

#### *Финансирование*

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации: Государственный контракт № 05.043.11.0028 от 16.06.2014, проект «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного образования».

#### **Литература**

1. Концептуальное обоснование и этапы моделирования программы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров (воспитателей) в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций ВО и ДО / Г.Н. Толкачева, Е.И. Изотова, Л.М. Волобуева, М.Ю. Парамонова // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 168–185.
2. Подготовка воспитателя в условиях сетевого взаимодействия организаций высшего и дошкольного образования / Л.М. Волобуева, Г.Н. Толкачева, Е.И. Изотова, М.Ю. Парамонова // Дошкольное воспитание. 2015. № 2. С. 101–109.
3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] / URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 18.09.2015).
4. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы [Электронный ресурс] // URL: [http://минобрнауки.рф/проекты/398/файл/115/11.02.07-Постановление\\_61.pdf](http://минобрнауки.рф/проекты/398/файл/115/11.02.07-Постановление_61.pdf) (дата обращения: 21.09.2015).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/6261> (дата обращения: 18.09.2015).

## The Experience, Problems and Prospects of Module-organized Preschool Teacher Training Program within the Network of Higher and Preschool Educational Organisations

**Tolkacheva G. N. \***,

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,  
gtolkacheva@mail.ru*

**Volobueva L. M. \*\***,

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,  
volobuevalm@mail.ru*

**Izotova E. I. \*\*\***,

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,  
teoretic@mail.ru*

**Paramonova M. Yu. \*\*\*\***

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,  
paramonova.mu@mail.ru*

The article presents the testing results of new modules of the basic professional educational bachelor program, «Psycho-pedagogical Education» (preschool teacher) training direction, which is part of the modernization project of teacher education (Government contract # 05.043.11.0028 d.d. 16.06.2014, Federal Targeted Program for the Development of Education in 2011-2015). Main attention is paid to the analysis of the development of student competencies according to Federal State Education Standard of «Psycho-pedagogical Education» training direction for bachelor students focused on the performance in accordance with the pre-school teacher professional standard. For this purpose, we compared the data obtained during final certification of modules that have already been tested, and computer testing conducted by the resource center for support projects on modernization of teacher education in Moscow State University of Psychology & Education. We identified problem issues and particular errors that may be debatable among

### For citation:

*Tolkacheva G. N., Volobueva L. M., Izotova E. I., Paramonova M. Yu.* The Experience, Problems and Prospects of Module-organized Preschool Teacher Training Program within the Network of Higher and Preschool Educational Organisations. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 117–129 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200511

\**Tolkacheva Galina Nikolaevna*, PhD (Pedagogy), Professor, Chair of Preschool Pedagogics, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, e-mail:gtolkacheva@mail.ru

\*\**Volobueva Ludmila Mikhailovna*, PhD (Pedagogy), Head of the Chair of Preschool Pedagogics, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, e-mail:volobuevalm@mail.ru

\*\*\**Izotova Elena Ivanovna*, PhD (Pedagogy), Head of the Chair of Developmental Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, e-mail:teoretic@mail.ru

\*\*\*\**Paramonova Margarita Yur'evna*, PhD (Pedagogy), Dean of the Department of Preschool Pedagogic and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, e-mail: paramonova.mu@mail.ru

professionals. Authors outlines promising ways to improve the modules of the basic professional educational program on the basis of proposals made by subcontracting universities.

**Keywords:** modernization of teacher education, basic professional educational program, educational module, teacher activity, professional competence, networking, educational outcomes, educational technology, professional teaching standard (in pre-school education), Federal State Education Standard of Pre-school Education.

---

#### Acknowledgement

Supported by Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Government contract № 05.043.11.0028 d.d. 16.06.2014. Project «Strengthening the practical orientation of future teachers training in the bachelor programs in the framework of the “Education and Pedagogy” enlarged profession group, “Psycho-pedagogical Education” (preschool teacher) training direction by organizing the network of higher and preschool educational institutions”.

#### References

1. Tolkacheva G.N.(eds.) Kontseptual'noe obosnovanie i etapy modelirovaniya programmy praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov (vospitatelei) v usloviyakh setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii VO i DO [Conceptual justification and stages of modeling of the program of the praktiko-focused preparation of pedagogical shots (tutors) in the conditions of network interaction of the educational organizations of the higher and preschool education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 168–185. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Volobueva L.M.(eds.) Podgotovka vospitatel'ya v usloviyakh setevogo vzaimodeistviya organizatsii vysshego i doshkol'nogo obrazovaniya [Training of the tutor in the conditions of network interaction of the organizations of the higher and preschool education]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 2015, no. 2, pp. 101–109.
3. Professional'nyi standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitel', uchitel')» [Elektronnyi resurs] [Professional standard «The Teacher (Pedagogical Activity in the Sphere of the Preschool, Primary General, Main General, Secondary General Education) (the Tutor, the Teacher)»]. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 18.09.2015).
4. Federal'naya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2011-2015 gody [Elektronnyi resurs] [The federal target program of a development of education for 2011–2015]. Available at: [http://minobrnauki.rf/proekty/398/fail/115/11.02.07-Postanovlenie\\_61.pdf](http://minobrnauki.rf/proekty/398/fail/115/11.02.07-Postanovlenie_61.pdf) (Accessed 21.09.2015).
5. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of preschool education]. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/6261> (Accessed 18.09.2015).

# Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов в условиях сетевого взаимодействия по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель среднего общего образования)

**Григорьев С.Г.\***,

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,  
grigorsg@yandex.ru

**Подболотова М.И.\*\***,

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,  
mar-podbolotova@yandex.ru

**Федосеева З.Р.\*\*\***,

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,  
fedzor@yandex.ru

## Для цитаты:

Григорьев С.Г., Подболотова М.И., Федосеева З.Р. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов в условиях сетевого взаимодействия по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель среднего общего образования) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 130–141. doi: 10.17759/pse.2015200512

\*Григорьев Сергей Георгиевич, доктор технических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института математики, информатики и естественных наук, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, grigorsg@yandex.ru

\*\*Подболотова Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент Института математики, информатики и естественных наук, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, mar-podbolotova@yandex.ru

\*\*\*Федосеева Зоя Робертовна, кандидат педагогических наук, доцент Института математики, информатики и естественных наук, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, fedzor@yandex.ru



Представлена модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов в условиях сетевого взаимодействия по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель среднего общего образования), реализуемая МГППУ в контексте стратегий модернизации педагогического образования. В соответствии с разработанной проектной схемой в предлагаемой авторами модели раскрываются методологические подходы, принципы, условия реализации и структурно-функциональные компоненты: мотивационно-ценностный, целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный. Особое внимание уделено специфике отдельных видов углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов в образовательных организациях, осуществляющих подготовку на старшей ступени среднего общего образования, обеспечивающей реализацию идей модульного подхода и условий сетевого взаимодействия. Предложено учитывать, как минимум, два фактора определения образовательных результатов обучающихся магистратуры: содержание характеристик уровней квалификации; комплексность оценки качества подготовки. Сформулирована собственная «оптика» на понимание сущности педагогической супервизии. Представлена логика отбора содержания разных видов практики.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, магистерская подготовка, углубленная профессионально-ориентированная практика, сетевое взаимодействие.

Характерной особенностью современного университетского постдипломного образования является ориентация на фундаментальную теоретическую подготовку, формирование исследовательских компетенций выпускника в сочетании с углубленным практико-ориентированным обучением.

Решение этой проблемы идет по пути модернизации содержания образования, оптимизации форм, методов и технологий осуществления образовательного процесса и, конечно, переосмысления цели и результата образования.

Повышение качества и эффективности образования – одна из актуальных проблем современной образовательной политики России. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года подчеркивается, что качественное образование должно оставаться в приоритете ценностей для всех субъектов образовательного процесса, как фактор развития, благополучия, политической и финансовой стабильности.

В соответствии с Постановлением РФ № 295 от 15 апреля 2014 г. «Об утверждении Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы в качестве одного из ведущих векторов такого развития принята программа модернизации педагогического образования, где особо отмечается необходимость реали-

зации содержания и требований профессионального стандарта педагога [1].

В общем контексте изменений, направленных на совершенствование отечественной системы образования, профессиональная подготовка в области педагогического образования является, на наш взгляд, одной из определяющих. Задача педагогического университета – подготовить педагогов нового типа, способных и готовых создавать условия для получения качественного образования, вести самостоятельный поиск путей решения проблем педагогической практики, владеющих навыками коммуникации и командной работы, выполнения профессиональных трудовых действий как в типичных ситуациях, так и в условиях неопределенности.

Это означает, что в основу проектирования образовательного процесса изначально необходимо закладывать результаты образования. Применительно к уровню магистратуры такие результаты, изначально, должны быть ориентированы на следующие позиции: к чему магистранты будут готовы в результате освоения программы, что они будут способны делать после окончания магистратуры, какие качества будут отличать магистра от специалиста и бакалавра, то есть какими дополнительными компетенциями будет обладать выпускник магистратуры.

Как показала практика эти вопросы являются весьма проблемными и от формулировки ответов на них зависят новые решения, которые должны быть связаны с новыми целями и принципами организации образовательной ситуации в магистратуре, совершенствованием организационной, содержательной, методической и профессиональной сторон обучения, усиления практико-ориентированного контента подготовки, созданием условий для осуществления магистрантами научно-педагогического экспериментирования.

При проектировании инновационной модульной программы магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель среднего общего образования) мы руководствовались следующим:

– формулировка целей, задач, а также требований к знаниям, умениям и навыкам (как результата) должна осуществляться на основе содержания характеристик уровней квалификации магистра, к которым относятся: решение задач развития области профессиональной деятельности, то есть готовность определять стратегию (7 уровень) и решение задач исследовательского и проектного характера, направленных на повышение эффективности процессов, то есть готовность разрабатывать и применять инновации (8 уровень) [4].

– оценка качества подготовки выпускника должна быть комплексной, позволяющей определить уровень его компетентности (совокупности сформированных компетенций) в конкретных видах профессиональной деятельности в соответствии с федеральным государственным стандартом высшего образования (далее – ФГОС ВО) и сформированность актуализированных в образовательной программе трудовых действий, заложенных в требованиях профессионального стандарта педагога.

Таким образом, базовым параметром качества разработанных образовательных модулей по программе магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель среднего общего образования), явились заложенные в них образовательные результаты, от которых далее выстраивается весь образовательный процесс и, соответственно, система обеспечения его качества. В проектировочной схеме модульной

программы практический профессионально-ориентированный и исследовательский компоненты явились доминантными, что, как мы считаем, должно обеспечить в будущем инновационный характер практической деятельности педагога уровня магистр.

Разрабатывая модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов, мы выделили следующие ее основные компоненты:

- методологические основания, принципы и условия;
- мотивационные аспекты деятельности; обобщенные цели;
- виды практик; цели, задачи и значение разных видов практики;
- структура, содержание и этапы реализации;
- технологии реализации;
- ожидаемый совокупный результат.

Методологическими основаниями углубленной профессионально-ориентированной практики явились компетентностный и системно-деятельностный подходы. Среди принципов, которые легли в основу представляемой модели нами были выделены следующие:

- профессиональной направленности (учитывающий взаимосвязь содержания всех компонентов модели с требованиями профессионального стандарта педагога и специфику подготовки учителя среднего общего образования);
- социального партнерства (предполагающий обмен ресурсами сетевых партнеров по практической подготовке магистрантов);
- непрерывности образования (как условия саморазвития и достижения профессионального успеха);
- социальной обусловленности (принятие и реализация идеологии и требований стандартов);
- вариативности (учет ряда факторов, обеспечивающих специфику содержательных, организационных, технологических и других сторон практики);
- инновационности (предполагающий создание условий для разработки и применения инновационных идей в педагогической действительности);
- рефлексивности (осуществление анализа и оценки чужого опыта, самоанализа и

оценки всех аспектов деятельности).

К условиям, которые мы считаем необходимыми для успешной реализации модели углубленной профессионально-ориентированной практики, нами были отнесены:

- отбор стажировочной площадки по разработанным критериям;

- отбор педагога-супервизора, соответствующего требованиям к такому специалисту;

- учет результативно-целевой, содержательной и функциональной специфики конкретного модуля;

- учет целей, планируемых результатов, места и роли разных видов практик в программе подготовки».

В соответствии с ФГОС ВО, основными видами деятельности выпускника программы магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель среднего общего образования), нами были определены педагогическая, научно-исследовательская, проектная и методическая. Для создания условий освоения магистрантами данных видов деятельности в рамках программы мы предусматриваем несколько видов практик: учебно-ознакомительную, учебную (педагогическую) и стажировочную (преддипломную).

В структуре каждого модуля находятся все виды практик, сроки проведения которых устанавливаются базовым, рабочим учебным планом программы и календарным графиком.

Обобщенную дидактическую цель разработанной модели углубленной профессионально-ориентированной практики мы видим в создании условий для становления профессиональной педагогической компетентности магистранта и приобретения им навыка выполнения трудовых действий через осмысление, структурирование, проектирование и применение профессионально-педагогического опыта в действии.

Реализация поставленной цели предполагает решение таких общих задач практики как:

- закрепление и получение новых знаний о специфике работы учителя среднего общего образования в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования (далее – ФГОС С(П)ОО), видах трудо-

вых действий учителя среднего общего образования;

- развитие умений решения типичных и нестандартных педагогических задач по проектированию и реализации основных образовательных программ среднего общего образования в рамках функций обучения, воспитания и развития обучающихся; выработка собственного педагогического стиля; приобретение навыка реализации научно-педагогических интересов и потребностей;

- развитие коммуникативных качеств и опыта сотрудничества, навыков рефлексии.

Трудоемкость углубленной профессионально-ориентированной практики в общем объеме программы магистратуры составляет 15 зачетных единиц. Из них, в рамках каждого модуля на учебно-ознакомительную практику отводится 1,5 зачетных единицы и на учебную (педагогическую) практику – 4,5 зачетных единицы. На стажировочную практику, как завершающего вида практики в целом по программе магистратуры, отводится 9 зачетных единиц.

Формулировка цели, задач и содержание каждого вида практики в программах должны отражать как обобщенные, так и специфические аспекты содержательной, функциональной и результативной сторон разработанных модулей.

Содержание и виды деятельности магистрантов на практике носят поэтапный последовательный характер. Нами были выделены следующие этапы: ориентировочный, проектировочный, содержательно-операционный и заключительный. Каждый из них имеет свои функции: решение организационных моментов; подготовка индивидуального плана практики с графиком и перечнем конкретных видов деятельности; реализация запланированных видов деятельности; анализ и представление результатов прохождения практики.

Следуя логике структурной схемы модуля, учебный процесс в нем открывается *учебно-ознакомительной практикой*, которая организуется в начале изучения каждого модуля и проводится в течение 1 недели.

Место практики в программе модуля определило ее основную цель – создание условий для формирования мотивационно-про-

фессиональных аспектов педагогической деятельности, а также тех общепрофессиональных и профессиональных компетенций содержательной части модуля, которые относятся к его базовому блоку, необходимых и достаточных для актуализации и ознакомления с его проблематикой, основными понятиями и методами.

Место и роль практики в образовательной программе модуля определили ее содержание и виды деятельности на разных этапах.

Описание примерных видов деятельности магистрантов на практике представлено в табл. 1.

Результативно-целевой компонент практики связан с актуализацией, первичным осмыслением и освоением конкретного нового опыта.

На последующих видах практики учебной (педагогической) и стажировочной (преддипломной) происходит закрепление и развитие комплекса компетенций и трудовых действий магистрантов, которые сопряжены в своей основе с функционально-целевыми и результативными особенностями дисциплин вариативного блока.

*Учебная (педагогическая) практика*, в соответствии с графиком учебного плана проводится после завершения изучения всех дисциплин модуля и длится 3 недели с отрывом от обучения.

Основной целевой посыл практики заключается в создании условий для формирования и развития комплекса общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций и трудовых действий магистрантов, присвоения ими необходимого опыта, отработки и приобретения профессионально-педагогических умений и навыков, позволяющих им продемонстрировать готовность к работе в условиях современных квалификационных требований к профессиональной деятельности учителя среднего общего образования.

Основные виды деятельности магистрантов в данном виде практике связаны, с одной стороны, с приобретением опыта (через такие технологии как включенное наблюдение за работой педагога-супервизора, осуществление собственных профессиональных проб), а с другой, с развитием научно-педагогического подхода к осуществлению педагогической деятельности (апробация различных технологий осуществления профессиональных педагогических трудовых действий учителя средней школы, проектирование инновационных учебно-методических материалов, комплексов или подходов в образовательной деятельности в целом).

Примерное содержание видов деятельности магистрантов на практике представлено в табл. 2.

Таблица 1

**Примерное содержание планируемых видов деятельности магистрантов на учебно-ознакомительной практике**

Этап практики	Тема или задание текущей аттестационной работы
Ориентировочный	Анализ и обобщение современной психолого-педагогической и научно-методической литературы по содержательной области модуля.
Проектировочный	Подготовка аннотированного перечня нормативно-правовой документации по содержательной области модуля.
Содержательно-операционный	Подготовка сведений об образовательной организации, где проходит практика.
	Анализ структуры основной образовательной программы среднего общего образования образовательной организации.
	Выявление условий реализации основной образовательной программы среднего общего образования.
	Выявление характера, содержания и механизмов осуществления различных видов профессиональных трудовых действий современного учителя среднего общего образования.
Заключительный	Подготовка отчета по практике.

**Примерное содержание планируемых видов деятельности магистрантов на учебной (педагогической) практике**

Этап практики	Тема или задание текущей аттестационной работы
Ориентировочный	Выбор локальной научно-педагогической темы по содержательной области модуля
Проектировочный	Подготовка сведений об образовательной организации, где проходит практика
Содержательно-операционный	Моделирование и создание дидактического материала, в том числе, с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта
	Посещение учебных занятий и мастер-классов педагога-супервизора.
	Применение разработанных методик, технологий обучения в образовательном процессе (не менее 5) и их самоанализ
	Осуществление научно-методического анализа апробированных дидактических материалов
	Участие в научно-практической конференции, научном семинаре, круглом столе
Заключительный	Подготовка отчета по практике

*Стажировочная (преддипломная) практика*, в соответствии с учебным планом проводится в конце 2 курса, после завершения обучения по всем образовательным модулям программы, с отрывом от учебы в течение 6 недель.

Целевой компонент стажировочной практики акцентирован на создание условий магистрантам, которые будут способствовать развитию профессионально-педагогической компетентности в области проектирования и реализации конкретных практических ситуаций деятельности учителя среднего общего образования, выполнению соответствующих трудовых действий на базе практики, творческому решению комплекса профессионально-прикладных и научно-педагогических проблем на основе осуществления рефлексивного анализа собственного и чужого инновационного опыта.

Поскольку, данная практика завершает процесс профессионального становления магистранта, то ее результативно-оценочный компонент должен свидетельствовать о готовности выпускника к самостоятельной педагогической деятельности по всем задачам, предусмотренным ФГОС ВО и требованиями профессионального стандарта педагога.

Содержание практики должно предполагать усиленное внимание к таким видам деятельности, которые позволяют магистранту осуществить собственные творческие и научно-педагогические идеи и потенциал через демонстрацию собственного стиля профессиональной деятельности и приобретенных трудовых действий, способности работать в команде, в профессиональном сообществе, реализацию опытно-экспериментальной части собственного исследования, апробацию теоретических наработок, диагностику и анализ и презентацию результатов педагогической и научно-педагогической деятельности.

Примерное содержание видов деятельности магистрантов представлено в табл. 3.

Цели организации углубленной профессионально-ориентированной практики включают предусмотренные учебные и практические профессионально-ориентированные деятельность процессы. Существенными чертами при их рассмотрении является логическая взаимосвязь между данными компонентами. Механизмы реализации взаимосвязи заложены и сформулированы относительно деятельности педагога-супервизора, обучающегося и педагога вуза.

**Примерное содержание видов деятельности магистрантов  
 на стажировочной практике**

Этап практики	Тема или задание текущей аттестационной работы
Ориентировочный	Определение научно-методической темы (проблемы, задачи) по практике в соответствии с магистерским исследованием
Проектировочный	Разработка проекта уроков/занятий как представление решения научно-методической проблемы
Содержательно-операционный	Проведение демонстрационных уроков/занятий с обучающимися с использованием разработанных дидактических материалов
	Подготовка и проведение мастер-класса по постановке учебной задачи, планированию ее решения, поиска способа решения в соответствии с выбранной стажером темой
	Разработка и участие в семинаре (в совместно-распределенной деятельности) с целью осуществления рефлексии, самоанализа собственных успехов и проблем, анализа чужого опыта, определения задач на перспективу
	Участие в научно-практической конференции, научном семинаре, круглом столе
Заключительный	Подготовка отчета по практике

Так, основной задачей педагога вуза и педагога-супервизора является определение мотивационной детерминанты магистранта, вовлечение его в познавательную и практико-ориентированную деятельность и обеспечение проявления самостоятельной познавательной активности через организацию разнообразных видов деятельности, обучение с опорой на особенности базового образования магистранта и специфику образовательной среды стажировочной площадки.

В этих условиях было необходимо определиться с пониманием содержания и сути сетевого взаимодействия и супервизии, как новых условий организации и проведения углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов.

В федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ указано, что особенностью сетевой формы реализации образовательной программы является обмен ресурсами партнеров, позволяющий обеспечить обучающимся возможность продуктивного освоения всех запланированных целей и содержания обучения [6].

Сетевое взаимодействие реализуется посредством создания стажировочных пло-

щадок и осуществления ресурсного обмена участников сети. Это направлено на удовлетворение различных потребностей партнеров и на повышение качества реализации образовательной программы.

В рамках проектирования практической части программы подготовки магистров «Учитель среднего общего образования», стажировочными площадками могли стать общеобразовательные организации, ведущие деятельность в области среднего общего образования и соответствующие определенным требованиям, характеризующим условия и ресурсное обеспечение реализации основной образовательной программы.

Изучение опыта коллег, занимающихся изучением проблем супервизии, показало, что ее понимают в нескольких аспектах: деятельность специалиста, обладающего необходимым опытом и квалификацией для осуществления профессионального сопровождения и консультирования коллег; деятельность, направленная на диагностирование и исправление профессиональных ошибок; комплекс методов для создания психологически комфортных условий для различных субъектов профессиональной деятельности [2].

То есть, педагогическая супервизия может рассматриваться как направление деятельности, способ деятельности или метод, а также являться частью педагогической культуры опытного специалиста [3]. В связи с чем, модели педагогической супервизии тоже могут быть различными и различаться по продолжительности (например, краткосрочные и пролонгированные), либо по функциям, направлениям деятельности.

Для нас принципиально важным вопросом стало определение функций педагога-супервизора в подготовке магистрантов и формулировка требований к такому специалисту. В этом отношении мы поддерживаем мнение коллег, которое заключается в приоритете позиции, указывающей, что учителя будущих учителей в программах профессиональной подготовки должны быть частью учительской профессии и располагать существенной квалификацией в этой области [5].

Мы считаем, что в подготовке магистрантов по направлению «Педагогическое образование» (Учитель среднего общего образования) особое значение будет иметь такая модель педагогической супервизии, которая заключалась бы не только в профессиональной практической поддержке, но и в оказании квалифицированной помощи при выполнении магистрантом научно-педагогических задач (постановки педагогического эксперимента, его осуществления, интерпретации полученных данных и т. д.).

Вышеизложенные позиции позволили определить некую собственную оптику в понимании того, кто такой супервизор. По нашему мнению, педагог-супервизор – это специалист, обладающий опытом и дополнительными компетенциями, позволяющими вести деятельность в области консультирования и сопровождения других специалистов, направленных на достижение ими планируемых результатов с учетом специфики деятельности.

Содержательный компонент модели связан и с целенаправленной деятельностью педагога вуза (куратора практики) по подготовке материалов, анализу и отбору содержания практик. Основная задача педагога на этом этапе – отбор содержания конкретного вида практики и анализ его с точки зрения опреде-

ления составляющих, способствующих формированию необходимых компетенций, педагогической культуры и других качеств обучающихся с учетом формируемых трудовых действий.

Содержание практик должно включать в себя инвариантные и вариативные задания и быть ориентировано на интересы и потребности магистрантов, организационные этапы и определяться программой.

При отборе содержания различных видов практик мы учитывали, как общие цели, так и специфические особенности разрабатываемых модулей, что обусловило следующие векторы его проектирования:

1) с целью обеспечения преемственности содержания программ углубленной профессионально-ориентированной практики были сформулированы ее обобщенная цель и задачи, которые были конкретизированы с позиций наличия собственных интересов и результатов разных видов практик и отдельных модулей;

2) с целью обеспечения целевых и результативных ориентиров разных видов практики, на основе ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога были выделены ключевые компетенции и трудовые действия в рамках общепедагогических и педагогических функций, разрешение которых возможно в рамках отдельного вида практики, и отобрано соответствующее содержание деятельности;

3) содержание практик было дифференцировано по объему и уровню сложности входящих в них комплекта учебных, практических профессионально-ориентированных и научно-педагогических задач.

Таким образом, в содержательной схеме углубленной профессионально-ориентированной практики прослеживаются несколько линий:

– учебно-ознакомительная практика формирует представление о содержательной области модуля, позволяет создать проблемный взгляд на перспективу предназначенных для изучения и освоения в модуле знаний, умений и опыта, а также актуализирует спектр необходимых для профессиональной деятельности трудовых действий;

– учебная (педагогическая) практика на-

правлена, прежде всего на технологический аспект содержания профессионально-педагогической деятельности, позволяя закрепить и совершенствовать практические навыки магистрантов;

– стажировочная практика призвана синтезировать в себе особенности всех предыдущих практик и предоставить возможность реализовать всю совокупность педагогических, научно-исследовательских, проектных, методических и управленческих потребностей и интересов магистрантов.

Технологический компонент модели углубленной профессионально-ориентированной практики определяется выбором форм, средств и методов организации деятельности.

Основой деятельностного подхода здесь будет являться формат интерактивности, диалогизации учебно-воспитательного процесса, определяющих субъект-субъектное взаимодействие студента, педагога-супервизора, преподавателя вуза, самоактуализацию и самопрезентацию личности магистранта. Педагог-супервизор и преподаватель вуза не только демонстрируют образцы трудовых действий, но и стимулируют студента к общему и профессиональному развитию, создают условия для его самодвижения и ситуаций профессионального успеха на основе непосредственного включения в реальный учебно-воспитательный процесс на базе практики. Такой комплекс педагогических средств условно можно разделить на три группы:

– *организационно-подготовительные* – проведение мастер-классов педагогами-супервизорами, организация и проведение профессиональных педагогических семинаров и конференций для студентов, проведение круглых столов с участием администрации, учителей школ и педагогов вуза, участие в исследовательских педагогических проектах в рамках работы школы и вуза и т.д.;

– *технологические* – проектирование и моделирование традиционных и инновационных форм, методов и технологий обучения, воспитания и развития обучающихся средней школы (проекты уроков/занятий, модели мониторинга, комплексы дидактических средств, материалы и т.д.), траекторий их личностного

и профессионального развития, организация реального учебно-воспитательного процесса на базе практики от идеи до конечной его реализации с получением конкретного результата – выполнения профессиональных трудовых действий и пр.;

– *оценочно-рефлексивные* – само- и взаимно-оценка результатов педагогической деятельности студентов в условиях производственной практики через подготовку протоколов наблюдения и анализа образцов выполнения трудовых действий педагогом-супервизором, студентами, самоанализа собственной деятельности, участия в ситуационных тренингах и позиционных семинарах, подготовку отчета по практике и пр. Рефлексивные средства должны применяться как промежуточные на протяжении всего периода практики.

Чем разнообразнее выполняемые магистрантами роли и виды деятельности, тем быстрее приобретается необходимый опыт, его профессионально-ориентированная деятельность приобретает системный характер, вырабатывается опыт осуществления конкретных трудовых действий, развивается комплекс необходимых компетенций, приобретаются профессионально-значимые качества современного учителя.

Выбор форм, методов и технологий реализации углубленной профессионально-ориентированной практики определяется педагогической целесообразностью и зависит от внешних и внутренних факторов: вида практики, целей, задач и заявленных результатов ее прохождения, этапов практики, личного профессионального опыта обучающихся, возможностями образовательной среды базы практики, уровня профессионализма педагога-супервизора и т.д.

Содержание результативно-оценочного компонента разработанной модели включает в себя личностные результаты и профессионально-значимые. При этом, личностными результатами, на которые направлена модель, является уровень сформированности ключевых компетенций и ценностно-смысловых ориентиров, мотивации к самообразованию и совершенствованию, способность осуществлять выбор, нести ответственность



за результат собственных действий и обучения, личностный рост, адекватная само- и самооценка. К профессионально-значимым результатам относятся: сформированность профессиональных трудовых действий, приобретенный опыт сотрудничества, развитие педагогического мышления, коммуникативных качеств, педагогической культуры в целом.

Таким образом, разработанная нами модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов в условиях сетевого взаимодействия и модульного подхода показывает, что ее компоненты (цели,

содержание, структура, этапы организации, виды и содержание деятельности, ожидаемые результаты), с одной стороны, должны быть относительно завершенными, а с другой, реализовывать принцип преемственности, интегративности, когда изучаемый на предыдущем этапе материал, освоенные трудовые действия становятся предметом изучения и формирования на следующем уровне, но с новых позиций. Именно такой подход является наиболее оптимальным при постановке целей, отборе содержания и способов деятельности для определенных видов практик магистрантов.

#### Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (Государственный контракт № 05.043.12.0021 от 23.05.2014, проект «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель среднего общего образования) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего (профессионального) общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов»).

#### Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 16.10.2015).  
2. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. 316 с.  
3. Певзнер М.Н., Зайченко О.М. Теория и практика сопровождения профессиональной деятельности педагогов // Научные традиции и перспективы педагогики. Герценовские чтения. 2001: Межрегиональный сб. науч. трудов. СПб.: Изд-во «Петрополис», 2001. С. 285–300.

4. Приказ Минтруда России от 12.04.2013 N 148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» (Зарегистрировано в Минюсте России 27.05.2013 N 28534) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online>. (дата обращения: 12.09.2015).  
5. Рубцов В.В., Марголис А.А. Идентификация профиля компетенций и квалификации педагога [Электронный ресурс] // Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru. 2010. №2. URL: <http://psyjournals.ru/pj/2010/n2/32221.shtml> (дата обращения: 29.07.2014).  
6. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/document/> (дата обращения: 21.08.2014).

## **In-depth model of professionally oriented practice undergraduates in the conditions of network interaction in the direction of preparation «Pedagogical education» (Teacher secondary education)**

**Grigor'ev S. G. \***,

*doctor of technical Sciences, Professor, corresponding member of RAE, Director of the Institute of mathematics, Informatics and natural Sciences, Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia, grigorsg@yandex.ru*

**Podbolotova M. I. \*\***,

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Institute of mathematics, Informatics and natural Sciences, Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia, mar-podbolotova@yandex.ru*

**Fedoseeva Z. R. \*\*\***,

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Institute of mathematics, Informatics and natural Sciences, Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia, fedzor@yandex.ru*

The article presents an in-depth model of professionally oriented practice undergraduates in the conditions of network interaction in the direction of preparation "Pedagogical education" (Teacher secondary education), implemented by the Moscow city pedagogical University in the context of the strategies of modernization of pedagogical education. In accordance with the developed design scheme in proposed model reveals the methodological approaches, principles, modalities of implementation and the structural and functional components: motivational value, target, content, technology and assessment-effective. Special attention is paid to the specificity of certain types of in-depth professionally-oriented practice of undergraduates in higher education institutions, providing training for senior secondary General education, ensuring the realization of the ideas of a modular approach and conditions of network interaction. It is suggested to consider at least two factors determine educational

### **For citation:**

*Grigoriev S. G., Podbolotova M. I., Fedoseeva Z. R. Model of professionally-oriented master practical training in networking in the pedagogical education (secondary school teacher training direction). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp.130–141 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200512*

\* *Grigor'ev Sergei Georgievich*, doctor of technical Sciences, Professor, corresponding member of RAE, Director of the Institute of mathematics, Informatics and natural Sciences, Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia, grigorsg@yandex.ru

\*\* *Podbolotova Marina Ivanovna*, the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Institute of mathematics, Informatics and natural Sciences, Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia, mar-podbolotova@yandex.ru

\*\*\* *Fedoseeva Zoya Robertovna*, the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Institute of mathematics, Informatics and natural Sciences, Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia, fedzor@yandex.ru

outcomes of students of a magistracy: the content characteristics of qualification levels; the complexity of evaluation of the quality of training. Formulated own optics on understanding of essence of pedagogical supervision. Presents the design scheme of selecting the content of different practices.

**Keywords:** pedagogical education, master degrees, advanced professionally-oriented practice, networking.

---

#### Acknowledgements

Supported by Ministry of Education and Science of the Russian Federation. government contract # 05.043.12.0021 d/d 23.05.2014 . Project "Development and testing of new modules of the basic professional educational Master program in a "Education and Pedagogy" enlarged profession group, teacher training direction (Teacher of secondary education) by organizing the network of higher and secondary educational institutions with in-depth functional practical training for students"

#### References

1. Gosudarstvennaya programma Rossiiskoi federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013–2020 gody. [Elektronnyi resurs] [State program of the Russian Federation "Development of education" for 2013–2020]. Available at: <http://minobrnauki.rf> (Accessed: 16.10.2015).
2. Pevzner M.N. (eds.) Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie personala shkoly: pedagogicheskoe konsul'tirovanie i superviziya: Monografiya [Scientific and methodological support of the school staff: teaching counseling and supervision]. Velikii Novgorod: Publ. NovGU im. Yaroslava Mudrogo; Institut obrazovatel'nogo marketinga i kadrovyykh resursov, 2002. 316 p.
3. Pevzner M.N., Zaichenko O.M. Teoriya i praktika soprovozhdeniya professional'noi deyatel'nosti pedagogov [The Theory and practice of support of professional activity of teachers]. *Nauchnye traditsii i perspektivy pedagogiki. Gertsenovskie chteniya 2001: Mezhtselebiyskiy sbornik nauchnykh trudov* (2001, g. Saint Petersburg) [Scientific traditions and perspectives of pedagogy. Gertzen's regulations: 2001]. Saint-Petersburg: Publ. «Petropolis», 2001, pp. 285–300.
4. Prikaz Mintruda Rossii ot 12.04.2013 No. 148n «Ob utverzhdenii urovnei kvalifikatsii v tselyakh razrabotki proektov professional'nykh standartov» (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 27.05.2013 №28534). [Elektronnyi resurs]. [The order of the Ministry of labor of Russia dated 12.04.2013 No. 148 n "On approval of qualification levels in order to develop projects of professional standards" (Registered in Ministry of justice of Russia 27.05.2013 No. 28534)]. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online> (Accessed: 12.09.2015).
5. Rubtsov V.V., Margolis A.A. Identifikatsiya profilya kompetentsii i kvalifikatsii pedagoga [Elektronnyi resurs] [Identification of a profile of competencies and qualifications of the teacher]. In Rubtsov V.V., Margolis A.A. (eds.) *Elektronnyi sbornik statei portala psikhologicheskikh izdaniy PsyJournals.ru*. [Electronic collection of articles portal psychological publications PsyJournals.ru], 2010, no. 2. Available at: <http://psyjournals.ru/pj/2010/n2/32221.shtml> (Accessed: 29.07.2014).
6. Federal'nyi zakon RF «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» № 273-FZ. [Elektronnyi resurs] [The RF Federal law "On education in Russian Federation" № 273-FZ]. Available at: <http://www.consultant.ru/document/> (Accessed: 21.08.2014).

# Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей

**Виноградов В.Л.\***,

Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга, Россия, vinogradov.ksu@yandex.ru

**Панфилов А.Н.\*\***,

Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга, Россия, panfiloval@mail.ru

**Панфилова В.М.\*\*\***,

Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга, Россия, v.panfilova2010@yandex.ru

**Рахманова А.Р.\*\*\*\***,

Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга, Россия, rahmanovaar@mail.ru

Обсуждается проблема модернизации подготовки педагогических кадров в контексте требований Профессионального стандарта педагога. Рассматривается один из важнейших механизмов решения практико-ориентированного обучения педагогов – организация сетевого взаимодействия вуза и школы. Предлагается

## Для цитаты:

*Виноградов В.Л., Панфилов А.Н., Панфилова В.М., Рахманова А.Р.* Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практикоориентированной подготовки будущих учителей // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 142–153. doi: 10.17759/pse.2015200513

\* *Виноградов Владислав Львович*, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга, Россия, e-mail: vinogradov.ksu@yandex.ru

\*\* *Панфилов Алексей Николаевич*, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета психологии и педагогики, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга, Россия, e-mail: panfiloval@mail.ru

\*\*\* *Панфилова Валентина Михайловна*, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга, Россия, e-mail: v.panfilova2010@yandex.ru

\*\*\*\* *Рахманова Алсу Рамилевна.*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга, Россия, e-mail: rahmanovaar@mail.ru

авторская модель образовательного пространства. С позиций практико-ориентированной подготовки в вузе, рассмотрены степень готовности учителей сетевой школы к исполнению трудовых действий в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога, возможность использования компетенций, обозначенных в стандарте, в процессе подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, возможности вуза в восполнении недостающих компетенций у действующих учителей. Обосновывается перечень трудовых действий и соответствующих им компетенций учителей, которые могут выступать предметом развития интегрированного образовательного пространства вуза и школы и одним из важных функциональных основ сетевого взаимодействия.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, образовательное пространство, сетевое взаимодействие, трудовые действия

Характеризуя современный этап развития педагогического образования, отмечается, что «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» [5]. Практически те же задачи ставит и «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций», относя к основным проблемам в этой сфере: несоответствие требованиям профессионального стандарта у значительного числа педагогов; наличие разрыва между содержанием, технологиями и образовательными результатами основных профессиональных образовательных программ подготовки будущих педагогов [4].

Одним из важнейших механизмов усиления практической ориентированности подготовки будущих учителей выступает организация сетевого взаимодействия вуза и школы, принципиально отличающегося от традиционных отношений учреждений высшего и общего среднего образования взаимной интегрированностью образовательных процессов. Кроме того, необходимо учитывать, что «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)» [9, с. 106]. Создание в пространстве «вуз-школа» такого рода сообществ, позволяющих наиболее эффективно решать актуальные проблемы одновременно и высшего педагогического, и общего среднего образования, одна из основных задач модернизации педагогического образования.

Наиболее адекватно решение задачи сближения школы и вуза обеспечивается с использованием модели интегрированного образовательного пространства. Понятия «среда» и «пространство» в отечественной педагогике, являются часто употребляемыми. Свою роль в этом сыграл средовой подход к воспитанию [8]. Несмотря на огромный методологический потенциал средового подхода, к сегодняшнему дню нет четкого и однозначного понимания сущности среды и пространства в их неестественнонаучном значении, что нередко приводит к синонимическому использованию рассматриваемых понятий исследователями. «Образовательное пространство как адаптивная среда основано ...» [2, с. 18]; «Педагогическая среда гимназии как пространство инновационного развития воспитания и образования...» [7, с. 7]; «Социо-образовательную среду определяем как среду, представляющую собой многомерное пространство ...» [12, с. 17]. Также вызывает сомнение правомерность определения пространства через понятие «реальность»: «Пространство университетской молодежной субкультуры представляет собой ... самоорганизующуюся университетскую реальность...» [10, с. 14]; «Под образовательным пространством понимается социокультурная реальность взаимодействия ...» [6, с. 19].

Неопределенность понятия «пространство», его соотношения с понятиями «среда», «реальность», другими рядоположенными понятиями, не только вызывает к жизни самые разнообразные формулы взаимопревращения образовательного пространства и среды [11] или рассмотрение пространства как процесса [3], но, что гораздо серьезнее, делает результаты исследований в этой области не сопоставимыми друг с другом. Это заставляет педагогов-исследователей постоянно возвращаться к исходным позициям в анализе образовательной среды и образовательного пространства как феномена, а педагогов-практиков лишает возможности воплотить теоретические достижения в жизнь.

Попытки опереться на исходное понимание среды указывают на его универсальность. Не являясь категорией философии или какой-либо частной науки, рассматриваемое понятие используется практически во всех областях знаний в значении «того, что нас окружает» (environment) «оказывает воздействие на человека». Часто используется как синоним «объективной реальности». Отметим, что Ю.С. Мануйлов предлагает практически идентичное понимание среды: «Функционально среду мы определяем как то, среди чего(кого) пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и усредняет личность. Пребывать «среди» означает находиться рядом, наряду, между, в середине, в центре чего-либо» [8, с. 21]. Нет оснований отказываться от приведенного общего определения среды как совокупности окружающих нас объектов различной природы, однако следует уточнить, какие именно объекты имеются в виду.

Принятие в декабре 2013 г. «Профессионального стандарта педагога» выдвигает новые требования к организации образовательной среды. Наиболее важными ее элементами становятся компетенции, обеспечивающие трудовые действия, способностью к реализации которых характеризуется школьный учитель, и, соответственно, готовностью к реализации – выпускник программы прикладного бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование». Сами студенты, педагоги, библиотеки, компьютерные

классы и т.п. - лишь носители компетенций, поддерживающие способности, которые можно передать другим.

Вузовская образовательная среда гораздо шире любого образовательного стандарта, хотя во многом этим стандартом определяется. Так, личность педагога, профессора, признанного ученого – уникальное сочетание профессиональных знаний, жизненного опыта, незаменимый образец для подражания со стороны его учеников; труды классиков науки – не только совокупность хранящихся в них знаний, но и хранители их жизненных позиций, взглядов, судеб.... Это многообразие еще более увеличивается, учитывая, что особое место в образовательной среде занимают компетенции и способности, носителями которых выступают другие организации, включенные в вузовскую среду посредством партнерских отношений различного рода: школы и учителя-супервизоры, включенные в сетевое взаимодействие, стажировочные площадки и базы практик, базовые учреждения образования, другие вузы, учреждения культуры и т.п. Значимыми компетенциями могут обладать самые различные, даже далекие от образования, социальные структуры. Использование их возможностей существенно расширяет и обогащает образовательный потенциал вуза.

Очевидно, ни один студент не может овладеть всеми компетенциями, всем богатством профессиональной культуры, аккумулированной и распределенной в образовательной среде вуза и учреждений-партнеров на всех ее уровнях. Каждый студент в силу своей специфики выбирает из этой среды то, что ему «ближе».

В контексте последнего тезиса мы вплотную приближаемся к понятию образовательного пространства, так как «ближе/дальше» – собственно пространственная характеристика. В отношении физической реальности всё очевидно – пространство характеризует взаимную удаленность объектов среды, их геометрическое соотношение и объективные физические свойства. В отношении пространства образовательного такой очевидности нет. Проблема заключается в том, что информация, знания, компетенции как элементы об-

разовательной среды по сути своей трансцендентны, присутствуют одновременно «здесь и сейчас», что вызывает иллюзию их равной доступности. Ярким примером в данном случае может служить электронная образовательная среда, в которой доступность любой информации определяется «кликом мышки». В действительности всё сложнее. Даже в отношении электронных ресурсов их доступность обусловлена наличием/отсутствием необходимого программного обеспечения, пропускной способностью интернет-сети, условиями доступа, характеристиками компьютера и т.д. Самыми сложными в отношении доступности оказываются индивидуальные компетенции, обладателями которых являются преподаватели, студенты, работники вуза. Сама организация образовательного процесса, система формальных (регламентированных) отношений создает ситуацию, благодаря которой у человека проявляются, прежде всего, формально востребованные компетенции - содержание разработанных лекций, степень усвоения учебной информации, способы реагирования на запросы и т.п. Основной массив личностных свойств и особенностей, связанный с личностными ценностями и ценностными ориентациями, жизненными приоритетами, отношением к тем или иным проявлениям культуры часто остается недоступным подобно ресурсам, скрытым в глубинах физической, природной среды. Именно эти уникальные составляющие образовательной среды, зачастую более значимые для профессиональной подготовки студентов, чем находящаяся на поверхности лекционная информация, остаются недоступными для освоения.

Отметим, что обозначенное понимание образовательного пространства подтверждается результатами ряда педагогических исследований. Близкими являются трактовки пространства «как динамической структурно-уровневой системы многоплановых и многомерных отношений, объективно воспроизводящихся и самостоятельно развивающихся в образовательной среде в процессе активного взаимодействия субъектов образовательного процесса в реальном пространственно-временном континууме» [13], как структурированной совокупности возможностей воспитательной среды [1].

Еще одно важное, качественное отличие образовательного пространства от образовательной среды заключается в том, что образовательная среда объективна и существует в значительной степени независимо от студента. Пространство, напротив, всегда субъективно, относительно, зависимо от студента как цели и активного субъекта образования. «Ближе» студенту в его образовательном пространстве оказывается тот объект образовательной среды, к освоению которого он наиболее мотивирован в данный момент времени.

Относительность пространства, таким образом, объясняется изменением субъективной значимости того или иного объекта среды, его «приближения» или «удаления» под действием совокупности факторов.

Самая очевидная группа факторов связана с постоянным перемещением студентов из одной среды в другую. Так, например, значимость педагога достаточно высока для любого студента, находящегося на занятии. Однако во время педагогической практики ситуация изменяется диаметрально противоположным образом – школьное сообщество становится «ближе», и, соответственно, намного значимее преподавателя, тем более, если этот преподаватель не является методистом, сопровождающим студента во время практики.

Анализ факторов относительности образовательного пространства указывает также на особое значение ценностного отношения студента к тому или иному объекту среды. Если будущая профессионально-педагогическая деятельность обладает для студента абсолютной ценностью, то он и в вузе будет вести себя так, как того требует будущая профессия.

Подведем промежуточные итоги обсуждаемого вопроса.

1. Образовательная среда учреждения образования (с точки зрения компетентностного подхода) представляет собой объективно присутствующие в нем и привлекаемые со стороны компетенции, имеющие значение с точки зрения достижения целей образовательной деятельности.

2. Образовательное пространство – характеристика образовательной среды, отра-

жающая одновременно доступность и востребованность этих компетенций участниками образовательного процесса как с объективной, так и с субъективной точки зрения.

3. Основным критерием сформированности образовательного пространства образовательного учреждения (учреждений) является степень представленности компетенций, заключенных в его (их) среде, в отношении к возможности их использования участниками образовательного процесса.

Далее обратим внимание на то, что проектирование интегрированного образовательного пространства вуза и школы имеет целью взаимное использование учреждениями образования компетенций, распределенных в образовательной среде партнеров. С позиций практико-ориентированной педагогической подготовки в вузе, нас интересует, во-первых, степень готовности учителей сетевой школы к исполнению трудовых действий в соот-

ветствии с требованиями профессионального стандарта педагога, возможность использования их компетенций в процессе подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, и, во-вторых, возможности вуза в восполнении недостающих компетенций у действующих учителей.

Чтобы охарактеризовать образовательное пространство с обозначенных позиций, мы провели опрос учителей одной из сетевых школ. В качестве основы разработанной методики нами был выбран социометрический опрос членов методического объединения школы с некоторыми изменениями. Для обеспечения достоверности исследования мы сделали процедуру анонимной. Учителя оценивали степень готовности своих коллег к исполнению трудовых действий по 10-бальной шкале, а также оценивали и самих себя. Результаты были усреднены и представлены в виде лепестковой диаграммы (рис.1).

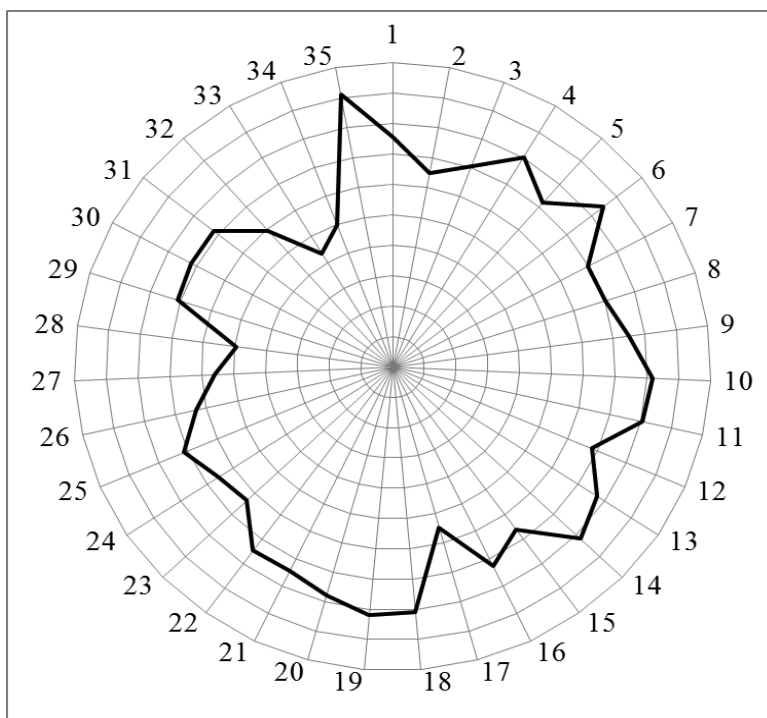


Рис. 1. Усредненная оценка готовности учителей школы к выполнению трудовых действий



Таблица 1

**Результаты исследования готовности учителей школы к выполнению  
 трудовых действий**

№ п/п	Код	Формулировка трудового действия	Балл	Дисперсия	ЭО/ПК'
1	ТДО.1	Реализует программу на высоком профессиональном уровне	7,6	1,4	1,02
2	ТДО.2	Стремится к максимальной реализации требований ФГОС	6,5	2,2	0,67
3	ТДО.3	Активно участвует в реализации программы развития школы	7,1	1,0	1,23
4	ТДО.4	Всегда тщательно планирует учебные занятия	8,0	1,4	1,05
5	ТДО.5	Систематически анализирует эффективность учебных занятий	7,2	1,5	1,09
6	ТДО.6	Периодически осуществляет контроль и оценку учебных достижений учеников	8,5	1,9	1,31
7	ТДО.7	Эффективно формирует у учеников универсальные учебные действия	7,0	1,6	0,85
8	ТДО.8	Эффективно формирует у учеников навыки использования ИКТ	7,0	1,3	0,85
9	ТДО.9	Успешно развивает мотивацию учеников к обучению	7,5	1,3	0,86
10	ТДО.10	Объективно оценивает знания обучающихся на основе тестирования и других методов	8,2	1,6	1,38
11	ТДВ.1	Регулирует поведение учеников, обеспечивая безопасность образовательной среды	8,1	1,4	1,25
12	ТДВ.2	Использует интерактивные методы в воспитательной работе	6,8	2,7	0,82
13	ТДВ.3	Тщательно определяет цели, способствующие воспитанию и развитию обучающихся	7,7	1,7	1,07
14	ТДВ.4	Обеспечивает соблюдение школьниками четких правил поведения	8,2	0,9	1,29
15	ТДВ.5	Реализует тщательно разработанные воспитательные программы	6,6	1,7	1,04
16	ТДВ.6	Использует воспитательные возможности различных видов деятельности	7,3	0,8	1,02
17	ТДВ.8	Организует деятельность ученических органов самоуправления	5,5	1,2	1,02
18	ТДВ.9	Всячески поддерживает уклад школы	8,1	1,6	1,25
19	ТДВ.10	Стремится к развитию у обучающихся познавательной активности, самостоятельности	8,2	1,5	1,24
20	ТДВ.11	Активно формирует у учеников толерантность и навыки поведения	7,8	1,2	1,07
21	ТДВ.12	Эффективно использует усилия родителей в решении вопросов воспитания	7,4	1,6	0,99
22	ТДР.1	Выявляет поведенческие и личностные проблемы обучающихся	7,5	1,3	1,03
23	ТДР.3	Применяет методы первичной диагностики развития ребенка	6,3	1,7	0,95

24	ТДР.4	Активно осваивает и применяет новые психолого-педагогические технологии	6,6	1,2	0,90
25	ТДР.5	Оказывает адресную помощь обучающимся	7,1	2,8	1,20
26	ТДР.6	Взаимодействует с другими специалистами в рамках консилиума	6,3	2,1	1,09
27	ТДР.7	Реализует совместно с родителями программы индивидуального развития детей	5,6	2,5	0,94
28	ТДР.8	Применяет специальные коррекционно-развивающие технологии	4,9	2,0	0,67
29	ТДР.11	Эффективно формирует систему регуляции поведения и деятельности обучающихся	7,1	1,6	0,99
30	ТДРП.1	Эффективно формирует общекультурные компетенции и понимание учениками места предмета в общей картине мира	7,2	1,7	0,97
31	ТДРП.2	Определяет и реализует оптимальные способы обучения и развития ученика	7,2	1,5	0,97
32	ТДРП.3	Определяет совместно с обучающимся, родителями, специалистами зоны ближайшего развития, реализует индивидуальные образовательные маршруты школьников	5,9	2,1	0,74
33	ТДРП.5	Применяет специальные языковые программы (в том числе русского как иностранного), программы поликультурного общения	4,3	2,3	0,53
34	ТДРП.6	Совместно с учащимися использует иноязычные источники информации, инструменты перевода, про-изношения	5,0	4,6	0,86
35	ОТД	Соблюдает правовые, нравственные и этические нормы, требования профессиональной этики	9,1	1,1	1,40

Проанализировав полученные результаты, мы можем сделать вывод о том, что данная сетевая школа способна выступить достаточно хорошей базой для формирования у будущих учителей компетенций, наиболее представленных в общешкольной образовательной среде (пп. 4, 6, 10, 11, 14, 18, 19, 35). И, наоборот, ряд компетенций представлен в школе на достаточно низком уровне (пп. 17, 27, 28, 32, 33, 34). Однако, в гораздо большей степени нас интересует не столько обобщенная ситуация по школе, сколько (1) наличие в образовательной среде школы учителей, выступающих носителями дефицитных компетенций и (2) «разброс» или дисперсия степени выраженности этих компетенций.

Лепестковая диаграмма, приведенная на Рис.2. иллюстрирует готовность каждого из учителей школы к выполнению трудовых действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. Сливаясь, показатели образуют достаточно плот-

ную фигуру, характеризуя пространство профессиональных компетенций школы.

В образовательной среде школы присутствуют компетенции, связанные со всеми выявленными проблемными областями. Среди них достаточно высоко коллегами были оценены: в области организации деятельности ученических органов самоуправления (ТДВ.8) – четыре учителя; реализации совместно с родителями программы индивидуального развития детей (ТДР.7) – три учителя; применения специальных коррекционно-развивающих технологий (ТДР.8) – один учитель; реализации индивидуальных образовательных маршрутов (ТДРП.3) – семь учителей; применения специальных языковых программ (ТДРП.5) – два учителя; использования иноязычных источников информации (ТДРП.6) – шесть учителей. Всё это позволяет утверждать наличие в образовательной среде школы возможности восполнения недостающих компетенций своими силами.

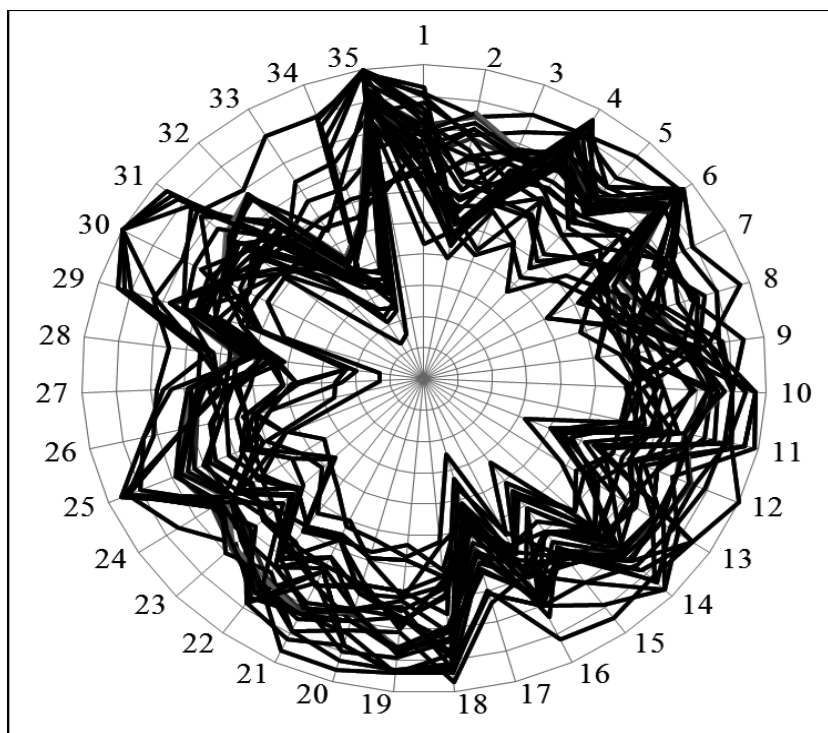


Рис. 2. Готовность учителей школы к выполнению трудовых действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога

С целью выявления потребности школы в восполнении недостающих компетенций мы провели опрос учителей, направленный на получение данных об оценке необходимости повышения квалификации по каждому из трудовых действий. Отношение результата экспертной оценки владения трудовыми действиями к потребности в повышении квалификации может указывать на наличие/отсутствие у школы внутренних возможностей гармонизации образовательного пространства. Значение показателя ЭО/ПК <1 означает, что школа испытывает трудности в реализации соответствующего трудового действия. К таковым относятся (по степени значимости):

- применяет специальные языковые программы (в том числе русского как иностранного), программы поликультурного общения;

- применяет специальные коррекционно-развивающие технологии;
- определяет совместно с обучающимися, родителями, специалистами зоны ближайшего развития, реализует индивидуальные образовательные маршруты школьников;
- совместно с учащимися использует иноязычные источники информации, инструменты перевода, произношения;
- реализует совместно с родителями программы индивидуального развития детей.

Обозначенные трудовые действия и соответствующие им компетенции могут выступать предметом развития интегрированного образовательного пространства вуза и школы и одним из важных функциональных основ сетевого взаимодействия.

#### Финансирование

Работа выполнена в ходе исполнения контракта с Министерством образования и науки РФ № 05.043.12.0016 от 23.05.14.

### Литература

1. *Вьюнова Д.С.* Воспитательное пространство педагогического вуза как условие формирования педагога-лидера // Вестник МГОУ. Серия Педагогика. 2011. №3. С. 45–50.
2. *Заякина Р.А.* Социальная адаптация студентов в современном образовательном пространстве как объект философского исследования: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Новосибирск. 2012. 24 с.
3. *Калянов А.В.* Социально-культурное пространство – время как фактор формирования самопознания учащейся молодежи. М.: МГУКИ, 2010. 181 с.
4. Концепция «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. №3. С. 5–10.
5. *Климов А.А.* Вступление // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 4.
6. *Маланов И.А.* Развитие регионального образовательного пространства в контексте цивилизационного подхода: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Улан-Удэ. 2012. 46 с.
7. *Мальков Е.В.* Формирование воспитательной среды учебного заведения в отечественной педагогике 20-30 годов XX столетия: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва. 2012. 24 с.
8. *Мануйлов Ю.С.* Концептуальные основы среднего подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2008. Т.14. № 4. С. 21–27.
9. *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.
10. *Мосиенко Л.В.* Ценностное самоопределение студентов в пространстве университетской молодежной субкультуры: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Оренбург. 2012. 44 с.
11. *Осипова Н.В., Зубкова М.Ф.* Типологические вариативные особенности учебного учреждения как основа целенаправленной эстетизации учебно-воспитательного пространства // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2010. № 3. С. 48–53.
12. *Циулина М.В.* Патриотическое воспитание учащихся общеобразовательной школы возможностями социо-образовательной среды: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск. 2012. 26 с.
13. *Чекунова Е.А.* Образовательное пространство школы как социокультурный феномен. Ростов-на-Дону: Изд-во ГБОУ РО РИПК и ППРО. 2011. 317 с.

## Integrated Educational Environment of the University and the School as a Basis for Practice Oriented Teachers Training

**Vinogradov V.L. \***,

*Elabuga Institute of Kazan Federal University, Elabuga, Russia,  
vinogradov.ksu@yandex.ru*

**Panfilov A.N. \*\***,

*Elabuga Institute of Kazan Federal University, Elabuga, Russia,  
panfiloval@mail.ru*

**Panfilova V.M. \*\*\***,

*Elabuga Institute of Kazan Federal University, Elabuga, Russia  
v.panfilova2010@yandex.ru*

**Rakhmanova A.R. \*\*\*\***,

*Elabuga Institute of Kazan Federal University, Elabuga, Russia,  
rahmanovaar@mail.ru*

The article discusses the issue of teacher training modernization according to the requirements of the teaching professional standard. One of the most important mechanisms of practice-oriented teachers training is to organize a networking of university and school. We suggest a model of educational environment with integrated education process, which is basically different from the traditional interaction between institutions of higher pedagogical education and general secondary education. The authors validate the list of activities and appropriate teacher competence, which may be the subject of integrated educational environment of university and school, and one of the basic features of networking.

**Keywords:** teacher education, educational environment, networking, working activity

---

### Acknowledgements

Supported by Ministry of Education and Science of the Russian Federation, government contract # 05.043.12.0016 d.d.. 23.05.14.

### For citation:

*Vinogradov V.L., Panfilov A.N., Panfilova V.M., Rakhmanova A.R. Integrated Educational Environment of the University and the School as a Basis for Practice Oriented Teachers Training // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 142–152 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200513*

\* *Vinogradov Vladislav Lvovich*, PhD (Pedagogy), Professor, Head of the Chair of Pedagogy, Elabuga Institute of Kazan Federal University, Elabuga, Russia, e-mail: vinogradov.ksu@yandex.ru

\*\* *Panfilov Aleksei Nikolaevich*, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Dean of the Department of Psychology and Pedagogy, Elabuga Institute of Kazan Federal University, Elabuga, Russia, e-mail: panfiloval@mail.ru

\*\*\* *Panfilova Valentina Mikhailovna*, Senior Lecturer, Chair of Foreign Languages, Elabuga Institute of Kazan Federal University, Elabuga, Russia, e-mail: v.panfilova2010@yandex.ru

\*\*\*\* *Rakhmanova Alsu Ramilevna*, PhD (Pedagogy), Senior Lecturer, Chair of Pedagogy, Elabuga Institute of Kazan Federal University, Elabuga, Russia, e-mail: rahmanovaar@mail.ru

## References

1. Vyunova D.S. Vospitatelnoe prostranstvo pedagogicheskogo vusa kak uslovie formirovaniya pedagoga-lidera [Educational space of pedagogical high school as a condition of the formation of the teacher-leader]. *Vestnik MGOU. Seriya Pedagogika [Herald MGOU, Education Series]*, 2011, no. 3, pp. 45-50 (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Zayakina R.A. Coziyalyaya adaptatsiya studentov v sovremennom obrasovatelnom prostranstve kak object filosofskogo issledovaniya. Avtopef. diss. kand. psikholog. nauk. [Social adaptation of students in modern educational space as an object of philosophical inquiry. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Novosibirsk, 2012. 24 p.
3. Kalyanov A.V. Sozio-kulturnoe prostranstvo - kak faktor formirovaniya samopoznaniya uchacheysya molodeshi [Socio-cultural space - time as a factor of self-knowledge of students]. M., MGUKI, 2010, p.181
4. Konzepciya "Kompleksnaya programma povysheniya professionalnogo urovnya pedagogicheskikh rabotnikov obcheobrasovatelnykh organizatsiy"[The concept of "comprehensive program to improve the professional skills of teachers of educational institutions"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014, Vol. 19, no. 3, pp. 5-10
5. Klimov A.A. Vstuplenie [Introduction]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014, Vol. 19, no. 3, p. 4
6. Malanov I.A. Razvitie regionalnogo obrasovatel'nogo prostranstva v kontekste tzivilizatsionnogo podkhoda. Avtopef. diss. kand. psikholog. nauk. [Development of a regional educational space in the context of civilizational approach. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Ulan-Ude, 2012. 46 p.
7. Malkov E.V. Formirovanie vospitatel'noy sredy uchebnogo savedeniya v otechestvennoy pedagogike 20–30 godov XX stoletiya. Avtopef. diss. kand. ped. nauk. [Formation of the educational environment of the institution in the national pedagogy of 20-30 years of the twentieth century. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 2012. 24 p.
8. Manujlov Ju.C. Konseptualnye osnovy sredovogo podkhoda v vospitanii [Conceptual bases of environmental approach in education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seria: Pedagogika. Psihologiya. Sotsialnaya rabota. Juvenologiya. Soziokinetika [Bulletin of the Kostroma State N.A. Nekrasov-University. Series: "Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiokinetika"]*, 2008, T. 14, no. 4, pp. 21–27.
9. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professionalnykh obrasovatelnykh program (OPOP) podgonovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professionaknym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [The possibility of using iconic and symbolic tools in teaching preschoolers (on example of the acquisition of the rainbow phenomenon)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014, Vol.19, no. 3, pp. 105–126 (In Russ., Abstr. in Engl.)
10. Moisenko L.V. Tzennostnoe samoopredelenie studentov v prostranstve universitetskoj subkultury. Avtopef. diss. kand. ped. nauk. [Valuable self-determination of students in the university space subculture Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Orenburg, 2012. 44 p.
11. Osipova N.V., Zubkova M.F. Tipologicheskie variativnye osobennosti uchebnogo uchreshdeniya kak osnova zelenapravlennoy estetizatsii uchebno-vospitatel'nogo prostranstva [Typological features of divergent educational institutions as a basis for targeted aesthetization educational space]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seria "Pedagogika" [Bulletin of the Moscow State Regional University. A series of "Pedagogy"]*, 2010, no. 3, pp. 48–53
12. Ziulina M.B. Patrioticheskoe vospitanie uchachikhsya obtcheobrasovatel'noy shkoly vozmozhnostyami cozio-obrasovatel'noy sredy. Avtopef. diss. kand. ped. nauk. [Patriotic education of pupils of secondary school opportunities of socio-educational environment. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Chelyabinsk, 2012. 26 p.
13. Chekunova E.A. Obrasovatel'noe prostranstvo sholy kak soziokulturnyj fenomen [Educational environment of the school as a social and cultural phenomenon], *Rostov-na-Donu: Izd-vo GBOU RO RIPK I PPRO [Rostov-na-Donu: Izd GBOU PO RIPK and PPRO]*, 2011, p. 317 (In Russ., abstr. in Engl.)

# Профессионально-ориентированная подготовка студентов магистратуры в процессе реализации модуля «Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольной образовательной программы» в программе магистратуры

**Шадрина Л. Г. \***,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова (ФГБОУ ВПО УлГПУ им. И.Н. Ульянова), Ульяновск, Россия, shadrina2007@mail.ru

**Андрианова Е. И. \*\***,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова (ФГБОУ ВПО УлГПУ им. И.Н. Ульянова), Ульяновск, Россия, eleniva73@mail.ru

**Столярова И. В. \*\*\***,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова (ФГБОУ ВПО УлГПУ имени И.Н. Ульянова), Ульяновск, Россия, stolyar-irina@mail.ru

## Для цитаты:

*Шадрина Л.Г., Андрианова Е.И., Столярова И.В.* Профессионально-ориентированная подготовка студентов магистратуры в процессе реализации модуля «Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольной образовательной программы» в программе магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 153–161. doi: 10.17759/pse.2015200514

\* Шадрина Людмила Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования факультета педагогики и психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова (ФГБОУ ВПО УлГПУ им. И.Н. Ульянова), Ульяновск, Россия, e-mail: shadrina2007@mail.ru

\*\* Андрианова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования факультета педагогики и психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова (ФГБОУ ВПО УлГПУ им. И.Н. Ульянова), Ульяновск, Россия, e-mail: eleniva73@mail.ru

\*\*\* Столярова Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова (ФГБОУ ВПО УлГПУ им. И.Н. Ульянова), Ульяновск, Россия, e-mail: stolyar-irina@mail.ru

Рассматривается содержание модуля «Основы современной системы дошкольного образования», который является одним из модулей основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель). Содержание модуля основано на понимании образовательных результатов, сформулированных в соответствии с трудовыми функциями, обозначенными в Профессиональном стандарте педагога. Раскрывается инновационность модуля, определяются его практическая направленность и образовательные результаты. Представлены итоги апробации модуля, которая проводилась в трех вузах Российской Федерации. Методические аспекты реализации модуля «Основы современной системы дошкольного образования» рассмотрены на примере дисциплины «Основы дошкольной педагогики».

**Ключевые слова:** основные профессиональные образовательные программы, модернизация системы образования, магистратура, модуль, инновационность модуля, программы модуля.

Модернизация высшего образования предполагает качественное изменение системы подготовки бакалавров и магистров. Разработка и реализация основных профессиональных образовательных программ, соответствующих требованиям Профессионального стандарта педагога, федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования, является важным направлением подготовки студентов. В рамках государственного контракта Министерства образования и науки Российской Федерации № 05.043.12.0024. от 16 мая 2014 года, в соответствии с Программой модернизации высшего образования, в УлГПУ имени И.Н. Ульянова разрабатывалась и апробировалась основная профессиональная образовательная программа профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель).

Программа магистратуры разрабатывалась в русле деятельностного и компетентностного подходов к образованию, основные положения которых сформулированы в исследованиях А.Г. Асмолова и А.А. Марголиса. По мнению последнего, основные профессиональные образовательные программы подготовки педагогов должны быть нацелены, прежде всего, на усиление практической подготовки будущих педагогов на основе механизма сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования и формирования у будущего педагога исследовательских компетенций. В ре-

зультате освоения программы магистратуры выпускник в полной мере должен быть готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте [1].

Одним из модулей, составляющих ОПОП магистратуры, является модуль «Основы современной системы дошкольного образования», разработка программы которого в модульной основной профессиональной образовательной программе магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) вызвана необходимостью подготовки воспитателя, обладающего высокой психолого-педагогической компетентностью, знающего особенности функционирования современной системы дошкольного образования, тенденции его развития, специфику взаимодействия образовательного учреждения с социальными институтами, основы поликультурного образования и умеющего реагировать на изменяющиеся запросы потребителей.

Основные тенденции развития системы дошкольного образования обозначены в «Законе об образовании в РФ» и определены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Они связаны с современным процессом гуманизации дошкольного образования; с необходимостью учета в образовательном процессе дошкольной организации особенностей развития ребенка в новых социокультурных условиях, с созданием разных форм дошкольных организаций (центров развития,



семейных клубов, центров игровой поддержки, частных детских садов и т. д.).

В соответствии с «Законом об образовании в РФ» (ст. 21) образовательную деятельность могут осуществлять индивидуальные предприниматели. В последние годы в нашей стране растет число частных детских садов, открываемых людьми, не имеющими педагогического образования по профилю «дошкольное образование». В связи с этим целевой аудиторией модуля являются не только выпускники бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», слушатели курсов переподготовки и курсов повышения квалификации по данным направлениям, но и индивидуальные предприниматели, организаторы частных дошкольных учреждений, не имеющие базового педагогического образования [4].

Настоящая образовательная программа модуля ориентирована на выполнение требований Профессионального стандарта педагога по обобщенной трудовой функции 3.1. «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» в частях 3.1.1., 3.1.3.; по обобщенной трудовой функции 3.2. «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ» в части 3.2.1. Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и соответствует базовой части Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования психолого-педагогического направления.

Логика построения модуля нацелена на разрешение противоречий, сложившихся в подготовке педагогических кадров:

- между передачей обучаемым достаточного объема знаний о функционировании системы дошкольного образования и недостаточной сформированностью умения быстро ориентироваться в изменяющемся образовательном пространстве, оперативно и самостоятельно принимать решения в конкретных педагогических ситуациях;

- между наличием в программах подготов-

ки воспитателей практико-ориентированных занятий и оторванностью содержания этих занятий от реальной образовательной практики;

- между существующей тенденцией вариативности дошкольного образования и неподготовленностью воспитателей реализовывать профессиональные задачи в разных видах дошкольных организаций.

Данный модуль реализует деятельностный подход в условиях сетевого взаимодействия и предполагает усвоение теоретического материала в контексте решения проблем образовательной практики. Соотношение теоретического курса и практики составляет 50% на 50%.

**Инновационность модуля** характеризуется ориентированностью на постоянное погружение студента в современную практику образовательного процесса в ДОО с первых дней изучения содержания модуля. Первым компонентом модуля является учебно-ознакомительная практика в разных типах дошкольных учреждений (дошкольных образовательных организациях, центрах развития, частных детских садах и т. п. – в соответствии с возможностями региона). В ходе этой практики студенты мотивированы на комплексный анализ, сравнение и оценивание педагогических возможностей разных образовательных организаций с точки зрения потребителя образовательных услуг. Магистранты определяют условия пребывания детей в разных по форме дошкольных образовательных организациях с точки зрения оформления образовательной среды, безопасности и комфортности пребывания в них детей, психологического климата в группах.

Для качественного и осмысленного анализа педагогических условий магистранту необходим теоретический курс, который позволит понять тенденции развития современного дошкольного образования, ознакомиться с основными документами, связанными с охраной и поддержкой детства, возможностями социального партнерства для улучшения качества дошкольного образования. Таким образом, постоянная *реальная образовательная практика* определяет характер и содержание теоретического курса, *ставит задачу* по совершенствованию имеющихся и при-

обретению новых знаний, умений, необходимых для выполнения профессиональных действий.

**Иновационной составляющей модуля** является измененная практика преподавания дисциплин. Каждая дисциплина предполагает постоянную связь с ДОО, анализ основных теоретических положений на основе характеристики деятельности дошкольных организаций, проведение практических занятий на базе инновационных стажировочных площадок, привлечение лучших педагогов ДОО для проведения мастер-классов.

**Иновационной содержательной составляющей модуля** является также введение интегрированной дисциплины «Социальное партнерство субъектов образовательного процесса в дошкольной организации», учитывающей культурологические, социальные и педагогические аспекты взаимодействия ДОО с социокультурными и образовательными учреждениями микро и макро социума, в котором находится ДОО. Данная дисциплина демонстрирует возможности расширения образовательного пространства дошкольной организации за счет реализации педагогического потенциала учреждений культуры, предприятий производства и т. п. Интеграция дисциплин модуля обеспечивается рассмотрением общих проблем в сфере дошкольного образования в контексте реализации общероссийской и региональной образовательной политики.

**Вариативность модуля** обеспечивается возможностью создания индивидуальной образовательной траектории для студентов, в том числе и для студентов, не имеющих педагогического образования, для которых предусмотрено знакомство со спецификой работы с детьми раннего и дошкольного возраста, с особенностями организации образовательного процесса.

**Практическая направленность модуля обеспечивается:**

- проведением практикума по проектированию, в процессе которого магистранты учатся разрабатывать модель образовательной среды и образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования;

- учебно-ознакомительной (вводной) и учебно-педагогической (заключительной) практикой. Полученные знания и умения магистранты совершенствуют на заключительной педагогической практике, где они участвуют в осуществлении профессиональной деятельности в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, готовят рекомендации по совершенствованию образовательной среды, предлагают проект образовательной программы конкретной дошкольной организации;

- реализацией сетевого взаимодействия с дошкольными образовательными организациями (муниципальными, частными). Учебным планом модуля предусмотрены часы (в рамках самостоятельной работы и практических занятий для выполнения заданий на базе дошкольной организации, участвующей в сетевом взаимодействии).

Практическая составляющая модуля нацелена не только на формирование у обучающихся профессиональных умений, но и на развитие профессионального мировоззрения и мышления, умения быть готовым к реагированию на новые условия, заданные профессиональной деятельностью.

Итоговая промежуточная государственная аттестация по модулю предполагает защиту проекта на тему «Построение образовательного процесса в дошкольной организации (муниципальной, частной): анализ и совершенствование».

Модуль «Основы современной системы дошкольного образования» является первым модулем в основной образовательной программе. Он предоставляет магистрантам возможность осознания значимости основных психологических подходов в образовательной практике детских садов; знакомит студентов с вариативностью форм дошкольного образования, с особенностями организационной культуры дошкольных организаций и ее влиянием на образовательный процесс, с современными тенденциями развития дошкольной педагогики и особенностями психического развития дошкольников. Данной модуль – основа для дальнейшего развития у будущих воспитателей профессиональных уме-

ний в области проектирования, диагностирования и коррекции образовательных процессов и личностного развития.

Модуль представляет интегрированный комплекс учебных дисциплин, имеющий логическое завершение, поэтому может реализовываться как отдельно, так и в рамках образовательной программы. Он может применяться в магистерских программах педагогического направления «Дошкольное образование», «Управление образованием», как программа курсов повышения квалификации для воспитателей и руководителей дошкольных организаций.

Апробация модуля «Основы современной системы дошкольного образования» проходила в УлГПУ имени И.Н.Ульянова, МПГУ и МГППУ. Условия проведения апробации модуля (методическое, материально-техническое, кадровое и пр.) во всех вузах соответствовали требованиям стандарта высшего профессионального образования. Среднее значение образовательных результатов модуля «Основы современной системы дошкольного образования» по итоговой аттестации на подготовительном и основном этапах апробации во всех вузах составило 73,15 % (выше среднего). Все обучающиеся успешно освоили программу учебных дисциплин модуля.

В соответствии с компетентностной моделью программы магистратуры, разработанной в УлГПУ имени И.Н. Ульянова, в процессе выполнения государственного заказа, в результате освоения программы модуля «Основы современной системы дошкольного образования» у выпускника формируются общие и специальные компетенции, проявляющиеся в способностях магистранта:

- к проектированию и реализации образовательных программ;
- организовывать разработку основной общеобразовательной программы образовательной организации в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования;
- осуществлять организацию и сопровождение профессионального развития педагогов образовательной организации.

Исходя из данных компетенций, были определены **образовательные результа-**

**ты модуля** – формирование у студентов комплекса определенных трудовых действий, умений и знаний. Студент:

1) проектирует, создает и корректирует образовательную среду с учетом безопасности, комфортности и этнокультурной ситуации развития ребенка;

2) учитывает и прогнозирует условия для комфортного пребывания детей на основе личностно-ориентированного подхода;

3) способен осуществлять образовательную деятельность с учетом современных тенденций развития дошкольного образования и педагогических условий, созданных в конкретных дошкольных организациях.

4) способен использовать воспитательный потенциал социального партнерства в решении образовательных задач; осуществляет взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса, социальными партнерами.

Образовательный процесс при изучении образовательного модуля строится с учетом деятельностного, практико-ориентированного и системного подходов. Формирование профессиональных компетенций осуществляется в условиях сетевого взаимодействия участников образовательных отношений. Программа модуля обеспечивает достижение поставленной цели через решение профессиональных задач, определяемых образовательной практикой посредством системы изучения дисциплин, практикумов и практик:

*дисциплин общенаучного цикла базовой части:* М1.Б.3. «Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании»;

*дисциплин профессионального цикла базовой части:* М2.Б.1. «Современные тенденции развития дошкольного образования»;

*дисциплин вариативной части:* обязательная дисциплина М2.В.ОД.1. «Социальное партнерство субъектов образовательного процесса в дошкольной организации»; дисциплин по выбору: М2.В.ДВ.1.1. Организационная культура дошкольной организации; М2.В.ДВ.1.2. «Практикум по разработке обобщенно-схематической модели образовательной программы». Для адресной группы предусмотрены дисциплины:

М2.В.ДВ.1.3. «Основы дошкольной педагогики»; М2.В.ДВ.1.4. «Специфика развития детей дошкольного возраста».

Освоение модуля «Основы современной системы дошкольного образования» начинается с учебно-ознакомительной практики, которая должна проходить в дошкольных организациях разных типов (муниципальных, частных; вариативных формах). В результате данной практики студент с позиции потребителя должен оценить возможности каждой организации в решении образовательных задач.

При реализации учебных дисциплин модуля приоритет в выборе форм и методов отдается *активным* и *интерактивным* методам, соответствующим практико-ориентированной направленности магистратуры и необходимости организации образовательной работы в условиях сетевого взаимодействия. В зависимости от возможностей образовательной организации и темы занятия часть часов, отведенных на изучение дисциплин, предполагается проводить на базе дошкольной образовательной организации, которая является стажировочной площадкой для реализации программы магистратуры.

Методические аспекты реализации модуля целесообразно раскрыть на примере одной из дисциплин модуля – «Основы дошкольной педагогики». Эта дисциплина относится к вариативной части профессиональных дисциплин и является дисциплиной по выбору. Она формирует у студентов, не имеющих педагогического образования, системные представления о дошкольной педагогике как науке. Задачами освоения дисциплины являются ознакомление студентов с современными научными достижениями в области дошкольной педагогики, нормативно-правовой базой дошкольного образования, изучение студентами закономерностей физического, психического, личностного развития детей дошкольного возраста, раскрытие специфики дошкольного образования и особенностей организации работы с детьми раннего и дошкольного возраста.

Общая трудоемкость дисциплины «Основы дошкольной педагогики» – 1 зачетная единица или 36 часов, из них 8 часов аудитор-

ной нагрузки и 28 часов самостоятельной работы. В процессе обучения магистранты рассматривают такие вопросы, как: возникновение дошкольной педагогики как науки, объект и предмет дошкольной педагогики, методы исследования дошкольной педагогики, нормативно-правовая база дошкольного образования, система современного дошкольного образования, программность дошкольного образования, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, организация целостного педагогического процесса в дошкольной образовательной организации в соответствии ФГОС ДО; принципы построения развивающей предметно-игровой среды в ДОО; комплексно-тематическое планирование образовательного процесса в дошкольных организациях.

В процессе изучения дисциплины используются разнообразные формы и методы обучения, способствующие формированию образовательного результата: лекция с презентацией, беседа, опрос, анализ и аннотирование нормативно-правовых документов, тестирование.

Аттестация по дисциплине предусматривает проведение *текущего, промежуточного и итогового контроля*. Текущий контроль предполагает опрос на занятиях, выполнение студентом тестов и индивидуальных заданий. Промежуточный контроль предусматривает выполнение контрольной работы, а итоговый контроль – сдачу зачета по вопросам, предложенным в программе дисциплины.

Образовательные результаты студентов оцениваются в баллах. Максимальное количество баллов, которое можно набрать в процессе освоения учебной дисциплины – 100 баллов (100 % освоения дисциплины), из них 60 баллов приходится на текущий контроль (60 %), 20 баллов – на промежуточный контроль (20 %) и 20 баллов – на итоговый контроль – зачет (20 %).

Фонд оценочных средств по дисциплине включает в себя тесты («Основы дошкольной педагогики», «Нормативно-правовая база дошкольного образования»), перечень тем контрольных работ и вопросов к зачету. В процессе изучения дисциплины студенты также

выполняют индивидуальные задания – разрабатывают презентацию «ФГОС дошкольного образования» и календарный план на один день в любой возрастной группе.

Максимальное количество баллов, которое можно получить за выполнение контрольной работы, – 20 баллов. Студентам предлагаются темы, охватывающие различные стороны воспитательно-образовательной работы с дошкольниками: «Педагогическая деятельность воспитателя на современном этапе», «Современное общественное дошкольное воспитание: состояние и тенденции развития», «Половое воспитание дошкольников в отечественной педагогике», «Моделирование – эффективный метод развития познавательной активности дошкольников», «Роль экспериментирования в учебно-познавательной деятельности дошкольников», «Формирование ценностных ориентаций у детей дошкольного возраста», «Воспитание гуманных чувств и отношений у детей дошкольного возраста», «Воспитание у старших дошкольников интереса к школе» и др.

В процессе изучения дисциплины и выполнения заданий студент набирает определенное количество баллов. Для итоговой аттестации и получения зачета по дисциплине студенту надо набрать не менее 61 балла, учитывая все виды контроля.

Мы надеемся, что материалы модуля «Основы современной системы дошкольного образования» и дисциплины «Основы дошкольной педагогики» будут интересны и могут использоваться высшими педагогическими учебными заведениями для подготовки специалистов по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование».

Разработка данного модуля вносит определенный вклад в реализацию программы модернизации педагогического образования в России, поскольку обеспечивает практико-ориентированную подготовку магистрантов, готовых работать в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций.

#### *Финансирование*

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (Государственный контракт № 05.043.12.0024. от 16 мая 2014 года, проект «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов»).

#### **Литература**

1. 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. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.shtml> (дата обращения: 17.09.2015).

2. 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 ре-

сурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 17.09.2015).

3. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании ПАО. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 17.09.2015).

4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] // URL: <http://www.federalniy-zakon.ru/zakon-ob-obrazovanii-rf-poslednyy-redakciya-2015/> (дата обращения: 16.10.2015).

## Professionally-oriented Master Students Training under the Educational Module “Pedagogical Monitoring of Children Going through Pre-school Educational Program”

**Shadrina L. G. \***,

*Ulyanovsk State Pedagogical University (VPO UIGPU), Ulyanovsk, Russia, shadrina2007@mail.ru*

**Andrianova E. I. \*\***,

*Ulyanovsk State Pedagogical University (VPO UIGPU), Ulyanovsk, Russia, eleniva73@mail.ru*

**Stolyarova I. V. \*\*\***,

*Ulyanovsk State Pedagogical University (VPO UIGPU), Ulyanovsk, Russia, stolyar-irina@mail.ru*

The article discusses the content of the module «fundamentals of modern system of preschool education», which is one of the modules of the basic professional educational programs of the magistracy in the direction of training «psychology training» (Teacher). The content of the module developed depending on educational outcomes, formulated in accordance with the labor Standard functions of a teacher. The article reveals the innovation of the module is determined by its practical orientation, provides the educational outcomes of the module. The authors introduce the results of testing module, which was conducted in three universities of the Russian Federation. Methodical aspects of implementation of the module «Fundamentals of modern system of preschool education» is considered by the example of discipline «Fundamentals of preschool pedagogy».

**Keywords:** basic professional educational programs, Master, modernization of the education system, module, the module innovation, program module.

---

### *Acknowledgements*

Supported by Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Government contract № 05.043.12.0024 d.d. 05.16.2014. Project «Development and testing of new modules of basic professional educational pedagogical master program in an “Education and Pedagogy” integrated profession group, psycho-pedagogical training direction (preschool teacher) by organizing the network of higher and preschool educational institutions with enhanced practical training for students».

### **Для цитаты:**

*Shadrina L.G., Andrianova E.I., Stolyarova I.V. Professionally-oriented master students training under the educational module "Pedagogical monitoring of children going through pre-school educational program". Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 153–161 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200514*

\* *Shadrina Lyudmila Gennad'evna*, Ph.D., Assistant Professor of Preschool and Primary Education Faculty of Pedagogy and Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University (VPO UIGPU), Ulyanovsk, Russia, e-mail: shadrina2007@mail.ru

\*\* *Andrianova Elena Ivanovna*, Ph.D., Assistant Professor of Preschool and Primary Education Faculty of Pedagogy and Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University (VPO UIGPU), Ulyanovsk, Russia, e-mail: eleniva73@mail.ru

\*\*\* *Stolyarova Irina Viktorovna*, Ph.D., Assistant Professor of Mathematical and Technological Education of Faculty of Physical, Mathematical and Technological Education, Ulyanovsk State Pedagogical University (VPO UIGPU), Ulyanovsk, Russia, e-mail: stolyar-irina@mail.ru

## References

1. 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 vocational education programs (PLO) teacher training in accordance with the professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in teacher training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed 17.09.2015) (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Professional'nyj standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshhem, osnovnom obshhem, srednem obshhem obrazovanii) (vosпитatel', uchitel') [Elektronnyi resurs] [Professional standard. The teacher (teaching activities in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (tutor, teacher)]. URL: <http://standart.edu.ru/> (Accessed 17.09.2015)
3. Federal'nyi Gosudarstvennyi Obrazovatel'nyi Standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of preschool education]. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Federal state educational standards]. Moscow: Institut strategicheskikh issledovaniy v obrazovanii RAO. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (Accessed 17.09.2015)
4. Federalniy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-ФЗ Об образовании в Российской Федерации [Elektronnyi resurs] [Federal Law on Education in the Russian Federation 29.12.2012. No. 273-FZ]. URL: <http://www.federalniy-zakon.ru/zakon-ob-obrazovanii-rf-poslednyy-redakciya-2015/> (Accessed 16.10.2015)



*Весманов С.В., Весманов Д.С., Жадько Н.В., Акопян Г.А., Источников В.В., Шевченко П.В.*

Модель исследовательской магистратуры: итоги апробации новых модулей основных образовательных программ в Московском городском педагогическом университете

*Гаврилушкина О.П., Егорова М.А., Захарова А.В., Костенкова Ю.А.*

Подготовка педагога-психолога к профессиональной деятельности по трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися»

*Губина О.Ю., Заславская Е.В.*

Апробация модуля «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися разных категорий»: результаты и перспективы» Опыт организации практики студентов бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов)

*Захарова И.М.*

Опыт апробации модуля «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися разных категорий» в подготовке магистров по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика»»

*Поставнев В.М., Поставнева И.В.*

Результаты апробации модуля «Организация образовательного процесса в дошкольной организации» в рамках основной профессиональной образовательной программы магистратуры»

*Стожарова М.Ю., Зайцева И.Г.*

Проектирование основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога

*Ахтариева Р.Ф.*

*Габдрахманова Р.Г., Хусаинова Р.М., Чиркина С.Е., Асафова Е.В., Голванова И.И., Телегина Н.В.*

Разработка курсов повышения квалификации – неотъемлемая часть работы над образовательным проектом

*Дзюба Е.М., Самойлова Г.С., Комышкова А.Д.*

Коммуникативные компетенции как условие профессиональной мобильности педагога сопровождения лиц с ОВЗ



---

<i>Землянская Е.Н.</i>	Формирующее оценивание образовательных результатов студентов
<i>Каштанова С.Н., Кудрявцев А.В.</i>	Проблема формирования команды преподавателей под задачи проектирования и реализации модульных образовательных программ
<i>Максимова Л.А., Минюрова С.А., Васягина Н.Н., Егорова М.А., Гуткина Г.Ю., Емельянова И.В.</i>	Опыт повышения квалификации педагогических работников и специалистов учебно-методических служб по проектированию и реализации магистерской программы «Школьная психология»
<i>Перевощикова Е.Н.</i>	«Проектирование навигатора по образовательному модулю»
<i>Смолянинова О.Г., Коршунова В.В.</i>	Деятельностный подход и практико-ориентированное обучение в подготовке учителя начальных классов: опыт Сибирского федерального университета

Интернет-адрес издания: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru)

ISSN: 2074-5885 (Online)

Свидетельство о регистрации СМИ: Эл №ФС77-30241 от 16.11.2007

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