

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **1**

2018



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

**ИТОГИ ПРОЕКТА МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Тематический редактор
А.А. Марголис

2018 • Том 23 • № 1

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

**MODERNISATION OF TEACHER EDUCATION:
PROJECT RESULTS**

Issue editor
A.A. Margolis

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Содержание

Итоги проекта модернизации педагогического образования

Марголис А.А., Сафронова М.А.

ИТОГИ КОМПЛЕКСНОГО ПРОЕКТА ПО МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (2014—2017 ГГ.) 5

Гафуров И.Р., Валеева Р.А., Калимуллин А.М., Сахиева Р.Г.

ОПЫТ АПРОБАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ» (ПЕДАГОГ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ) 25

Гогоберидзе А.Г., Головина И.В.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МАРКЕРЫ НОВЫХ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ 38

Федина Н.В., Бурмыкина И.В., Комков А.А., Кретов Д.В.

ВЛИЯНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОЕКТА МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ 46

Федоров А.А., Папуткова Г.А., Самерханова Э.К.,

Фильченкова И.Ф., Демидова Н.Н.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ НОВОГО ДИЗАЙНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 52

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

ИТОГИ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 64

Психология образования

Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Леонова О.И.

АПРОБАЦИЯ И ПРИМЕНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ (ПСИХОЛОГ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ)»: ИТОГИ РЕГИОНАЛЬНОГО ОПЫТА 82

Громыко Ю.В.

К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ ОБЩЕНАРОДНОЙ ШКОЛЫ БУДУЩЕГО: СИНТЕЗ ПРЕДМЕТНОГО И ПРОЕКТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 93

Серякова С.Б., Леванова Е.А., Мудрик А.В., Пушкарева Т.В.,

Баскакова Я.А., Звонова Е.В.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ 106

Чекалева Н.В., Макарова Н.С., Дроботенко Ю.Б., Феттер И.В.

БАЗОВАЯ КАФЕДРА УНИВЕРСИТЕТА В ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТРАНСФЕРА 117

Психология развития

Рубцов В.В., Шукова Г.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ: НАУЧНЫЕ ПРОЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА РАО 126

Рубцова О.В., Панфилова А.С., Артеменков С.Л.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИГРОКОВ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С ИХ ПОВЕДЕНИЕМ В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ ГРУППОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ «DOTA 2») 137

Modernisation of Teacher Education: Project Results

Margolis A.A., Safronova M.A.
 THE PROJECT OF MODERNISATION OF TEACHER EDUCATION IN
 THE RUSSIAN FEDERATION: OUTCOMES 2014—2017 5

Gafurov I.R., Valeeva R.A., Kalimullin A.M., Sahieva R.G.
 TESTING PRACTICE-ORIENTED MASTER'S PROGRAMME IN "EDUCATION
 AND PEDAGOGICAL SCIENCES" (TEACHER OF BASIC GENERAL EDUCATION) 25

Gogoberidze A.G., Golovina I.V.
 MODERNISATION OF KINDERGARTEN TEACHER EDUCATION:
 MARKERS OF NEW BASIC PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROGRAMMES 38

Fedina N.V., Burmykina I.V., Komkov A.A., Kretov D.V.
 THE PROJECT OF MODERNIZATION OF TEACHER EDUCATION: EFFECTS
 ON THE DEVELOPMENT OF REGIONAL EDUCATIONAL SYSTEM 46

**Fedorov A.A., Paputkova G.A., Samerkhanova E.K.,
 Filchenkova I.F., Demidova N.N.**
 NEW DESIGN OF UNIVERSITY EDUCATIONAL ECOSYSTEM IN THE CONTEXT
 OF MODERNISATION OF TEACHER EDUCATION IN RUSSIA 52

Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M.
 OUTCOMES OF INDEPENDENT EVALUATION OF GENERAL PROFESSIONAL
 COMPETENCIES IN FUTURE TEACHERS 64

Educational Psychology

Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M., Leonova O.I.
 APPROBATION AND IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL STANDARD
 FOR EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS (PSYCHOLOGIST IN EDUCATION):
 REGIONAL EXPERIENCE 82

Gromyko Yu.V.
 ON THE ISSUE OF ESTABLISHING PUBLIC SCHOOLS OF THE FUTURE:
 A SYNTHESIS OF SUBJECT- AND PROJECT-BASED EDUCATION 93

**Seryakova S.B., Levanova Ye.A., Mudrik A.V., Pushkareva T.V.,
 Baskakova Ya.A., Zvonova Ye.V.**
 EXPLORING SOCIAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE IN SOCIAL
 SERVICES SPECIALISTS: THEORETICAL AND EMPIRICAL BACKGROUND 106

Chekaleva N.V., Makarova N.S., Drobotenko Yu.B., Fetter I.V.
 PEDAGOGICAL UNIVERSITY-SUPERVISED CHAIR IN SCHOOLS
 AS A MEANS FOR EDUCATIONAL TRANSFER 117

Developmental Psychology

Rubtsov V.V., Shookova G.V.
 PSYCHOLOGICAL RESEARCH AS A RESOURCE OF EDUCATIONAL
 PRACTICE DEVELOPMENT: SCIENTIFIC PROJECTS
 OF THE PSYCHOLOGICAL INSTITUTE 126

Rubtsova O.V., Panfilova A.S., Artemenkov S.L.
 RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TRAITS AND ONLINE BEHAVIOUR
 IN ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS: A RESEARCH ON DOTA 2 PLAYERS 137

От редакции

Подводя промежуточные итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования (далее — комплексный проект), реализованного в 2014—2017 гг. по инициативе Министерства образования и науки Российской Федерации, в журнале представлен опыт применения деятельностного подхода в проектировании, реализации образовательных программ, управлении изменениями и независимой оценке качества подготовки педагогических кадров.

Комплексный проект объединил команды вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, позволил выработать общее понимание образовательного модуля как интегрированной (практической, теоретической и исследовательской) структурной единицы основных профессиональных образовательных программ, обеспечивающей подготовку будущих педагогов к профессиональной деятельности, требования к которой заданы в образовательных и профессиональных стандартах.

Практико-ориентированный подход в подготовке педагогических кадров, апробированный на уровнях образования бакалавриат и магистратура, позволил преподавателям в рамках школьно-университетского партнерства проследить формирование профессиональных компетенций у студентов в ситуациях решения профессиональных задач на стажировочных площадках (клинических базах практик).

Изменения в системе подготовки педагогических кадров оказали позитивное влияние на развитие региональных образовательных систем, в том числе на взаимодействие образовательных организаций высшего и общего образования. Предметом такого взаимодействия выступает сотрудничество педагогов школ и вуза в профессиональном становлении педагогических кадров. Новые инструменты проектирования образовательных программ позволили провести трансформацию системы управления образовательными программами в самих вузах, например, перейти в магистратуре от кафедральной системы управления образовательными программами, к управлению на уровне департаментов и смешанным моделям управления.

Оценка качества подготовки педагогических кадров была апробирована в рамках независимой оценки профессиональных компетенций студентов, будущих педагогов. Независимая оценка стала инструментом построения индивидуальных профилей подготовки педагогических кадров и может стать значимым компонентом профессионально-общественной аккредитации педагогических программ.

В настоящее время также ведется работа по апробации и применению профессионального стандарта «Педагог-психолог», специалистов социальной сферы.

Представленные результаты заложили основы для следующего шага в развитии педагогического образования в Российской Федерации.

ИТОГИ ПРОЕКТА МОДЕРНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017 гг.)

Марголис А.А.*,

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

Сафронова М.А.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
maria.safronova@mgppu.ru

Комплексный проект по модернизации педагогического образования был инициирован Минобрнауки России в 2014 г. и осуществлялся в два этапа: 2014—2015 и 2016—2017 гг. Структурно-комплексный проект включал в себя 33 проекта, охватывающих модернизацию всех основных профилей подготовки педагогов по трем направлениям и всем уровням образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) в рамках УГСН «Образование и педагогические науки». В реализации комплексного проекта приняли участие 65 образовательных организаций высшего образования, расположенных в 51 субъекте 8 федеральных округов Российской Федерации. В целях обеспечения экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов на межрегиональном уровне были созданы Ресурсный центр на базе Оператора проекта — МГППУ и соисполнителя Оператора — НИУ ВШЭ, портал сопровождения проектов «педагогическоеобразование.рф». В ходе реализации комплексного проекта была разработана и апробирована новая модель проектирования модульных основных профессиональных образовательных программ, позволяющая реализовать деятельностный и практико-ориентированный подходы в подготовке педагогических кадров. По итогам каждого этапа проекта была реализована процедура независимой оценки профессиональных компетенций студентов и аспирантов

Для цитаты:

Марголис А.А., Сафронова М.А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 5—24. doi: 10.17759/pse.2018230101

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

** Сафронова Мария Александровна, кандидат психологических наук, декан факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: maria.safronova@mgppu.ru

на основе разработанной в ходе проекта методики оценки профессиональных компетенций выпускников в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. Всего в независимой оценке профессиональных компетенций приняли участие более 6300 обучающихся из 51 вуза Российской Федерации.

Ключевые слова: модернизация программ подготовки педагогических кадров, профессиональный стандарт педагога, деятельностный подход, новые образовательные результаты, независимая оценка компетенций, уровни образования, модели подготовки педагогических кадров, образовательные программы, профессионально-ориентированные образовательные модули.

1. Предпосылки модернизации педагогического образования

Основные проблемы педагогического образования, на решение которых был направлен проект, были сформулированы в Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утверждена Правительством РФ 28.05.2014 г. № 3241 п-П8) [2].

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

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

3. «Отсутствие многоканальной системы получения педагогического образования, на-

правленной на привлечение в профессию мотивированных к педагогической деятельности лиц, в том числе осуществляющих такой профессиональный выбор не только после получения общего образования, но и в процессе получения непедагогического образования или уже после его получения».

4. «Недостаточность целенаправленной профориентационной работы образовательных организаций по формированию, поддержанию и развитию у обучающихся устойчивой мотивации к будущей педагогической деятельности».

2. 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 [5].

«Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» (утверждена Правительством РФ 28.05.2014 №3241 п-П8) [2].

Федеральная целевая программа развития образования на 2016—2020 годы.

3. Цели и задачи комплексного проекта

Цель проекта: модернизация системы подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога [6] и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Задачи комплексного проекта.

1. Разработка компетентностной модели («портрета») современного учителя, способного в своей профессиональной деятельности соответствовать требованиям профессионального стандарта педагога, федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, основным вызовам XXI века.

2. Обеспечение вариативности траекторий подготовки педагогов.

3. Реализация методологии деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров.

4. Проектирование образовательных программ на основе разработки профессионально ориентированных модулей, обеспечивающих готовность к решению основных профессиональных задач педагога.

5. Усиление практической подготовки будущих педагогов за счет использования сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями (модель «школьно-университетского партнерства»).

6. Институционализация новых подходов:

— разработка модели непрерывного педагогического образования и обобщенной компетентностной модели выпускника по УГСН «Образование и педагогические науки»;

— создание нормативно-правовой базы: актуализация федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) 3++, разработка примерных основных образовательных программ по основным профилям педагогического образования в соответствии с требованиями профессиональных стандартов педагогических работников.

7. Модернизация учебно-методического обеспечения педагогического образования: создание библиотеки профессионально ориентированных образовательных модулей и массовых открытых онлайн-курсов.

8. Масштабирование результатов проекта:

— привлечение значительной части вузов, обеспечивающих подготовку педагогов, к апробации модернизированных образовательных программ;

— повышение квалификации руководителей образовательных программ, профессорско-преподавательского состава;

— предоставление широкого доступа к результатам проекта вузам Российской Федерации.

9. Обеспечение создания пилотных площадок по апробации модели целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки».

10. Оценка качества разработанных образовательных программ на основе независимой оценки профессиональных компетенций студентов, разработанной в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

4. Структура и содержание комплексного проекта

Комплексный проект по модернизации педагогического образования осуществлялся в 2014—2015 гг. (1-й этап) [1] и 2016—2017 гг. (2-й этап).

Структурно комплексный проект включал в себя 33 проекта, реализованных на протяжении 2014—2017 гг. и охватывающих модернизацию всех основных профилей подготовки педагогов по трем направлениям и всем уровням образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) в рамках УГСН «Образование и педагогические науки» (рис. 1).

Реализованные проекты были объединены едиными целями и задачами программы модернизации педагогического образования (утверждена Правительством РФ 28.05.2014 г. № 3241 п-П8) и обеспечивались непрерывным экспертно-аналитическим сопровождением со стороны Министерства образования и науки Российской Федерации, организации-оператора проекта (МГППУ), организации-соисполнителя (НИУ ВШЭ).

В 24 проектах первого этапа (2014—2015) вузами-участниками проекта (отобранными по результатам конкурсного отбора) совместно с вузами-соисполнителями отрабатывались вопросы:

— проектирования отдельных профессионально-ориентированных модулей (в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и ФГОС общего образования);

— сетевого взаимодействия между университетами в процессе апробации разработанных модулей, а также между вузами и об-

щеобразовательными организациями (модель школьно-университетского партнерства).

В рамках реализации первого этапа комплексного проекта было также осуществлено повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов-участников проекта. В 2015 г. была апробирована модель инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов.

Второй этап реализации комплексного проекта (2016—2017) структурно включал в себя 9 проектов, реализованных вузами-участниками (отобранными на основании конкурсного отбора) совместно с вузами-исполнителями.

Содержание проектов второго этапа было направлено на разработку и апробацию основных профессиональных образовательных программ по основным профилям подготовки педагогов в соответствии с требованиями профессионального стандарта и федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и на основе разработанной в ходе первого этапа методологии деятельностного подхода к проектированию модульных образовательных программ.

По итогам реализации этого этапа проекта вузами-участниками проекта были разработаны и внесены на экспертизу в Феде-

ральное учебно-методическое объединение в системе высшего образования по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (ФУМО) проекты примерных основных профессиональных образовательных программ в рамках УГСН «Образование и педагогические науки», подготовлены новые образцы современного учебно-методического обеспечения педагогического образования (включая электронные массовые открытые онлайн-курсы, учебники и учебные пособия, программы образовательных модулей и новых форм учебной практики студентов).

В процессе реализации второго этапа комплексного проекта было проведено повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов-участников проекта, а также реализована независимая оценка профессиональных компетенций студентов, обучавшихся как по апробируемым образовательным программам, так и по действующим программам подготовки.

5. Участники и масштаб комплексного проекта

5.1. Краткая характеристика системы педагогического образования Российской Федерации¹

На рис. 2—4 представлены: образовательные организации высшего образования,

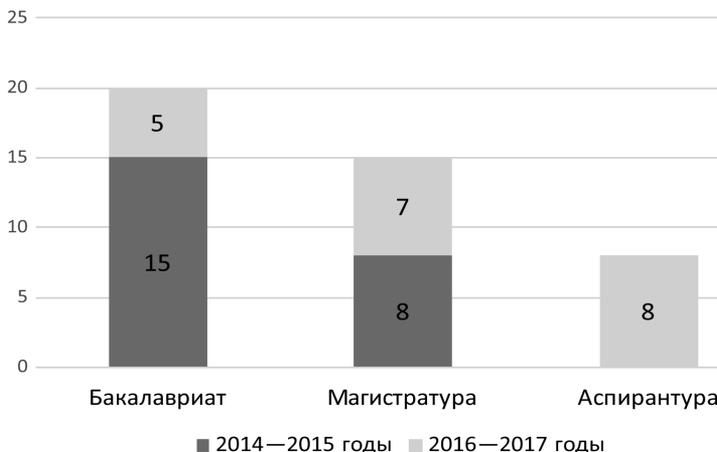


Рис. 1. Охват в проектах уровней образования в рамках УГСН «Образование и педагогические науки»

¹ По данным Департамента государственной политики в сфере высшего образования Министерства образования и науки Российской Федерации.

реализующие программы по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (на 1 октября 2016 г.); контингент обучающихся

по направлениям подготовки (на 1 октября 2016 г.); динамика контрольных цифр приема в вузы.

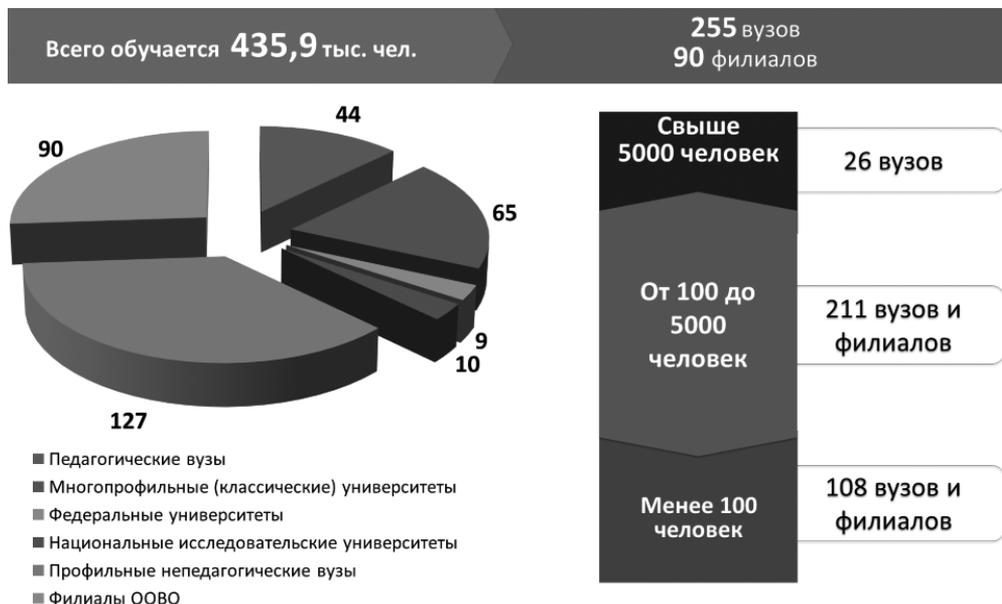


Рис. 2. Образовательные организации высшего образования, реализующие программы по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (на 1 октября 2016 г.)

Уровень образования	Направление подготовки	Всего
Бакалавриат	44.03.01 Педагогическое образование	160186
	44.03.02 Психолого-педагогическое образование	56415
	44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование	35467
	44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)	22453
	44.03.05 Педагогическое образование (два профиля)	110618
Магистратура	44.04.01 Педагогическое образование	33650
	44.04.02 Психолого-педагогическое образование	9409
	44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование	3636
	44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)	1593
Специалитет	44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения	2561

Рис. 3. Контингент обучающихся по направлениям подготовки (на 1 октября 2016 г.)

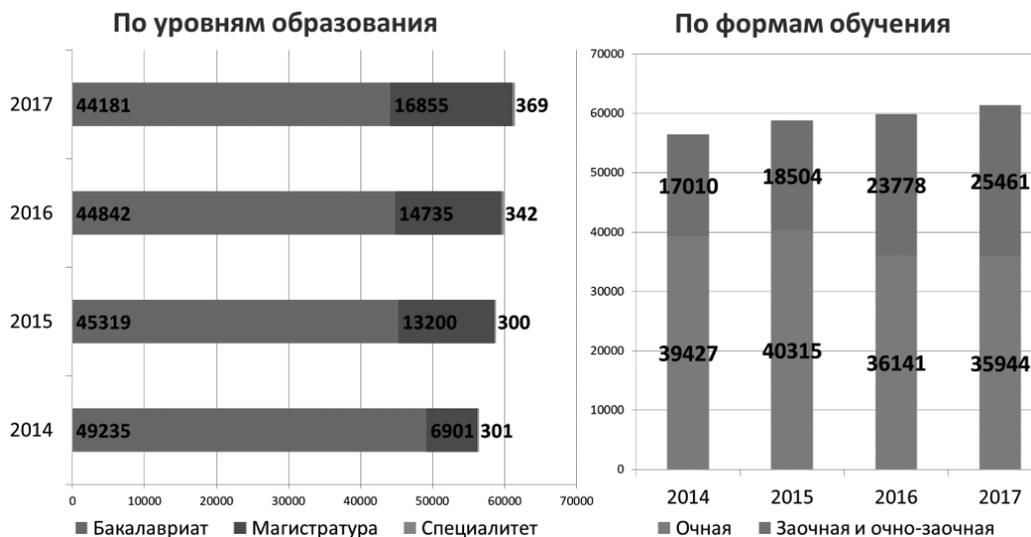


Рис. 4. Динамика контрольных цифр приема

5.2. Охват проекта по контингенту обучающихся

В реализации комплексного проекта приняли участие 65 вузов. Контингент обучаю-

щихся в вузах-участниках комплексного проекта составляет 59% от общего контингента по УГСН «Образование и педагогические науки» (рис. 5, 6).

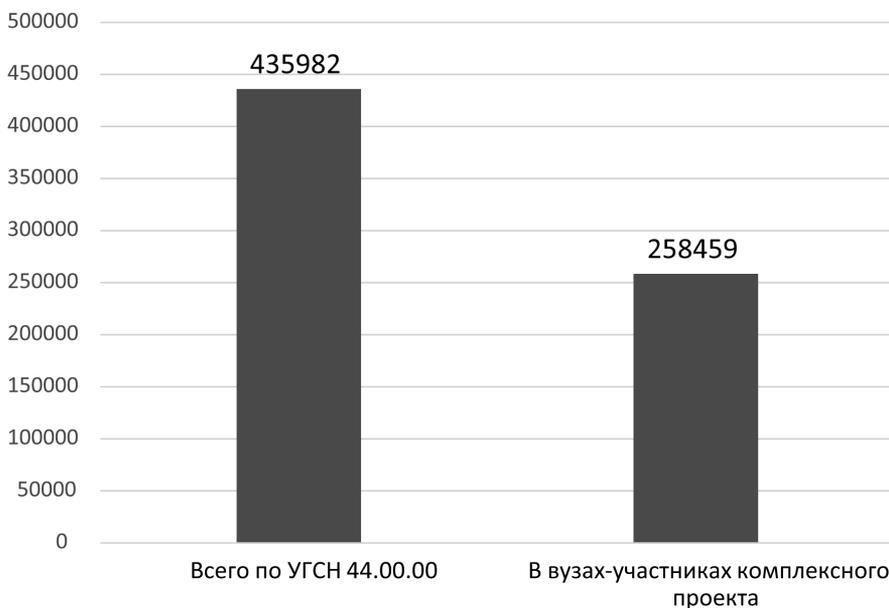
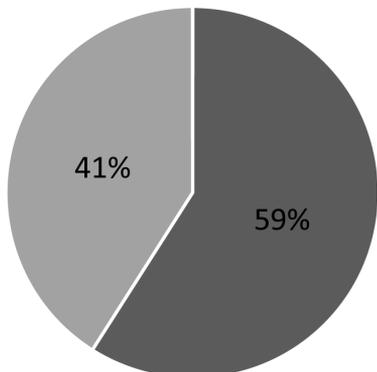


Рис. 5. Контингент обучающихся в вузах-участниках комплексного проекта от общего контингента по УГСН «Образование и педагогические науки» (человек)



- Вузы-участники комплексного проекта
- Вузы, не участвующие в проекте

Рис. 6. Контингент обучающихся в вузах-участниках комплексного проекта от общего контингента по УГСН «Образование и педагогические науки» (%)

В реализации комплексного проекта (2014—2017) приняли участие 65 образовательных организаций высшего образования, расположенных в 51 субъекте 8 федеральных округов Российской Федерации.

Из них 13 образовательных организаций высшего образования (отобранных на услови-

ях конкурсного отбора) участвовали в проекте в качестве основных исполнителей проектов и 52 образовательные организации высшего образования участвовали в проекте в качестве вузов-соисполнителей (рис. 7, 8).

Оператор проекта: Московский государственный психолого-педагогический университет;

Соисполнитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Вузы-исполнители проектов по модернизации педагогического образования:

- 1) Московский городской педагогический университет;
- 2) Московский педагогический государственный университет;
- 3) Казанский (Приволжский) федеральный университет;
- 4) Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»;
- 5) Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина;
- 6) Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена;
- 7) Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова;

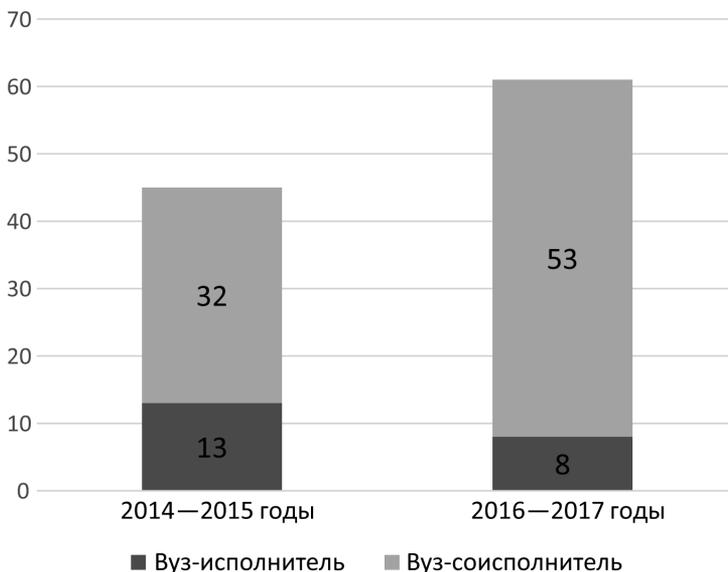
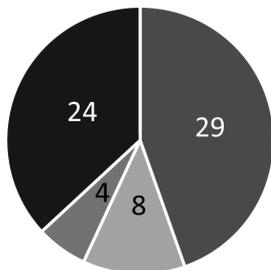


Рис. 7. Распределение вузов-участников комплексного проекта по двум этапам



- Педагогические вузы
- Федеральные университеты
- Национальные исследовательские университеты
- Классические университеты

Рис. 8. Типология вузов-участников комплексного проекта

- 8) Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова;
10) Новосибирский государственный педагогический университет;
11) Южный федеральный университет.

Вузы-соисполнители проектов по модернизации педагогического образования:

- 12) Адыгейский государственный университет;
13) Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина;
14) Алтайский государственный педагогический университет;
15) Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта;
16) Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы;
17) Белгородский государственный национальный исследовательский университет;
18) Бурятский государственный университет;
19) Волгоградский государственный социально-педагогический университет;
20) Вологодский государственный университет;
21) Вятский государственный университет;
22) Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко;

- 23) Дальневосточный федеральный университет;
24) Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина;
25) Забайкальский государственный университет;
26) Ивановский государственный университет;
27) Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского;
28) Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева;
29) Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина;
30) Марийский государственный университет;
31) Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева;
32) Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева;
33) Набережночелнинский государственный педагогический университет;
34) Омский государственный педагогический университет;
35) Оренбургский государственный педагогический университет;
36) Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;
37) Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет;
38) Псковский государственный университет;
39) Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина;
40) Самарский государственный социально-педагогический университет;
41) Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского;
42) Сахалинский государственный университет;
43) Севастопольский государственный университет;
44) Северо-Кавказский федеральный университет;
45) Смоленский государственный университет;
46) Ставропольский государственный педагогический институт;

- 47) Сургутский государственный педагогический университет;
- 48) Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина;
- 49) Тверской государственный университет;
- 50) Тихоокеанский государственный университет;
- 51) Томский государственный педагогический университет;
- 52) Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого;
- 53) Тюменский государственный университет;
- 54) Удмуртский государственный университет;
- 55) Уральский государственный педагогический университет;
- 56) Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина;
- 57) Череповецкий государственный университет;

- 58) Чеченский государственный педагогический университет;
- 59) Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева;
- 60) Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова;
- 61) Шадринский государственный педагогический университет;
- 62) Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет;
- 63) Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского.

5.3. География участников проекта

На рис. 9 на карте показано количество вузов-участников комплексного проекта по округам.



Рис. 9. Количество вузов-участников комплексного проекта

Федеральный округ	Количество вузов-участников комплексного проекта
Дальневосточный федеральный округ (ДФО)	3
Приволжский федеральный округ (ПФО)	17
Северо-Западный федеральный округ (СЗФО)	8
Северо-Кавказский федеральный округ (СКФО)	3
Сибирский федеральный округ (СФО)	9
Уральский федеральный округ (УФО)	6
Центральный федеральный округ (ЦФО)	15
Южный федеральный округ (ЮФО)	4

6. Итоги реализации комплексного проекта

6.1. Актуализация содержания педагогического образования

Содержание педагогического образования приведено в соответствии с требованиями профессиональных стандартов педагогических работников и ФГОС общего образования:

— ФГОС ВО в рамках УГСН «Образование и педагогические науки» актуализированы в соответствии с требованиями профессиональных стандартов;

— разработаны и внесены на утверждение в Минобрнауки России проекты ФГОС ВО 3++ по всем направлениям педагогического образования;

— вузами-участниками комплексного проекта разработаны проекты новых примерных основных образовательных программ, которые представлены на экспертизу в Федеральное учебно-методическое объединение в системе высшего образования по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

6.2. Разработка и апробация новой модели модульных основных профессиональных образовательных программ

В ходе реализации комплексного проекта была разработана и успешно апробирована новая модель проектирования модульных основных профессиональных образовательных программ [3], позволяющая реализовать деятельностный подход к подготовке педагогических кадров. В соответствии с этим подходом основным содержанием профессиональной образовательной программы становится не столько исторически сложившаяся сумма академических знаний, традиционных для программ подготовки к педагогической деятельности, сколько само содержание профессиональной деятельности, представленное в виде перечня типовых профессиональных задач, а также необходимых для успешной подготовки к ним профессиональных действий и обеспечивающих их знаний и умений. Содержание каждой из выделенных в соответствии с требованиями профессионального стандарта профессиональных задач может быть освоено студентами в ходе изучения

соответствующих образовательных единиц такой программы — профессионально ориентированного модуля.

Переход от учебной дисциплины к профессионально ориентированному модулю как основной единице формирования трудовых функций и профессиональных действий, на которые и направлена основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) в целом, невозможно осуществить, ограничившись объединением в модуль необходимых для освоения профессионального действия разных, но лишь теоретических разделов. Освоить трудовую функцию и профессиональные действия в рамках изучения модуля исключительно в университетской аудитории невозможно. Модуль должен быть дополнен существенной долей практики, притом не столько для иллюстрации теории, сколько для постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки в специально организованной лабораторно-учебной среде (практикум) и на практической «клинической» базе (в условиях реальной образовательной организации).

Таким образом, основные направления модернизации педагогических программ в рамках совершенствования их структуры связаны с переходом к модульному принципу построения программы (с включением учебно-ознакомительной и учебной практики, а также НИРС и рефлексивного семинара в каждый модуль), предполагающему, что содержание и цели изучения каждого модуля направлены на овладение соответствующими профессиональными действиями (трудовыми функциями) профессионального стандарта педагога. При этом каждый модуль оказывается комплексной практико-теоретической единицей [4]. В табл. 1 указаны основные этапы организации учебной деятельности студентов в ходе освоения ими содержания профессионально ориентированного образовательного модуля.

6.3. Новые основные профессиональные образовательные программы

В ходе реализации второго этапа комплексного проекта были разработаны 42 новые основные профессиональные образова-

Таблица 1

Структура учебного модуля и этапы его изучения

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

тельные программы по семи профилям трех направлений подготовки и трем уровням образования (рис. 10).

В ходе комплексного проекта в вузах-участниках была проведена апробация 42 новых основных профессиональных образовательных программ, по которым прошло обучение более 12 000 обучающихся (рис. 11).

6.4. Усиление практической подготовки выпускников

Новая методология деятельностного подхода в подготовке педагогов и модульного построения образовательных программ ставит во главу угла формирование у выпускников профессиональных компетенций, обеспечивающих их готовность к построению педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. Реализация этого подхода требует принципиально новой модели взаимодействия университета с общеобразовательной организацией, построенной на принципах *школьно-университетского партнерства*, которая предполагает

принципиальный пересмотр традиционного (для педагогического образования) подхода, в рамках которого школа воспринимается как «младший брат» университета с точки зрения влияния на подготовку будущего педагога. Школа, с этой точки зрения, воспринимается обычно, прежде всего, как место иллюстрации знаний, сформированных в теории в университете. В новой модели взаимодействия школа рассматривается, прежде всего, как средоточие уникального «практического знания» и опытных педагогов, обладающих теми профессиональными компетенциями, которые необходимо сформировать у будущих педагогов.

Отбор школы в качестве возможного и *равноправного партнера университета* по реализации педагогической программы должен, таким образом, быть направлен прежде всего на верификацию того, обладает ли школа образцами тех профессиональных действий, которые необходимо сформировать у будущего педагога в рамках практики, встроившей в определенный этап профессионального модуля (модулей) или долгосрочной учебно-

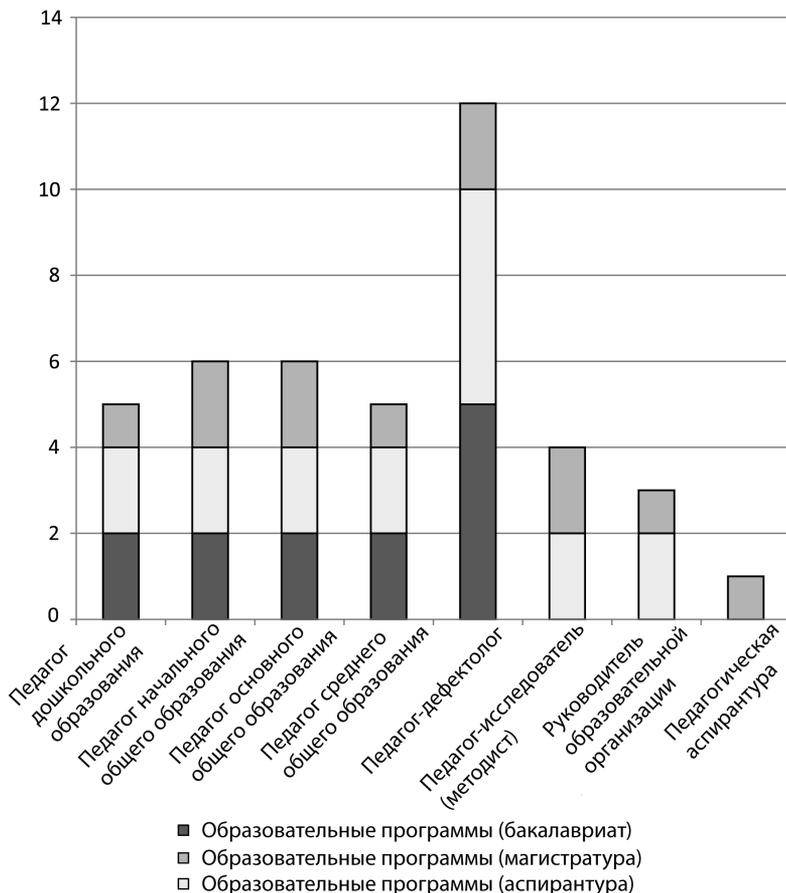


Рис. 10. Распределение новых основных профессиональных образовательных программ, соответствующих требованиям профессиональных стандартов педагогических работников, по профилям и уровням образования

производственной практики. Такой способ организации практики (модель распределенной практики, встраиваемой в каждый модуль) предполагает и иное распределение сфер ответственности между университетским куратором практики и учителем-наставником, показанное в табл. 2.

Наиболее целесообразным представляется такое различение ролей супервизора и координатора, при котором супервизор отвечает за формирование профессионального действия «по образцу», являясь для стажера в некоторой степени образцом модельных профессиональных действий с учащимися, в то время как профессиональная задача

университетского координатора практики в большей степени связана с организацией рефлексии по отношению к результатам действий стажера, научного исследования проблем, препятствующих их реализации и организации понимания стажером модельных действий в пространстве возможных профессиональных действий, в том числе в изменяющихся условиях [4].

6.5. Независимая оценка профессиональных компетенций обучающихся

В рамках реализации комплексного проекта Оператором проекта (МГППУ) совмест-

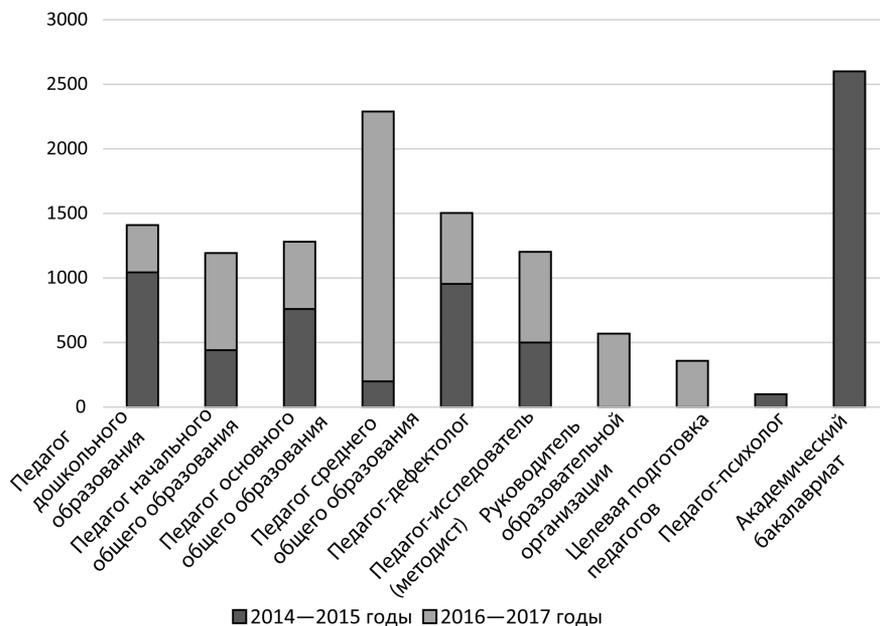


Рис. 11. Распределение обучающихся по модернизированным образовательным программам комплексного проекта по профилям подготовки

но с вузами-участниками дважды была проведена апробация системы независимой оценки профессиональных компетенций обучающихся педагогических программ.

Всего в независимой оценке профессиональных компетенций приняли участие более 6300 обучающихся из 51 вуза Российской Федерации.

Таблица 2

Распределение сфер ответственности в рамках сетевого взаимодействия «школа—университет» при изучении модуля

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

Независимый характер обеспечивало проведение оценки профессиональных и общепрофессиональных компетенций (ПК и ОПК) обучающихся по единым контрольно-измерительным материалам, разработанным группой экспертов, не принимающих непосредственное участие в апробации образовательных программ в вузах-участниках комплексного проекта, но принимавших участие в мероприятиях комплексного проекта.

Целью оценки являлась проверка сформированности профессиональных компетенций у студентов и аспирантов, обучавшихся по модернизированным программам, в соответствии со спецификой трудовых действий профессионального стандарта педагога.

Инструментарий включал тестовые и кейсовые задания, направленные на проверку знаний и умений в соответствии с паспортами общепрофессиональных компетенций.

В рамках проведения независимой оценки в 2017 г. были сформированы две группы: экспериментальная группа (обучавшихся по модернизированным образовательным программам) и контрольная группа (обучавшихся по действующим программам). Всего в оценке участвовали 2768 обучающихся из 43 вузов: экспериментальную группу составили 1838 обучающихся, контрольную — 930 обучающихся.

Проведенная оценка позволяет построить профиль сформированности общепрофессиональных компетенций обучающегося, по группе и по проекту (рис. 12).

Пример проверяемых компетенций:
ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.

ОПК-2. Способен участвовать в разработке и реализации основных и дополнительных



Рис. 12. Результаты независимой оценки общепрофессиональных компетенций обучающихся вуза по профилю, по уровню образования бакалавриат (профиль групп)

образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ).

ОПК-В. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся в учебной и внеучебной деятельности.

Результаты оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся экспериментальных и контрольных групп различаются в целом и по уровням образования (рис. 13, 14), что свидетельствует об эффективности разработанных программ подготовки и их соответствии требованиям

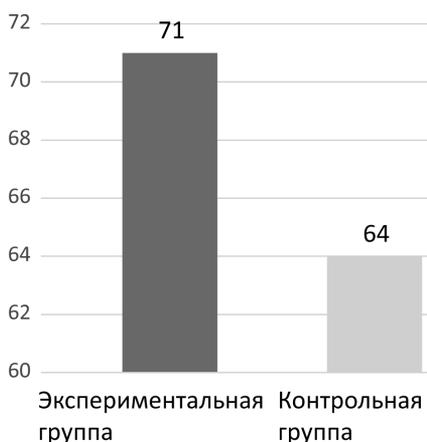


Рис. 13. Средний балл выполнения заданий в экспериментальной и контрольной группах

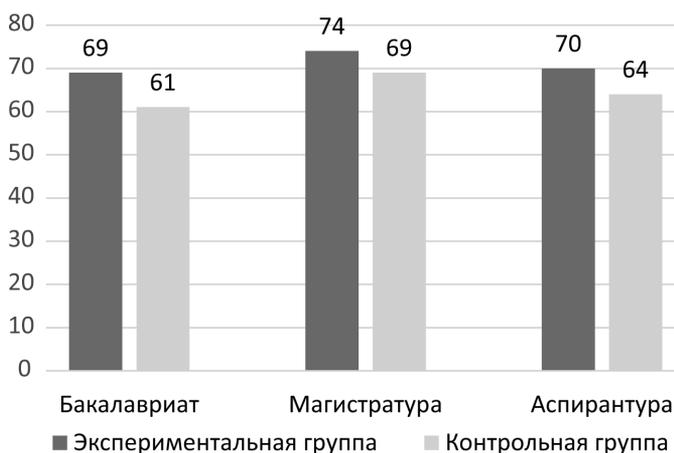


Рис. 14. Средний балл выполнения заданий по уровням образования

профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

6.6. Организовано широкое сетевое взаимодействие вузов по подготовке основных категорий педагогических кадров (педагогов дошкольного образования, педагогов начального общего образования, педагогов общего образования и целого ряда других).

6.7. Профессорско-преподавательский состав вузов-участников проекта прошел повышение квалификации, обеспечивающее переход на новые принципы проектирования образовательных программ.

В ходе реализации комплексного проекта было проведено повышение квалификации более 7500 руководителей образовательных программ, профессорско-преподавательского состава и специалистов учебно-методических служб вузов (методистов) по основным направлениям модернизации педагогического образования (рис. 15).

В ходе реализации второго этапа комплексного проекта были разработаны 30 онлайн-курсов, в том числе массовых открытых онлайн-курсов (МООС), на основе модернизированных основных профессиональных образовательных программ (рис. 16).

6.8. Материалы проекта прошли широкое профессионально-общественное обсуждение в рамках 20 Всероссийских конференций, на заседаниях Координаци-

онного совета по области образования «Образование и педагогические науки» и ФУМО ВО по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» и размещены на портале

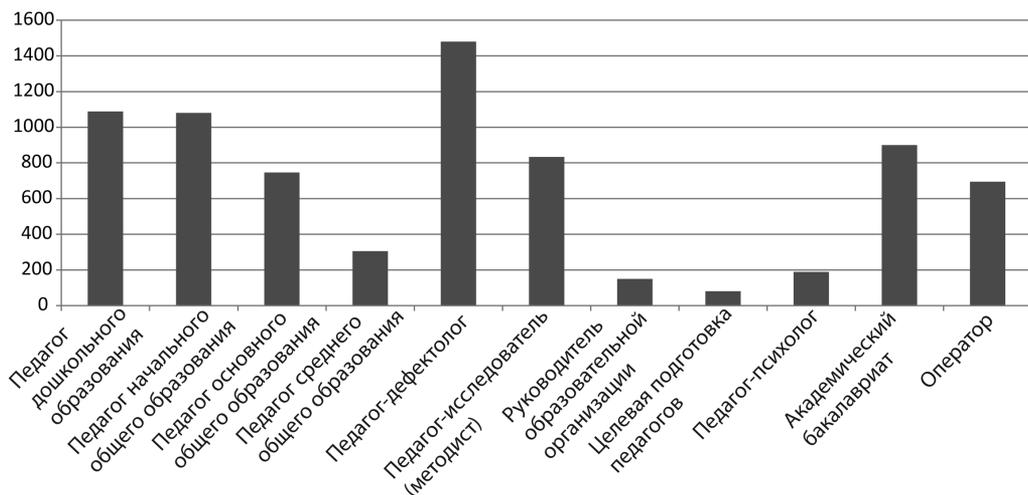


Рис. 15. Число слушателей программ повышения квалификации руководителей образовательных программ, профессорско-преподавательского состава и специалистов учебно-методических служб вузов (методистов) по основным направлениям модернизации педагогического образования

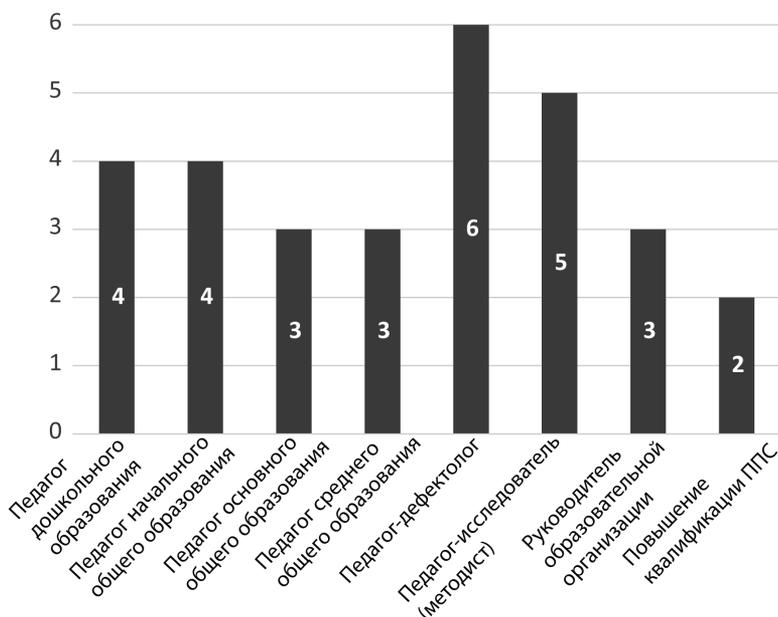


Рис. 16. Распределение разработанных онлайн-курсов в соответствии с модернизированными образовательными программами комплексного проекта по профилям подготовки

«педагогическое образование.рф» для общедоступного использования.

7. Нерешенные проблемы — направления дальнейшей модернизации педагогического образования

Несмотря на то, что многие из сформулированных предложений по направлениям модернизации педагогического образования вошли в дальнейшие проекты и планы (усиление воспитательной функции педагога, усиление предметной подготовки, создание системы профориентационной работы (включая педагогические олимпиады), создание библиотеки федеральных ресурсов педагогического образования, в том числе онлайн-курсов (МООС), разработка новой модели целевого обучения педагогов), несколько ключевых направлений дальнейшей модернизации педагогического образования остаются по-прежнему приоритетными и актуальными с точки зрения достижения значимого эффекта в построении качественно новой системы педагогического образования в России.

А. Модернизация методической подготовки

Методическая подготовка, понимаемая традиционно как последовательность изучения тем и порядок освоения учебного содержания, не отвечает современным представлениям и не гарантирует эффективной работы педагога. Методическая подготовка в контексте модернизации педагогических программ предполагает насыщение соответствующих модулей содержанием, связанным с изучением представлений обучающихся об изучаемом предмете, в том числе о типовых ошибках обучающихся, о различных способах представления научных понятий и о различных стратегиях освоения учебного содержания.

Б. Постдипломное сопровождение, наставничество

Имеющийся опыт ряда вузов показывает, что без создания программ эффективного постдипломного сопровождения даже хорошо подготовленные выпускники педагогических программ оказываются в значительной степени предоставлены собственным попыткам

решения профессиональных трудностей, и отсев, уход из школ таких молодых специалистов оказывается по-прежнему довольно значительным. В то же время при наличии программ постдипломного сопровождения такой отсев оказывается минимальным. В рамках разработки и развития проекта целевого обучения педагогов и с учетом роли региона в этой подготовке представляется целесообразным прописать механизм постдипломного сопровождения, а также организации в образовательных организациях общего образования модели наставничества за счет средств регионов.

В. Отбор организационных моделей институционализации профессионального экзамена

При отборе организационных моделей институционализации профессионального экзамена необходимо определить место и роль профессионального экзамена. Возможно рассмотреть следующие варианты: профессиональный экзамен как часть государственной итоговой аттестации (ГИА); профессиональный экзамен как независимая часть ГИА, которая проводится по федеральным контрольно-измерительным материалам; профессиональный экзамен после завершения получения профессионального образования в рамках изменения положения об аттестации в качестве условия допуска к профессиональной деятельности; профессиональный экзамен в соответствии с существующим положением об аттестации для молодых специалистов по окончании «пробного» периода их профессиональной деятельности от одного до трех лет.

Г. Профессионально-общественная аккредитация программ

Представляется, что главным элементом модернизации в оценке качества существующих программ подготовки является институционализация профессионально-общественной аккредитации программ, которая должна учитывать не только требования к условиям реализации программ, но базироваться на оценке сформированности профессиональных компетенций у выпускников.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (Государственный контракт № 05.015.12.0013 от 17 июня 2016 г. на выполнение работ (оказание услуг) по проекту «Шифр: 2016-01.01-05-015-Ф-74.006 Экспертно-аналитическое сопровождение комплексного проекта по модернизации педагогического образования в условиях развития высшего образования Российской Федерации»).

Литература

1. 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
2. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28.05.2014 № 3241п-П8) [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/48> (дата обращения: 20.02.2018).
3. 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
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. 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: 20.02.2018).
6. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 20.02.2018).

The Project of Modernisation of Teacher Education in the Russian Federation: Outcomes 2014—2017

Margolis A.A.*,

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

Safronova M.A.**,

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

The project of modernization of teacher education was initiated by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation in 2014 and was carried out in two stages: the first one in 2014—2015 and the second one in 2016—2017. This full-scale project comprised 33 projects covering the modernization of all main programmes of teacher training (bachelor's, master's, PhD) in "Education and Pedagogical Sciences". The project was implemented by 65 higher education organizations located in 51 subjects in 8 federal districts of the Russian Federation. Expert and analytical support in the course of the project implementation was provided by interregional Resource Centers established in the Moscow State University of Psychology and Education, the project operator, and in the National Research University Higher School of Economics, the co-operator; also, a new website педагогическоеобразование.рф was created for the purposes of project assistance. A new model of designing modules of basic professional educational programmes was developed and tested during the project implementation that incorporates activity and practice-oriented approaches into teacher training. Following the results of each stage of the project, an independent evaluation of professional competencies and their compliance with the requirements of the professional standard for teachers was carried out in students using a specially developed technique. All in all, more than 6300 students from 51 Russian universities participated in this independent evaluation.

Keyword: modernization of teacher education, professional standard for teachers, activity approach, new educational outcomes, independent evaluation of competencies, levels of education, teacher training models, educational programmes, professionally-oriented educational modules.

Funding

The work was carried out with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (State Contract #05.015.12.0013 dated 17.06.2016, project "Code 2016-01.01-05-015-Ф-74.006 Expert and analytical support of the project of modernization of teacher education in the context of development of higher education in the Russian Federation").

References

1. 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*

For citation:

Margolis A.A., Safronova M.A. The Project of Modernisation of Teacher Education in the Russian Federation: Outcomes 2014—2017. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 5—24. doi: 10.17759/ pse.2018230101 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Margolis Arkady Aronovich, PhD in Psychology, First Vice- Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: amargolis@mail.ru

** Safronova Maria Aleksandrovna, PhD in Psychology, Dean of the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: maria.safronova@mgppu.ru

- i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 13—28. doi:10.17759/pse.2015200503. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Kompleksnaya programma povysheniya professional'nogo urovnya pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii (utv. Pravitel'stvom RF 28.05.2014 N 3241p-P8) [Elektronnyi resurs] Comprehensive program to improve the professional level of teachers of General education organizations (UTV. The government of the Russian Federation 28.05.2014 No. 3241n-P8) [*Portal project support modernization of teacher education*]. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/48> (Accessed 20.02.2018)
3. 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. doi:10.17759/pse.2015200505. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. 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.)
5. 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, item 2 of May 22, 2014.]. URL: <http://www.kremlin.ru/assignments/21112> (Accessed 20.02.2018).
6. Prikaz Mintruda Rossii №544n ot 18 oktyabrya 2013 g. Ob utverzhdenii professional'nogo standartar «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel')» [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Labor of Russia No. 544n of October 18, 2013. About the approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”. *Ministerstvo truda i social'noi zashchity. Bank Dokumentov [Ministry of labor and social defense*]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 20.02.2018)

Опыт апробации практико-ориентированной программы магистратуры по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» (Педагог основного общего образования)

Гафуров И.Р.*,

ФГАОУ ВО КФУ, Казань, Россия,
rector.info@kpfu.ru

Валеева Р.А.**,

ФГАОУ ВО КФУ, Казань, Россия,
valeykin@yandex.ru

Калимуллин А.М.***,

ФГАОУ ВО КФУ, Казань, Россия,
kalimullin@yandex.ru

Сахиева Р.Г.****,

ФГАОУ ВО КФУ, Казань, Россия,
saxievarg@mail.ru

Представлен опыт разработки и реализации ОПОП по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Педагог основного общего образования) (магистратура). Особое внимание уделено реализации компетентностного подхода. Отмечается, что в процессе апробации модулей ОПОП на 1-м, 2-м и 3-м этапах принимали участие 263 магистранта. Приводятся

Для цитаты:

Гафуров И.Р., Валеева Р.А., Калимуллин А.М., Сахиева Р.Г. Опыт апробации практико-ориентированной программы магистратуры по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» (Педагог основного общего образования) // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 25—37. doi: 10.17759/pse.2018230102

* Гафуров Ильшат Рафкатович, доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ректор, Казанский федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ), Казань, Россия. E-mail: rector.info@kpfu.ru

** Валеева Роза Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, Казанский федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ), Казань, Россия. E-mail: valeykin@yandex.ru

*** Калимуллин Айдар Минимансурович, доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования, Казанский федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ), Казань, Россия. E-mail: kalimullin@yandex.ru

**** Сахиева Регина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики высшей школы, Казанский федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ), Казань, Россия. E-mail: saxievarg@mail.ru

данные по результатам апробации ОПОП преподавателями, педагогами-практиками, участвующими в данном процессе, которые пришли к выводу о том, что целевые, содержательные, технологические, оценочные характеристики модулей ОПОП соответствуют требованиям ФГОС ВО (уровень магистратуры) по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», требованиям профессионального стандарта педагога, а также учитывают требования ФГОС ООО в условиях модернизации педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, магистратура, сетевое взаимодействие, школьно-университетское партнерство, компетентностный подход, модульное обучение, образовательный результат.

Введение

Реалии современного динамично развивающегося российского общества ставят нас перед необходимостью радикальных изменений в сфере образования. Важной задачей образования сегодня является формирование у человека потребности и готовности к самостоятельному определению своей образовательной стратегии развития в непрерывно меняющихся условиях, к постоянному личностному и профессиональному развитию в течение всей жизни (А.М. Новиков) [10].

Введение новых образовательных стандартов и программ основного общего образования, разработанных на основе деятельностного подхода, внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, профессиональных стандартов для педагогических работников требует существенных изменений в системе подготовки педагогов основного общего образования [7]. Следовательно, необходимо модернизировать структуру и содержание соответствующих основных профессиональных образовательных программ, формы организации учебного процесса, актуализировать технологии обучения и способы оценивания для обеспечения соответствия компетенций выпускников требованиям профессиональных стандартов, увеличить степень практической подготовки будущих педагогов основного общего образования (В.А. Болотов, А.Г. Каспржак, А.А. Марголис, В.В. Рубцов, И.Д. Фрумин [1; 2; 8; 9]).

Действенными механизмом решения этих задач являются разработка и апробация мо-

дульных основных профессиональных образовательных программ и внедрение сетевых форм взаимодействия образовательных организаций для повышения качества подготовки будущих педагогов основного общего образования и обеспечения условий их углубленной практической подготовки.

Опыт, полученный в процессе реализации основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» (Педагог основного общего образования) (магистратура), позволяет сделать вывод о наличии ярко выраженного дисбаланса между теоретической и практической подготовкой будущего учителя. Очевидно, что существующий до сих пор приоритет академической подготовки, акцентирование внимания на передаче обучающимся в педвузах комплекса теоретических компетенций, знаниевый подход к аттестации студентов не позволяют автоматически формировать у них практикоориентированные компетенции. Это, в свою очередь, существенно затрудняет вхождение выпускников в профессию, возможность реализации ФГОС ООО. Традиционно используемые формы взаимодействия вуза и школы, выражающиеся в проведении ситуативных (бессистемных) мероприятий, также не обеспечивают качества подготовки студентов к реализации трудовых действий, прописанных в профессиональном стандарте педагога [11; 12]. Все это указывает на необходимость поиска новых путей взаимодействия вуза и школы в деле подготовки будущего учителя к учебной и воспитательной работе в школе.

**Обновление содержания
практико-ориентированной программы
магистратуры по направлению подготовки
«Образование и педагогические науки»
(Педагог основного общего образования)**

В российском педагогическом образовании сегодня определился ряд безотлагательных проблем, требующих своего решения:

— наблюдающееся отклонение профессиональных компетенций выпускников педагогических вузов от задач ФГОС общего образования и требований профессионального стандарта педагога;

— не отвечающий современным требованиям уровень практической подготовки будущих учителей;

— использование в процессе подготовки будущих педагогов репродуктивных технологий обучения;

— слабая связь научно-исследовательской работы студентов с практикой в образовательных организациях;

— слабая разработанность методов независимой оценки качества подготовки выпускников и ряд других проблем [12].

В процессе решения этих сложных проблем компетентностный подход стал тем методологическим основанием, с позиции которого осуществляется процесс модернизации педагогического образования в целом.

Принимая участие в разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Педагог основного общего образования») в рамках реализации проекта по модернизации педагогического образования, мы основывались на имеющихся в педагогической науке теоретических положениях компетентностного подхода [Э.Ф. Зеер, Г.И. Ибрагимов, Д.А. Иванов, Дж. Равен, И.Д. Фрумин, Б.И. Хасан, А.В. Хуторской и др.] [4; 5; 6; 13; 14; 15; 16].

При реализации данного подхода в процессе подготовки педагогов важным для нас стало рассмотрение компетенции как результата образования. Одновременно образовательные технологии, активные и интерактивные формы и методы обучения мы используем для развития этих компетенций, а оценочные средства — для доказательства дости-

жения заявленных результатов образования. Поэтому в программах разработанных и апробируемых модулей основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Педагог основного общего образования» (уровень образования — магистратура) в рамках выполнения работ по государственному контракту от 17.08.2016 г. № 05.015.11.0016 по проекту «Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования — бакалавриат, магистратура, аспирантура, профиль «Педагог основного общего образования»)» особое внимание было уделено данным системообразующим составляющим. КФУ участвует в разработке и реализации проектов по модернизации педагогического образования с 2014 г. Казанский федеральный университет сегодня является одним из немногих классических университетов, в которых существует система непрерывного педагогического образования и развития учителя в течение всей его профессиональной карьеры: реализуются программы бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, а также программы дополнительного профессионального образования [17; 18; 19].

Участие Казанского федерального университета в качестве вуза-исполнителя в разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ магистратуры позволило аккумулировать имеющиеся ресурсы в решении проблемы повышения качества подготовки педагогов. До сентября 2016 г. процесс подготовки будущих учителей-предметников в магистратуре в КФУ проводился в профильных институтах, на базе которых были созданы педагогические отделения. В 2016 г. Институт психологии и образования стал единым центром ответственности по реализации магистерских программ, по разработке общей стратегии и координации взаимодействия всех профильных институтов, осуществляющих подготовку педагогов высшей квалификации в педагогической магистратуре. Поскольку профильные

институты имеют необходимый научный, образовательный и кадровый потенциал и материально-технические ресурсы, предметная подготовка будущих педагогов сохранилась в этих структурных подразделениях КФУ. Психолого-педагогическая составляющая подготовки магистрантов реализуется на базе Института психологии и образовании. Практическую подготовку магистрантов мы проводим на базе лицеев КФУ и базовых школ в рамках школьно-университетского партнерства. Два специализированных лицея в структуре КФУ (IT-лицей и лицей имени Н.И.Лобачевского) являются отличной базой для усиления практикоориентированности подготовки будущих педагогов [3].

Магистранты обучаются в современном центре педагогической магистратуры, в котором располагаются: аудитории для проведения лекционных занятий; специальные аудитории для проведения практических занятий; в том числе с использованием интерактивных форм обучения (студия интерактивных образовательных практик, тренинг-студия, студия ораторского и театрального мастерства); кинозал; кабинет технических средств обучения; современные лаборатории, например, лаборатории, моделирующие современные школьные кабинеты физики, химии; центр практических компетенций для подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций и учителей начальной школы; имеются зоны отдыха для магистрантов. Все учебные аудитории центра педагогической магистратуры оборудованы современными мультимедийными демонстрационными комплексами.

В рамках реализации проекта были разработаны две основные профессиональные образовательные программы по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Педагог основного общего образования» (уровень образования — магистратура), предметные профили «Биология», «Физика».

ОПОП апробировались в форме сетевого взаимодействия шести образовательных организаций высшего образования, реализующих программы подготовки магистров (ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет», ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы») и 8 образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования.

Взаимодействие с образовательными организациями, реализующими программы основного общего образования, выступавшими партнерами по реализации ОПОП, осуществлялось в форме школьно-университетского партнерства. Деятельность вузов и образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования, была направлена на формирование у обучающихся заявленных компетенций. В рамках совместной деятельности с образовательными организациями основного общего образования было организовано тесное взаимодействие, которое позволило совместными усилиями ставить цели и достигать наиболее эффективных результатов в подготовке магистров.

В процессе апробации модулей ОПОП на 1-м, 2-м и 3-м этапах принимали участие 263 магистранта (табл. 1).

В процессе апробации были учтены особенности обучения в магистратуре. Проблематика и содержание модулей ОПОП определялась, исходя из существующего противоречия между содержанием компетенций и уровнем их сформированности на ступени бакалавриата и требованиями к содержанию и процессу подготовки студентов на следующем уровне высшего образования — уровне магистратуры (если у выпускника бакалавриата формируются компетенции в области проектирования отдельных компонентов образовательного процесса, его осуществления и реализации, то на следующей ступени магистратуры формируются компетенции в области исследования, проектирования и реализации целостного педагогического процесса).

Обновление содержания подготовки магистров происходило за счет включения в

Таблица 1

Общая информация об апробации ОПОП по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль подготовки «Педагог основного общего образования» (предметные профили — «Физика», «Биология») (уровень магистратуры)

Этап апробации	Сроки апробации	Количество ОВОО	Количество ОООО	Количество магистрантов на каждом этапе	Количество магистрантов Всего
1-й этап	23.09.2016 — 23.11.2016	4	6	66	263
2-й этап	19.01.2017 — 19.05.2017	5	9	96	
3-й этап	01.06.2017 — 28.09.2017	6	10	101	

ОПОП новых разделов/модулей, отражающих потребности современной образовательной практики, требования ФГОС ВО, требования профессионального стандарта педагога, требования ФГОС ОО (Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, Проектирование образовательного процесса для одаренных обучающихся, Проектирование образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ, Технологии работы с обучающимися группы риска, Технологии работы с обучающимися, испытывающими трудности в обучении, Современные исследования и инновации в физическом образовании, Методики и инновационные технологии обучения физике, Управление процессом формирования метапредметных компетенций у обучающихся при изучении физики, Управление научно-исследовательской и проектной деятельностью обучающихся по физике, Научно-методические основы проектирования элективных курсов по физике, Мониторинг основных образовательных результатов обучающихся по предмету, Проектирование контрольно-измерительных материалов по физике, Теория и практика организации основного государственного экзамена и др.).

Разработанные нами ОПОП являются модульными образовательными программами, в которых модуль представляет собой интегрированную (практическую, теоретическую и исследовательскую) структурную единицу образовательной программы, обеспечивающую готовность обучающихся к выполнению трудовых функций или набора трудовых дей-

ствий в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Основными системообразующими компонентами апробируемых модулей являются:

— рассредоточенная практика на базе образовательной организации, в процессе которой проходит демонстрация образцов профессиональных действий, попытки самостоятельного выполнения учебно-профессиональных заданий, определение профессиональных затруднений, причин их возникновения, выполнение профессиональных действий в конкретной образовательной организации в условиях супервизии;

— теоретический компонент, в ходе которого происходит раскрытие основополагающих теорий, причинно-следственных связей апробируемого модуля, формирование способов выполнения профессиональных действий на практических занятиях, отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде;

— самостоятельная работа магистрантов и консультации по проблемным вопросам модуля;

— научно-исследовательская работа магистранта, в ходе которой магистрант осуществляет анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий, проводит мини-исследования;

— рефлексивный компонент, позволяющий проанализировать уровень сформированности соответствующих компетенций, выявить затруднения, причины их возникновения и наметить пути их преодоления.

Образовательный процесс по реализации ОПОП предусматривал использование в учебном процессе помимо традиционных технологий, форм и методов проведения занятий современных технологий, активных и интерактивных форм и методов обучения (технологии проектного обучения, проблемного обучения, контекстного обучения, обучения в сотрудничестве, обучения на основе практического опыта, информационные технологии, технологии балльно-рейтингового обучения, кейс-метода, исследовательского метода, деловых игр, дискуссий, тренингов, портфолио и др.).

Формирование новой системы оценочных средств

Апробация ОПОП предусматривала формирование новой системы оценочных средств и переход от оценки знаний к оценке компетенций, от оценки только результатов к систематическому контролю, от оценивания для контроля к оцениванию для развития. Поэтому оценивание представляло собой поэтапный процесс определения необходимого набора и достигнутого уровня компетенций в рамках апробируемых модулей.

Оценивание уровня сформированности компетенций в условиях внедрения компетентностного подхода проводилось на основе:

- использования методов самооценки студентов, направленных на рефлексию собственной познавательной деятельности;

- применения методов групповой и взаимной оценки, включающих рецензирование работ друг друга; взаимное оппонирование проектов, оценку группами, состоящими из студентов, преподавателей и работодателей и т. п.);

- постепенной замены оценки непосредственно результатов обучения систематическим контролем;

- обеспечения интегрированной оценки нескольких характеристик одновременно за счет максимального сближения системы оценивания с условиями педагогической деятельности (например, использование конкретных педагогических ситуаций);

- переноса акцента от оценивания для контроля к оцениванию для развития.

При оценивании учитывался не только результат, но и сам процесс его достижения,

оценивалось не только умение студентов понимать проблему, но и ее интерпретировать, анализировать, применять на практике проектируемые и разрабатываемые материалы, осуществлять рефлексивную деятельность.

В ходе апробации модулей ОПОП при организации текущего и промежуточного контроля интегрированно применялись такие средства оценивания, как тестирование; составление и анализ карт наблюдений за различными видами деятельности учителя основной школы; решение конкретных практических ситуаций; написание рефератов, докладов, эссе; реферирование статей; презентация матрицы возрастного развития школьника; презентация индивидуальной карты развития учащегося; презентация банка диагностического инструментария и психолого-педагогических методик для сопровождения школьника с особыми образовательными потребностями; составление педагогического паспорта одаренного ребенка/ребенка с ОВЗ/ребенка группы риска ... (на выбор); проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающегося; составление информационно-аналитических справок в контексте проблематики модуля, справок по результатам диагностических исследований, исследование психологической безопасности образовательной среды (совместно со школьным психологом); разработка концептов уроков и внеклассных мероприятий (конкурсы, олимпиады и т. п.) в контексте проблематики модуля; составление технологических карт уроков; подготовка методических разработок по предмету; решение задач по предмету различного уровня сложности, в том числе повышенной сложности; разработка тестовых заданий, заданий для олимпиад, контрольно-оценочных материалов, в том числе с использованием информационных технологий; разработка заданий ОГЭ по предмету; осуществление экспертизы экзаменационных работ учащихся основной школы по предмету; разработка проекта образовательной программы и ее анализ; разработка программы формирования универсальных учебных действий учащихся основной школы; проектирование программы элективного курса по предмету; разработка программы внеурочной деятельности по предмету; реализация различных проектов в контексте проблематики

модуля (например, проект «Мониторинг основных образовательных результатов учащихся основной школы» и др.); составление статотчета по результатам исследования; выполнение контрольных и творческих заданий по проблематике разделов модуля; презентация результатов практикоориентированного научного исследования и др.

В целях приближения текущего и промежуточного контроля, итоговой аттестации к задачам будущей педагогической деятельности к данным процедурам привлекались эксперты-работодатели из числа действующих руководителей и педагогов образовательных организаций.

Аттестация по апробируемым модулям осуществлялась в форме События т. е. комплексного мероприятия, в процессе которого магистранты демонстрировали уровень достигнутых образовательных результатов по модулю (табл. 2).

Цель государственной итоговой аттестации заключалась в выявлении уровня подготовки выпускника к выполнению профессиональных задач и соответствия его подготовки требованиям ФГОС ВО, требованиям профессионального стандарта педагога и ОПОП ВО по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры).

Государственная итоговая аттестация состояла:

- 1) из защиты портфолио;
- 2) защиты выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации).

Были разработаны структура портфолио, критерии оценивания портфолио и критерии оценивания выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации).

Создание портфолио явилось творческим процессом, который позволил учитывать результаты, полученные студентом в разнообразных видах деятельности за время обуче-

Таблица 2

Формы итоговой аттестации по модулям ОПОП по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Педагог основного общего образования» (предметный профиль: физика)

№ модуля	Название модуля	Форма итоговой аттестации по модулю
Апробируемые модули базовой части		
Модуль 1	Общенаучный базовый модуль	Событие: презентация индивидуальной образовательной траектории развития магистранта «Моя личносно-профессиональная перспектива»
Модуль 2	Моделирование поликультурного воспитательного пространства основной школы	Событие: презентация творческого проекта «Педагогическая рефлексия педагога основной школы в поликультурной образовательной среде»
Модуль 3	Взаимодействие участников образовательных отношений	Событие: защита проекта «Современная педагогическая технология в действии»
Модуль 4	Индивидуализация и дифференциация обучения	Событие: «World cafe», основой явились проблемы, рассматриваемые в процессе изучения различных разделов модуля
Модуль 5	Основы проектирования и реализации учебно-воспитательного процесса в основной школе	Событие: конференция «Проектирование и реализация учебно-воспитательного процесса в основной школе»
Модуль 6	Мониторинг образовательных результатов обучающихся	Событие: информационно-аналитический отчет «Эффективный образовательный результат»
Апробируемые модули вариативной части		
Модуль 7	Мониторинг образовательных результатов обучающихся по физике в основной школе	Событие: деловая игра «ОГЭ по физике»
Модуль 8	Содержание предметной области и инновации в преподавании (предметный профиль: физика)	Событие: научно-практическая конференция «Современные исследования и инновации в обучении физике»

ния. Магистрант собирал свое портфолио при изучении разделов модуля, а также в период педагогической практики. Портфолио содержало комплекс материалов, характеризующих основные образовательные результаты, фиксирующие профессиональное развитие студента при освоении модулей образовательной программы. Тем самым портфолио являлось современной эффективной формой оценивания и самооценивания результатов образовательной деятельности магистранта. Защита портфолио в процессе проведения аттестации позволила фиксировать и осуществлять экспертизу индивидуальных достижений магистранта.

Магистерская диссертация представляла собой самостоятельное, логически завер-

шенное научное исследование, комплексную форму оценки уровня сформированности компетенций выпускника. Базой для выполнения аттестационных работ явились образовательные организации, реализующие программы основного общего образования. В процессе работы над диссертацией студенты апробировали ее основные положения на студенческих конференциях, научно-исследовательских семинарах, посредством публикации научных статей и тезисов, а также в форме частичного или полного внедрения ее результатов.

Результаты аттестации магистрантов по модулям ОПОП представлены в табл. 3.

Как видно из таблицы, определенную трудность в освоении вызвал модуль «Инди-

Таблица 3

Результаты аттестации магистрантов

№ п/п	Название апробируемого модуля	Вуз	Отл.	Хор.	Удов.
1	Модуль 1 «Общенаучный базовый модуль»	ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»	63%	37%	0%
2	Модуль 2 «Моделирование поликультурного воспитательного пространства основной школы»	ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» ФГАОУ ВО	100%	0%	0%
3	Модуль 3 «Взаимодействие участников образовательных отношений»	ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»	75%	25%	0%
4	Модуль 3 «Взаимодействие участников образовательных отношений»	ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»	100%	0%	0%
5	Модуль 3 «Взаимодействие участников образовательных отношений»	ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»	43,5%	52,2%	4,3%
6	Модуль 4 «Индивидуализация и дифференциация»	ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»	66%	34%	0%
7	Модуль 4 «Индивидуализация и дифференциация обучения»	ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»	48,3%	37,9%	13,8%
8	Модуль 5 «Основы проектирования и реализации учебно-воспитательного процесса в основной школе»	ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»	100%	0%	0%
9	Модуль 6 «Мониторинг образовательных результатов» обучающихся»	ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»	62,5%	37,5%	0%
10	Модуль 6 «Мониторинг образовательных результатов» обучающихся»	ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»	17,1%	82,9%	0%
11	Модуль 7: «Мониторинг образовательных результатов обучающихся по биологии в основной школе»	ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»	75%	25%	0%

№ п/п	Название апробируемого модуля	Вуз	Отл.	Хор.	Удов.
12	Модуль 7: «Мониторинг образовательных результатов обучающихся по физике в основной школе»	ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»	33,3%	66,7%	0%
13	Модуль 7: «Мониторинг образовательных результатов обучающихся по физике в основной школе»	ФГАОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы»	75%	25%	0%
14	Модуль 8 «Содержание предметной области и инновации в преподавании» (предметный профиль «Биология»)	ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»	78%	22%	0%
14	Модуль 8 «Содержание предметной области и инновации в преподавании» (предметный профиль: физика)	ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»	80%	10%	10%

видуализация и дифференциация обучения», связанный с формированием новых для магистранта компетенций по работе с одаренными обучающимися, обучающимися с ОВЗ и другими категориями обучающихся, проектированием для них специализированного образовательного процесса, индивидуальных образовательных маршрутов на основе типовых программ, а также модуль, связанный с мониторингом образовательных результатов обучающихся и проектированием программ для преодоления образовательных дефицитов. Это вполне закономерно, так как данные проблемы являются одними из самых многоаспектных и сложных проблем в современной образовательной практике.

Заключение

Используемые современные образовательные технологии, активные и интерактивные формы и методы обучения, виды работ соответствуют содержанию и специфике апробируемых модулей и в целом обеспечивают формирование заявленных в программах модулей компетенций. Предложенная система оценочных средств позволяет оценить уровень сформированности образовательных результатов (компетенций) у магистрантов. Апробация модулей ОПОП прошла успешно, а магистранты в целом показали хороший и высокий уровень сформированности заявленных в программах модулей компетенций.

Благодарности

Авторы благодарят за участие в апробации разработанной программы руководство и преподавателей вузов-партнеров: ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы».

Литература

1. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32—40.
2. 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

3. Гафуров И.Р. Педагогическое образование в Казанском федеральном университете // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. № 2. С. 19—24.
4. Зеер Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личном ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука. Изв. Урал.отд-ия РАО. 2000. № 3 (5). С. 13—21.
5. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Educational Technology & Society. 2007. № 10 (3). С. 361—365.

6. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: АПК и ПРО, 2003. 101 с.
7. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» (утв. Правительством РФ 28.05.2014 № 3241п-П8) [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/48> (дата обращения: 05.11.2015).
8. 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
9. 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
10. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвес, 2000. 272 с.
11. 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] // Министерство труда и социальной защиты РФ: Документы. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 22.02.2016).
12. 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).
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. 396 с.
14. Фруммин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практической конференции. Красноярск, 2003. С. 35—56.
15. Хасан Б.И. Границы компетенции: педагогическое вменение и возрастные притязания. Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практ. конф. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2003. С. 23—32.
16. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 05.11.2015).
17. Kalimullin A. M. Improvement of teachers' qualification at Kazan federal university // World Applied Sciences Journal. 2014. Vol. 30. № 4. P. 447—453.
18. Menter I., Valeeva R. and Kalimullin A. A tale of two countries — forty years on: politics and teacher education in Russia and England // European Journal of Teacher Education. 2017. Vol. 40. № 5. P. 616—629.
19. Valeeva, R. and Gafurov, I. Initial teacher education in Russia: connecting practice, theory and research [Электронный ресурс] // European Journal of Teacher Education. 2017. Vol. 40. № 3. P. 342—360. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1326480> (дата обращения: 05.11.2015).

Testing Practice-Oriented Master's Programme in "Education and Pedagogical Sciences" (Teacher of Basic General Education)

Gafurov I.R.*,

*Kazan Federal University, Kazan, Russia,
rector.info@kpfu.ru*

Valeeva R.A.**,

*Kazan Federal University, Kazan, Russia,
valeykin@yandex.ru*

Kalimullin A.M.***,

*Kazan Federal University, Kazan, Russia,
kalimullin@yandex.ru*

Sahieva R.G.****,

*Kazan Federal University, Kazan, Russia,
saxievarg@mail.ru*

The article presents the experience of the development and implementation of basic professional educational programme in Pedagogical Education (Teacher of Basic General Education, master's degree). Special attention is drawn to the implementation of the competency-based approach. In the process of testing the programme modules, 263 graduate students took part in stages 1, 2 and 3. Based on the results of the evaluation of the educational programme carried out by teachers and practitioners involved in this process, it was concluded that the target, content, technological, and evaluation characteristics of the programme modules meet the requirements of the Federal State Educational Standards of Higher Education (master's level) in Pedagogical Education (44.04.01) as well as those of the Professional Standard for Teachers. The modules also comply with the requirements of the Federal State Educational Standards on General Education in the context of modernization of teacher education.

Keywords: teacher education, master's degree, network interaction, school and university partnership, competency-based approach, modular training, educational outcomes.

Acknowledgements

The authors are grateful to academic staff and authorities of the following partner universities for their assistance: Ural State Pedagogical University, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseiev, Southern Federal University, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla.

For citation:

Gafurov I.R., Valeeva R.A., Kalimullin A.M., Sahieva R.G. Testing Practice-Oriented Master's Programme in "Education and Pedagogical Sciences" (Teacher of Basic General Education). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 25—37. doi: 10.17759/pse.2018230102 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Gafurov Ilshat Rafkatovich*, PhD in Economics, Professor, Corresponding Member of RAE, Rector, Kazan Federal University, Kazan, Russia. E-mail: rector.info@kpfu.ru

** *Valeeva Roza Alexeyevna*, PhD in Pedagogy, Professor, Head of the Pedagogy Department, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, Kazan, Russia. E-mail: valeykin@yandex.ru

*** *Kalimullin Aydar Minimansurovich*, PhD in History, Professor, Director of the Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, Kazan, Russia. E-mail: kalimullin@yandex.ru

**** *Sahieva Regina Gennadievna*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Higher Education, Kazan Federal University, Kazan, Russia. E-mail: saxievarg@mail.ru

References

1. Bolotov V.A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya [The issues of the teacher education reform]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp.32—40. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Bolotov V.A., Rubtsov V.V., Frumin I.D., Margolis A.A., Kasprzhak A.G., Safronova M.A., Kalashnikov S.P. Informatsionno-analiticheskie materialy po itogam pervogo etapa proekta «Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya» [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. doi:10.17759/pse.2015200503 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Gafurov I.R. Pedagogicheskoye obrazovaniye v Kazanskom federal'nom universitete [Teacher Education in Kazan Federal University]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Universum: Bulletin of Herzen University], 2013, no.2, pp. 19—24.
4. Zeyer E.F. Klyuchevyye kvalifikatsii i kompetentsii v lichnostno oriyeirovannom professional'nom obrazovanii [Key qualifications and competencies in personally oriented vocational education]. *Obrazovaniye i nauka Izvestia. Uralskogo otdeleniya RAO* [Education and Science. News of the Ural Branch of RAE], 2000. Vol.3, no. 5, pp. 13—21. (In Russ.).
5. Ibragimov G.I. Kompetentnostnyy podkhod v professional'nom obrazovanii [Competence approach in vocational education]. *Educational Technology & Society*, 2007. Vol.10, no. 3, pp. 361—365. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Ivanov D.A., Mitrofanov K.G., Sokolova O.V. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentariy [Competence approach in education. Problems, concepts, tools.]. Moscow.: APK i PRO, 2003.
7. 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 3241pP8)]. *Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya* [Portal of modernization of pedagogical education]. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/48> (Accessed 12.01.2018).
8. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoy magistratury [Models of teacher training in the framework of applied bachelor's and pedagogical magistracy programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education], 2015. Vol.20, no. 5, pp. 45—64. doi: 10.17759 / pse.2015200505 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. 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. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Novikov A.M. Rossiyskoye obrazovaniye v novoy epokhe / Paradoksy naslediya, vektory razvitiya [Russian education in a new era / Paradoxes of heritage, vectors of development]. Moscow: Egves, 2000.
11. 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) (vospitatel', 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 12.01.2018).
12. 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 12.01.2018).
13. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavleniye, razvitiye i realizatsiya [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Moscow: KOGITO-TSENTR, 2002. (In Russ.).
14. Frumin I.D. Kompetentnostnyy podkhod kak yestestvennyy etap obnovleniya sodержaniya obrazovaniya [Competence approach as a natural stage of updating the content of education]. *Pedagogika razvitiya: klyuchevyye kompetentnosti i ikh stanovleniye*: Materialy 9-y nauchno-prakticheskoy konferentsii [Pedagogy of development: key competences and their formation: Materials of the 9th scientific-practical conference]. Krasnoyarsk, 2003, pp. 35—56.

15. Khasan B.I. Granitsy kompetentsii: pedagogicheskoye vmeneniye i vozrastnyye prityazaniya [The boundaries of competence: pedagogical imputation and age claims]. *Pedagogika razvitiya: klyuchevyye kompetentnosti i ikh stanovleniye: Materialy Devyatoi nauchno-prakticheskoy konferentsii [Pedagogy of development: key competences and their formation: Materials of the Ninth scientific-practical conference]*. Krasnoyarsk, 2003, pp. 23—32.
16. Khutorskoy A.V. Opredeleniye obshchepredmetnogo sodержaniya i klyuchevykh kompetentsiy kak kharakteristika novogo podkhoda k konstruirovaniyu obrazovatel'nykh standartov [Definition of general subject content and key competencies as a characteristic of a new approach to the design of educational standards]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (Accessed 12.01.2018).
17. Kalimullin A.M. Improvement of teachers' qualification at Kazan federal university. *World Applied Sciences Journal*, 2014. Vol.30, no. 4, pp. 447—453.
18. Menter I., Valeeva R. and Kalimullin A. A tale of two countries — forty years on: politics and teacher education in Russia and England. *European Journal of Teacher Education*, 2017. Vol. 40, no. 5, pp. 616—629.
19. Valeeva R., Gafurov I. Initial teacher education in Russia: connecting practice, theory and research. *European Journal of Teacher Education*, 2017. Vol. 40, no. 3, pp. 342—360.

Модернизация процесса подготовки педагогов дошкольного образования: маркеры новых основных профессиональных образовательных программ

Гогоберидзе А.Г.*,

ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,
agg1868@gmail.com

Головина И.В.**,

ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,
igolovina1@gmail.com

Характеризуются стратегии изменений подготовки педагогов дошкольного образования и маркеры новых основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) высшего образования по профилю «Педагог дошкольного образования», которые были разработаны проектным коллективом РГПУ имени А.И. Герцена и прошли апробацию в рамках комплексного проекта по модернизации педагогического образования Минобрнауки России (2014—2017 гг.). Выделены условия образовательного процесса в вузе, на которых строится стратегия изменений процесса подготовки педагогов дошкольного образования на разных уровнях в данном проекте. Выделены и охарактеризованы маркеры новых образовательных программ подготовки педагогов дошкольного образования, в качестве которых предложены: целевые ориентиры; структура и содержание; научно-методическое обеспечение; оценка образовательных результатов освоения образовательных программ.

Ключевые слова: основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) подготовки бакалавров и магистров для работы в сфере дошкольного образования, модернизация педагогического образования.

Для цитаты:

Гогоберидзе А.Г., Головина И.В. Модернизация процесса подготовки педагогов дошкольного образования: маркеры новых основных профессиональных образовательных программ // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 38—45. doi: 10.17759/pse.2018230103

* Гогоберидзе Александра Гививна, доктор педагогических наук, директор института детства, Российский государственный педагогический университет имени 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 имени А.И. Герцена (РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербург. E-mail: Россия, igolovina1@gmail.com

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена стал одним из основных исполнителей проектов комплексной программы модернизации педагогического образования Минобрнауки России, как на первом (2014—2015 гг.), так и на втором (2016—2017 гг.) этапах.

На первом этапе (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») были разработаны и апробированы в условиях специально созданной сетевой пилотной площадки новая модель и модули основной образовательной программы подготовки бакалавра для работы в сфере дошкольного образования.

Второй этап стал этапом разработки и реализации новых основных профессиональных образовательных программ уровней образования бакалавриат, магистратура и аспирантура с направленностью (профилем) «Педагог дошкольного образования» с использованием сетевой формы взаимодействия.

Возможность участия в проектах преемственного содержания на протяжении четырех лет позволила полноценно использовать и оценить результаты, полученные при разработке и реализации профессионально ориентированных модулей, создать устойчивую систему сетевого взаимодействия с российскими вузами и образовательными организациями дошкольного образования.

Данная статья — один из первых опытов рефлексивного осмысления полученных в ходе проекта результатов и попытка описания ключевых особенностей — маркеров, разработанных и реализованных в ходе проекта образовательных программ.

Перед коллективом разработчиков Герценовского университета, под руководством авторов статьи, стояли следующие задачи:

— модернизация структуры и содержания соответствующих основных профессиональ-

ных образовательных программ, форм организации учебного процесса;

— актуализация технологий обучения и способов оценивания для обеспечения соответствия компетенций выпускников требованиям профессиональных стандартов;

— увеличение степени практической подготовки будущих педагогов.

Стратегия изменений процесса подготовки педагогов дошкольного образования на разных уровнях в данном проекте ориентирована на обеспечение особых условий образовательного процесса в вузе, позволяющих студенту становиться субъектом решения учебно-профессиональных задач, совокупность которых соответствует основным типам профессиональных задач педагога дошкольного образования.

Для этого:

— разрабатывается особое содержание и научно-методическое сопровождение образовательно-профессиональной деятельности будущего педагога;

— особым образом дифференцируется организация образовательно-профессиональной деятельности студента, ориентированная на личностное отношение и включение в процесс достижения образовательных результатов;

— обеспечивается межличностное и профессиональное диалоговое взаимодействие субъектов образовательного процесса и субъектов профессиональной деятельности;

— создается особое высококачественное пространство практики с применением новых форм сетевого взаимодействия с дошкольными образовательными организациями;

— используются новые средства оценки образовательных результатов, основанные на интегральных критериях сформированности компетенций у будущих педагогов с использованием преимущественно экспертной оценки продуктов образовательно-профессиональной деятельности студентов и способов решения ими профессиональных задач в ходе практической подготовки.

Исходя из выработанной стратегии изменений процесса подготовки, все пять спроектированных и апробированных ОПОП готовят выпускника к самостоятельному решению задач профессиональной деятельности пе-

дагога дошкольного образования. Важно при этом, что уровень образования, на котором реализуется программа, соотносится с уровнем будущей педагогической деятельности.

Так, ОПОП бакалавриата «Воспитатель дошкольной образовательной организации» и «Педагог дополнительного дошкольного образования» соотносятся с функциональным уровнем; ОПОП магистратуры «Педагог-методист дошкольной образовательной организации» и «Педагог-эксперт дошкольного образования» соотносимы с методическим уровнем, а ОПОП аспирантуры «Педагог-исследователь в сфере дошкольного образования» — с исследовательским уровнем педагогической деятельности.

Исходя из такой логики проектирования ОПОП, стало возможным выделение целевого предназначения каждой образовательной программы. Например:

— ОПОП бакалавриата «Воспитатель дошкольной образовательной организации»: подготовка выпускника к самостоятельному решению задач профессиональной деятельности (педагогической) педагога дошкольного образования (воспитателя дошкольной образовательной организации);

— ОПОП бакалавриата «Педагог дополнительного дошкольного образования»: подготовка выпускника к самостоятельному решению задач профессиональной деятельности (педагогической) педагога дошкольного образования (педагога дополнительного дошкольного образования);

— ОПОП магистратуры «Педагог-методист ДОО»: подготовка выпускника к самостоятельному решению задач профессиональной деятельности (педагогической, методического уровня) педагога дошкольного образования (педагога-методиста дошкольной образовательной организации);

— ОПОП магистратуры «Педагог-эксперт дошкольного образования»: подготовка выпускника к самостоятельному решению задач профессиональной деятельности (педагогической, методического уровня) педагога дошкольного образования (педагога-эксперта дошкольного образования).

В логике выработанной стратегии подготовки разработанные и апробированные нами

образовательные программы могут быть промаркированы следующим образом.

Маркер 1. Целевые ориентиры образовательных программ.

Маркер 2. Структура и содержание образовательных программ.

Маркер 3. Научно-методическое обеспечение образовательных программ.

Маркер 4. Оценка образовательных результатов освоения образовательных программ.

Охарактеризуем каждый маркер.

Целевые ориентиры образовательных программ. Каждая разработанная ОПОП ориентирована на проверяемые образовательные результаты как совокупность требований, соответствующих универсальным, общепрофессиональным и профессиональным компетенциям, а также обобщенным трудовым функциям и задачам профессиональной деятельности педагога дошкольного образования.

В образовательных программах профессиональные компетенции выпускника сформулированы на основе выделенных группой разработчиков задач профессиональной деятельности в сфере дошкольного образования:

— проектирование, планирование и реализация ООП ОО ДО и образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО и результатами педагогического мониторинга;

— психолого-педагогическая поддержка ребенка и семьи в процессе формирования готовности к школе с учетом индивидуальных особенностей развития, в том числе и особых образовательных потребностей;

— организация и создание условий для свободного выбора детских видов деятельности и взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста с учетом индивидуальных и социокультурных особенностей развития, в том числе различных возможностей здоровья и особых образовательных потребностей;

— организация образовательного процесса на основе использования недирективной помощи и поддержки детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности и непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей;

— создание безопасной и психологически комфортной образовательной среды, обеспечивающей безопасность жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка, возможность развития свободной игры детей, в том числе организацию игрового времени и пространства.

Структура и содержание образовательных программ. Следующая особенность разработанных ОПОП — модульный и профессионально ориентированный характер содержания. Учебный модуль — относительно самостоятельная единица образовательной программы, направленная на формирование определенной группы компетенций (образовательных результатов). Учебный модуль — совокупность содержательных, организационных, методических и технологических компонентов, в том числе мероприятий и контрольных материалов (программ дисциплин, практик, различных форм самостоятельной работы студентов и форм контроля и т. п.). Сущностная характеристика модуля — единство теоретических и прикладных (практических) сторон содержания обучения с ориентацией на образовательно-профессиональную в настоящем и профессиональную в будущем деятельность выпускника.

В каждой образовательной программе выделены модули базовой и вариативной части.

Так, модули *вариативной части в программе бакалавриата «Воспитатель дошкольной образовательной организации»* представлены следующим образом.

— Общение и взаимодействие с ребенком раннего и дошкольного возраста.

— Организация деятельности и взаимодействия детей в раннем и дошкольном возрасте.

— Организация психолого-педагогической поддержки ребенка в ДОО.

— Основы проектирования и организации образовательной деятельности детей раннего и дошкольного возраста.

— Организация образовательной деятельности по социально-коммуникативному и речевому развитию детей.

— Организация образовательной деятельности по познавательному развитию детей.

— Организация образовательной деятельности по художественно-эстетическому развитию детей.

— Проектирование социокультурного и образовательного пространства для детей раннего и дошкольного возраста.

— Самоорганизация профессиональной деятельности педагога ДОО.

Модули вариативной части в программе магистратуры «Педагог-методист дошкольной образовательной организации».

— Методическая деятельность в дошкольном образовании.

— Проектирование и мониторинг образовательной деятельности ДОО.

— Организация профессионального взаимодействия педагогов ДОО.

— Методическое сопровождение в дошкольном образовании.

— Организация открытой образовательной среды ДОО.

Каждый модуль является единицей ОПОП. Внутри модуля апробируется целостный учебно-методический комплекс, объединяющий все дисциплины, практикумы и практики данного модуля.

Научно-методическое обеспечение образовательных программ. Важнейшая особенность разработанных ОПОП — реализация деятельностного подхода в организации образовательной деятельности обучающихся. Одним из ведущих инструментов формирования образовательных результатов является практика. В ОПОП разные виды практики студентов (учебно-ознакомительная, учебная, научно-исследовательская, стажерская) используются: как инструмент «запуска» интереса и понимания студентом необходимости теоретической подготовки; инструмент получения первичного профессионального опыта; способ накопления практического опыта осуществления отдельных профессиональных действий; пространство профессионального и социального взаимодействия с партнерами, в том числе и сетевыми; способ осуществления целостной профессиональной деятельности.

Оценка образовательных результатов освоения образовательных программ. Процедуры оценки образовательных результатов в разработанных ОПОП ориентированы на оценку способностей и умений студента, которые он может продемонстрировать по окон-

чании освоения модуля или образовательной программы в целом.

Инструменты оценки сформированности образовательных результатов:

— работы (продукты деятельности) студента;

— демонстрация образовательных результатов в практике работы с детьми;

— выполнение заданий кейсового типа.

Образовательные результаты соотносятся задачами профессиональной деятельности и учитывают реальный уровень, который может достигнуть студент при освоении учебного модуля.

Фонды оценочных средств формируются на основе разработанных паспортов компетенций, в которых описаны этапы их формирования. Такая детальная разработка позволяет действительно определить перечень заданий для проверки качества формируемых образовательных результатов.

Приведем пример.

Одна из профессиональных компетенций выпускника программы бакалавриата «Воспитатель дошкольной образовательной организации» определена следующим образом: «Способен организовать деятельность и взаимодействие детей раннего и дошкольного возраста с учетом индивидуальных и социокультурных особенностей развития, в том числе различных возможностей здоровья и особых образовательных потребностей и обеспечить условия для свободного выбора детских видов деятельности и взаимодействия». Результаты ее формирования на разных этапах формулируются следующим образом.

Этап «Знания». Знать:

— особенности развития детских видов деятельности;

— способы и формы поддержки детских инициатив и самостоятельности;

— способы и формы организации межличностного общения детей;

— способы поддержки детской деятельности, в том числе игровой.

Этап «Умения». Уметь:

— организовать продуктивные детские виды деятельности;

— организовать индивидуальную и совместную детскую деятельность;

— организовать межличностное общение детей друг с другом.

Этап «Владеть». Иметь опыт деятельности:

— организовать детскую деятельность и детское сотрудничество с помощью разнообразных способов и форм на основе и с учетом детских интересов, предпочтений, склонностей;

— поддерживать детские инициативы, самостоятельность, творчество с помощью различных способов и средств;

— организовать межличностное общение детей с учетом индивидуальных и культурных особенностей, используя репертуар разных видов игр, игровых приемов, прикладных умений.

Такая декомпозиция компетенции, выделение конкретных образовательных результатов позволяют определить фонд заданий для промежуточной и итоговой аттестации. Например, для оценки сформированности данной компетенции на этапе «уметь» может быть предложено такое задание: «Анализ конкретных психолого-педагогических ситуаций в сюжетно-ролевой игре детей. Каждый студент получает карточку с описанием ситуации сюжетно-ролевой игры детей. Работая с карточкой, студент: доказывает, что игровая ситуация имеет социальную природу; выделяет структурные элементы детской игры; определяет этапы развития сюжетно-ролевой игры; прогнозирует и аргументирует задачи дальнейшего развития ситуации; конкретизирует педагогические условия развития сюжетно-ролевой игры».

При оценке уровня сформированности компетенций применяются следующие критерии:

— типичность — критерий, характеризующий степень проявления оригинальности при выполнении действий;

— эффективность, результативность — критерий, характеризующий технологичность и практикоориентированность действий, степень оптимальности и ресурсозатратности при выполнении действий;

— научная обоснованность — критерий, характеризующий степень аргументированности выполнения действий;

— контекстность — критерий, характеризующий степень учета ситуации, которая требует применения действий.

Разработанные в соответствии с выделенными маркерами образовательные программы прошли достаточную апробацию.

В проекте на разных его этапах приняли участие:

— 15 образовательных организаций высшего образования (Балтийский федеральный университет имени И. Канта, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, Забайкальский государственный университет, Казанский федеральный университет (Елабужский филиал), Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, Московский государственный психолого-педагогический университет, Московский педагогический государственный университет, Новосибирский государственный педагогический университет, Омский государственный педагогический университет, Томский государственный педагогический университет, Тульский государственный университет, Ульяновский государственный педагогический университет, Уральский государственный педагогический университет, Череповецкий государственный университет, Чувашский государственный педагогический университет имени И.А. Яковлева);

— свыше 70 образовательных организаций дошкольного образования;

— больше 1000 студентов и более полтысячи преподавателей;

— более 600 преподавателей и специалистов учебно-методических служб российских вузов за четыре года прошли повышение квалификации в рамках разработанной модели.

Результаты мониторинга апробации образовательных программ в разных вузах показали не только эффективность и возмож-

ность распространения разработанных образовательных программ, но и зафиксировали растущий интерес и вовлечение в процесс модернизации педагогического образования более широкого круга образовательных организаций высшего образования.

В целом, результаты разработки и апробации новых образовательных программ подготовки педагогов дошкольного образования могут быть использованы:

— в процессе разработки примерных основных образовательных программы и новых основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог дошкольного образования»);

— при организации сетевого взаимодействия вузов, реализующих программы подготовки педагогов по каждому уровню образования (бакалавриат, магистратура и аспирантура) в разных Федеральных округах Российской Федерации;

— в процессе повышения квалификации педагогических работников и учебно-методических служб вузов по разработке и реализации модульных сетевых образовательных программ.

Конечно, в ходе апробации остались нерешенные или недостаточно решенные вопросы и проблемы, но хочется верить, что дальнейшее развитие педагогического образования и возникновение нового образовательно-профессионального сообщества позволит продолжить решение актуальных задач подготовки современного педагога дошкольного образования.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации. Государственный контракт от 09.06.2016 № 05.015.11.0008 на выполнение работ (оказание услуг) «Шифр: 2016-01.01-05-015-Ф-76.008 Внедрение компетентного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог дошкольного образования»)».

Благодарности

Авторы выражают глубокую благодарность всем вузам-партнерам и дошкольным образовательным организациям — участникам апробации новых образовательных программ в рамках реализации проекта «Внедрение компетентного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог дошкольного образования»)».

Литература

1. Аналитическая справка о ходе реализации проекта модернизации педагогического образования (Май, 2015) [Электронный ресурс]. URL:<http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/150> (дата обращения: 15.01.2018).
2. 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
3. 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
4. Подготовка прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования: коллективная монография / Под науч. ред. А.Г. Гогоберидзе. СПб.: Изд-тво: РГПУ имени А.И. Герцена, 2015.
5. 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

Modernisation of Kindergarten Teacher Education: Markers of New Basic Professional Educational Programmes

Gogoberidze A.G.*,

*Herzen University, Saint Petersburg, Russia,
agg1868@gmail.com*

Golovina I.V.**,

*Herzen University, Saint Petersburg, Russia,
igolovina1@gmail.com*

The article deals with a new model of preschool education that was developed and tested under the scope of a comprehensive project on the modernization of teacher education established by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2014—2017). We provide a detailed analysis of the new bachelor's and master's educational programmes in preschool education. Also, we focus on the logic and design of practice-oriented educational programmes; describe educational outcomes as well as ways of reaching and evaluating them; and, finally, analyse the content of modules of the educational programmes.

Keywords: kindergarten teachers training model, basic professional educational programmes, modernization of teacher education.

Funding

The work was financially supported by the Ministry of education and science of the Russian Federation. The state contract from 09.06.2016 No. 05.015.11.0008 on performance of works (rendering of services) «Code: 2016-01.01-05-015-f-76.008 the Introduction of competence approach in the development and testing of the basic professional educational programs of higher education in PSN "Education and pedagogical Sciences" (education undergraduate, graduate and postgraduate study profile "the Teacher of preschool education")».

Acknowledgements

The authors are grateful to all partner universities and preschool educational organisations who participated in the testing of the new educational programmes in the framework of the project "Implementation of competency-based approach in the development and approbation of basic higher educational programmes in Education and Pedagogical Sciences (bachelor's, master's, PhD programme in Preschool Education)".

References

1. Analytical statement on the progress of the project implementation of the modernization of teacher education (May, 2015) URL:<http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/150>
2. Gogoberidze A.G., Golovina I.V. Model and modules for training applied bachelors for work in the field of preschool education. *Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 99—107. doi:10.17759/pse.2015200509
3. Margolis A.A. Models of teacher training under the scope of applied bachelor's and pedagogical masters programs. *Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no.5, pp. 99—107. doi:10.17759/pse.2015200509
4. Gogoberidze A.G. (ed.), Training of applied bachelors for work in the field of preschool education. Multi-authored monograph. Publishing company: RGPU A.I. Herzen (Saint-Petersburg), 2015.
5. Sobolev A.B. Teacher Education Development Program: new challenge (Current state and development tendencies of state policy in the sphere of higher pedagogical education). *Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 5—12. doi:10.17759/pse.2015200502

For citation:

Gogoberidze A.G., Golovina I.V. Modernisation of Kindergarten Teacher Education: Markers of New Basic Professional Educational Programmes. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 38—45. doi: 10.17759/pse.2018230103 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Gogoberidze Aleksandra Givivna, PhD in Pedagogy, Head of the Institute of Childhood, Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: agg1868@gmail.com

** Golovina Inna Valentinovna, PhD in Chemistry, Head of the Institute of Postgraduate Education, Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: igolovina1@gmail.com

Влияние результатов проекта модернизации педагогического образования на развитие региональной образовательной системы

Федина Н.В.*,

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»,
Липецк, Россия,
nvfedina@rambler.ru

Бурмыкина И.В.**,

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»,
Липецк, Россия,
ivburm@yandex.ru

Комков А.А.***,

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»,
Липецк, Россия,
ur_pror@lspu.lipetsk.ru

Кретов Д.В.****,

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»,
Липецк, Россия,
decret@mail.ru

Анализируется опыт ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского по обеспечению практико-ориентированного характера педагогического образова-

Для цитаты:

Федина Н.В., Бурмыкина И.В., Комков А.А., Кретов Д.В. Влияние результатов проекта модернизации педагогического образования на развитие региональной образовательной системы // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 46—51. doi: 10.17759/pse.2018230104

* Федина Нина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, и. о. ректора, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», Липецк, Россия. E-mail: nvfedina@rambler.ru

** Бурмыкина Ирина Викторовна, доктор социологических наук, профессор, проректор по научной работе, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», Липецк, Россия. E-mail: ivburm@yandex.ru

*** Комков Анатолий Александрович, кандидат философских наук, доцент, и. о. проректора по учебной работе, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», Липецк, Россия. E-mail: ur_pror@lspu.lipetsk.ru

**** Кретов Денис Владимирович, проректор по учебно-воспитательной и социальной работе, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», Липецк, Россия. E-mail: decret@mail.ru

ния в рамках проводимой модернизации. Раскрывается роль созданного регионального педагогического кластера в организации педагогических практик, обеспечивающих «присутствие» в школе или детском саду будущего педагога на протяжении всего срока обучения. Анализируются инновации в подходе к определению базы проведения педагогических практик, к работе так называемых базовых кафедр, в принципе согласования тем ВКР обучающихся с представителями работодателя, в порядке обновления портфеля реализуемых образовательных программ по направлениям подготовки УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, педагогический кластер, базовая кафедра, педагогическая практика, практико-ориентированное образование.

ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского по ряду причин не стал в 2014—2017 гг. соисполнителем федерального проекта модернизации педагогического образования¹, но его основные концепты, в первую очередь практико-ориентированный характер педагогического образования [1], были восприняты как вузом, так и органами исполнительной власти региона.

В декабре 2015 г., сразу после проведения Всероссийской научно-практической конференции по результатам 1-го этапа модернизации педагогического образования (г. Москва, МГППУ), был создан региональный педагогический кластер (ведущая организация — ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского), деятельность которого охватывает «полный цикл» воспроизводства и развития педагогических кадров в регионе [2]. Комплекс мер и мероприятий, осуществленных в рамках кластера в 2016—2017 гг., качественно изменил характер взаимодействия двух систем — высшего и общего образования на территории Липецкой области.

Перечислим основные мероприятия регионального педагогического кластера.

1. Внесение коррективов в основные профессиональные образовательные программы по всем направлениям подготовки УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» в части проведения педагогических практик, в том числе путем обеспечения «присутствия» в школе или детском саду будущего педагога на протяжении всего срока обуче-

ния, начиная с 1-го курса, в целях повышения мотивации к педагогической профессии и эффективности формирования соответствующих компетенций у обучающихся.

Отметим, что эффект в области повышения мотивации мы получили фактически через год после внедрения новой модели организации педагогических практик. По результатам внутреннего социологического исследования, положительных ответов на вопрос «Планируете ли Вы по окончании университета работать в школе (детском саду)» стало на 20% больше, чем при функционировании традиционной модели. В комментариях студенты отмечали, что поступали в университет, чтобы только получить диплом, и планировали работать в других отраслях, но после прохождения практики «передумали».

2. Изменение подхода к определению базы проведения педагогических практик.

Традиционно университет сотрудничал с образовательными организациями, либо расположенными в «шаговой» доступности от вуза или места проживания студентов-практикантов, либо имеющими «сильного» учителя-предметника.

По согласованию с Управлением образования и науки Липецкой области в качестве базы проведения педагогических практик с 2016 г. определены общеобразовательные организации, являющиеся победителями регионального публичного конкурса для предоставления грантов в форме субсидий за «Достижение наивысшего качества региональной

¹ По статистике в проекте участвовали 65 образовательных организаций высшего образования, при этом основные профессиональные образовательные программы высшего образования по УГСН 44.00.00 реализуют более 200 вузов в Российской Федерации.

системы образования («ДНК Образование»), иными словами, лучшие образовательные организации по итогам отчетного года. Оценка качества образования ежегодно проводится областной конкурсной комиссией по следующим критериям: уровень образовательных результатов обучающихся (например, доля обучающихся, успевающих на «хорошо» и «отлично», результативность участия школы в олимпиадах и конкурсах, в профессиональных конкурсах и рейтингах и др.); уровень ресурсного обеспечения образовательного процесса и др. Ежегодно двадцать пять школ, расположенных как в городской, так и в сельской местности, становятся победителями конкурса. Таким образом, становление будущих педагогов осуществляется в школах и детских садах, являющихся носителями лучших моделей и практик общего образования.

3. Создание так называемых «базовых кафедр».

В 2016—2017 гг. были открыты и функционировали 3 базовые кафедры педагогической направленности: кафедра теории и методики обучения информатике, кафедра теории и методики преподавания русского языка и литературы, кафедра педагогики детства.

Помимо выполнения функций, определенных действующим законодательством в отношении структурных подразделений, обеспечивающих практическую подготовку обучающихся на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы, базовая кафедра выступает в нашем случае некой экспериментальной площадкой, позволяющей апробировать результаты обучения, выявлять пробелы в содержании основных профессиональных образовательных программ высшего образования, вносить соответствующие коррективы в образовательные траектории студентов с целью подготовки специалистов, в полной мере отвечающих ожиданиям региональной системы образования [3]. Базовая кафедра используется для проведения научно-исследовательской работы. Кроме того, это один из «работающих» инструментов взаимодействия образовательной организации высшего образования и школы или дошкольного образовательного

учреждения по вопросам, связанным с трудоустройством выпускников и решением кадровых проблем. В процессе организации практической подготовки обучающихся учреждения-партнеры могут производить отбор специалистов без проведения определенных конкурсных процедур и получать выпускника с требуемым набором компетенций. Нельзя не сказать и о широких возможностях, которые предоставляются вузу для проведения профориентационных мероприятий по набору абитуриентов в базовых образовательных учреждениях.

Ноу-хау базовых кафедр, созданных в рамках педагогического кластера Липецкой области, — обязательное наличие в качестве «принимающей стороны» не менее двух образовательных организаций, расположенных как в городской, так и в сельской местности (например, в создании базовой кафедры теории и методики преподавания русского языка и литературы «направляющей стороной» является ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, «принимающей стороной» — гимназия № 12 г. Липецка и МБОУ СОШ с. Вторые Тербуны Тербунского муниципального района Липецкой области). Наличие не менее чем двух субъектов «принимающей стороны» в договоре требует от университета дополнительных усилий по координации деятельности городской и сельской школ, находящихся зачастую в отношениях оппозиции по оценке деятельности друг друга. Но эффективность формирования у будущих педагогов соответствующих компетенций, позволяющих учитывать в педагогической деятельности особенности школ городской и сельской местности, убедительно свидетельствует о необходимости функционирования именно такой модели базовой кафедры.

4. «Очная форма» согласования тем ВКР обучающихся с представителями работодателя (директорами, заместителями директоров и учителями школ).

Согласование перечня тем ВКР с представителями работодателя — сегодня не инновация, а обязанность любого вуза. Эта работа проводилась в ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского и прежде, но, как правило, в заочной форме, либо в рабочем режиме, и была

в большей степени направлена на соблюдение формальных требований действующего законодательства.

Практика применения «очной формы» согласования тем ВКР показала серьезную заинтересованность руководителей образовательных учреждений и педагогов в исследовании студентами-выпускниками педагогического вуза актуальных методических проблем. К примеру, на состоявшемся в 2016 г. совещании Координационного совета педагогического кластера по итогам обсуждения предлагаемых к утверждению тем выпускных работ каждая восьмая тема была скорректирована в методическом аспекте, отдельные новые темы были предложены к разработке представителями работодателей. Показателем результативности взаимодействия вуза и организаций-работодателей в этом направлении являются итоги защиты выпускных квалификационных работ, в большинстве своем предусматривающие признание необходимости использования полученных результатов в практической деятельности педагогов.

5. Обновление портфеля образовательных программ, реализуемых вузом по направлениям подготовки УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

Взаимодействие с образовательными организациями региона в рамках деятельности педагогического кластера в 2016 г. выявило следующее обстоятельство: набор профилей, определенных вузом для приема на обучение, не соответствовал требованиям современной школы и не учитывал тенденции развития форм и содержания общего образования. В системе общего образования менялись не только ФГОСы, но и баланс учебных предметов, дисциплин, модулей (как по объему, так и по содержанию). Учителя школ проходили курсы повышения квалификации, стараясь соответствовать стремительно меняющимся требованиям современного общего образования, в то время как педагогический вуз продолжал готовить «чистых» физиков, математиков, историков и учителей иностранных языков.

В университете была создана рабочая группа, которая начала разработку нового портфеля ОПОП. На первом этапе были проведены консультации с руководителями от-

делов образования муниципальных районов и городских округов, а также с директорами школ — победителями регионального публичного конкурса для предоставления грантов в форме субсидий за «Достижение наивысшего качества региональной системы образования («ДНК Образование»)». Затем были проанализированы результаты, полученные в ходе опроса, и наиболее востребованные со стороны работодателей профили выделены в приоритетную группу. Шорт-лист профилей подготовки будущих педагогов был снова направлен на согласование школам, получив впоследствии единодушное одобрение.

Рабочая группа в кратчайшие сроки разработала план по внедрению новых профилей подготовки с учетом маркетинговой привлекательности для абитуриентов и потребностей регионального образования в бакалаврах и магистрах нового поколения. В перечне направлений подготовки по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» на 2017 год появилось одновременно 9 измененных профилей.

44.03.05 — Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: информатика и дополнительное образование (в области робототехники и конструирования); информатика и дополнительное образование (в области цифровых образовательных ресурсов); технология и дополнительное образование (в области инновационной проектной деятельности); филологическое образование и дополнительное образование (в области медиаобразования); дошкольное и начальное образование); дошкольное образование и дополнительное образование (в области досуговой деятельности); обществознание и финансовая грамотность); изобразительное искусство и дополнительное образование (в области декоративно-прикладного искусства)).

44.03.01 — Педагогическое образование (Дополнительное образование (в области хореографического искусства)).

Отметим, что соглашение о внедрении уроков по финансовой грамотности в школьный курс было подписано главой Минобрнауки РФ Ольгой Васильевой и руководителем Центрального банка РФ Эльвирой Набиуллиной в апреле 2017 г. ЛГПУ имени П.П. Семенова-

Тян-Шанского сработал на опережение, включив новый профиль подготовки в свой пакет ООП в сентябре 2016 г.

По результатам приемной кампании 2017 г. направления подготовки с обновленными профилями пользовались повышенным спросом со стороны как абитуриентов, так и работодателей, направляющих выпускников по договорам о целевом обучении. По результатам приема на эти направления отмечался не только высокий средний балл ЕГЭ поступающих на общих основаниях, но и конкурс среди абитуриентов-«целевиков».

Таким образом, обновление портфеля ООП по согласованию с работодателями педагогического кластера также можно признать успешным инструментом модернизации педагогического образования.

Ряд подобных примеров, подтверждающих эффективность проведенных мероприятий по модернизации педагогического образования в рамках функционирования регионального педагогического кластера, может быть продолжен.

Литература

1. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41—57.
2. Симонова А.А., Минюрова С.А., Рубина Л.Я. Педагогический университет в центре регионального образовательного кластера //

При этом хотелось бы подчеркнуть следующее: ни один отдельно взятый региональный проект не может обеспечить подлинную перестройку современного педагогического образования в отрыве от достигнутых результатов федерального проекта модернизации педагогического образования.

ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского как вуз, не участвовавший в федеральном проекте, но сделавший последовательно шаги в направлении реализации его основных концептов, отчетливо понимает сегодня: каждая образовательная организация высшего образования, реализующая программы по направлениям подготовки УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», должна включиться в федеральный проект, поскольку участие в нем способно обеспечить получение как в рамках отдельного вуза, так и в РФ в целом системного и системообразующего результата — модернизированного педагогического образования, не исключающего наличие региональной специфики в технологиях его достижения.

Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 8—22.

3. Шукшина Т.И., Горшенина С.Н., Кулебякина М.Ю. Организационно-педагогические условия реализации инновационной модели «вуз—базовая кафедра—общеобразовательная организация» // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 2 (30). С. 89—93.

The Project of Modernization of Teacher Education: Effects on the Development of Regional Educational System

Fedina N.V.*,

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russia, nvfedina@rambler.ru

Burmykina I.V.**,

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russia, ivburm@yandex.ru

Komkov A.A.***,

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russia, ur_pror@lspu.lipetsk.ru

Kretov D.V.****,

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russia, decret@mail.ru

The article analyses the experience of the Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University in the arrangement of practice-oriented environment within the framework of the modernization of teacher education. It focuses on the role of the established regional pedagogical cluster in the organization of teaching practice that enables future teachers to be involved in kindergartens or schools during the whole period of their university training. The article explores the innovations concerning the following issues: teaching practice locations (introduction of university-based chairs located in schools), thesis approval (discussing topics with prospective employers), and procedure of updating available training programmes in Education and Pedagogical Sciences.

Keywords: modernization of pedagogical education, pedagogical cluster, university-supervised chair, teaching practice, practice-oriented education.

References

1. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [The problems and prospects of the development of pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 41—57. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Simonova A.A., Minyurova S.A., Rubina L.YA. Pedagogicheskij universitet v tsentre regional'nogo obrazovatel'nogo klastera [Pedagogical university in the centre of the regional educational cluster].

3. Shukshina T.I., Gorshenina S.N., Kulebyakina M.YU. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya realizatsii innovatsionnoj modeli «vuz-bazovaya kafedra-obshheobrazovatel'naya organizatsiya» [Organisational and pedagogical conditions of the realization of the innovation model "university-school-located department-general educational organisation]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* [Social science and education], 2017, no. 2 (30), pp. 89—93.

For citation:

Fedina N.V., Burmykina I.V., Komkov A.A., Kretov D.V. The Project of Modernization of Teacher Education: Effects on the Development of Regional Educational System. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 46—51. doi: 10.17759/pse.2018230104 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Fedina Nina Vladimirovna, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Acting Rector of the Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russia. E-mail: nvfedina@rambler.ru

** Burmykina Irina Viktorovna, PhD in Sociology, Professor, Vice-Rector for Research, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russia. E-mail: ivburm@yandex.ru

*** Komkov Anatolii Aleksandrovich, PhD in Philosophy, Associate Professor, Acting Vice-Rector for Academic Affairs, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russia. E-mail: ur_pror@lspu.lipetsk.ru

**** Kretov Denis Vladimirovich, Vice-Rector for Educational and Social Work, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russia. E-mail: decret@mail.ru

Проектирование нового дизайна образовательной экосистемы вуза в контексте модернизации отечественного образования

Федоров А.А.*,

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (НГПУ имени К. Минина), Нижний Новгород, Россия, fedorov_aa@mininuniver.ru

Папуткова Г.А.**,

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (НГПУ имени К. Минина), Нижний Новгород, Россия, paputkova-ga@mininuniver.ru

Самерханова Э.К.***,

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (НГПУ имени К. Минина), Нижний Новгород, Россия, samerkhanovaek@gmail.com

Фильченкова И.Ф.****,

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (НГПУ имени К. Минина), Нижний Новгород, Россия, ifilchenkova@yandex.ru

Демидова Н.Н.*****,

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (НГПУ имени К. Минина), Нижний Новгород, Россия, demidovanngo@yandex.ru

Для цитаты:

Федоров А.А., Папуткова Г.А., Самерханова Э.К., Фильченкова И.Ф., Демидова Н.Н. Проектирование нового дизайна образовательной экосистемы вуза в контексте модернизации отечественного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 52—63. doi: 10.17759/pse.2018230105

* Федоров Александр Александрович, доктор философских наук, профессор, ректор, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (НГПУ имени К. Минина), Нижний Новгород, Россия. E-mail: fedorov_aa@mininuniver.ru

** Папуткова Галина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебно-методической деятельности, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (НГПУ имени К. Минина), Нижний Новгород, Россия. E-mail: paputkova-ga@mininuniver.ru

*** Самерханова Эльвира Камильевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой прикладной информатики и информационных технологий в образовании, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (НГПУ имени К. Минина), Нижний Новгород, Россия. E-mail: samerkhanovaek@gmail.com

**** Фильченкова Ирина Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник учебно-методического управления, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (НГПУ имени К. Минина), Нижний Новгород, Россия. E-mail: ifilchenkova@yandex.ru

***** Демидова Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, декан факультета психологии и педагогики, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (НГПУ имени К. Минина), Нижний Новгород, Россия. E-mail: demidovanngo@yandex.ru

Обсуждаются вопросы проектирования нового дизайна образовательной экосистемы университета, отвечающего основным направлениям модернизации отечественного образования. Подчеркивается, что реализация модели управления образовательными программами в вузе требует перехода к новому качеству образовательной экосистемы университета. Обращается внимание на то, что новый дизайн образовательной экосистемы университета включает в себя: организационный конструкт управления образовательными программами; институт лидеров руководителей образовательных программ, обеспечивающих их качество; систему управления персональным профессиональным развитием научно-педагогического персонала на основе концепции разделения педагогического труда; единую электронную сервисную платформу управления образовательными программами в вузе. Управление основной профессиональной образовательной программой (ОПОП) представляется как управление многомерным образовательным продуктом, ориентированным на рынок труда и реализацию социально-образовательного заказа, включающего управление содержанием, процессом, ресурсами, контингентом, финансами, качеством. Авторы считают, что формирование института лидеров руководителей ОПОП является одной из стратегических задач перехода на новую модель управления, предполагающей разработку комплексной программы подготовки НПР, включающую в себя стратегическое проектирование и реализацию ОПОП, стратегическое управление и оценку эффективности ОПОП. Опыт авторов позволяет говорить о том, что реализация новой модели управления образовательными программами в вузе, эффективная логистика управления ОПОП обеспечиваются единой электронной сервисной платформой, которая представляет собой совокупность информационных, образовательных, организационных, технологических и управленческих решений, предполагающих интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса, и реализуется на базе сервисов: «Личный кабинет руководителя ОПОП», «Профиль профессионального роста НПР», «Карта личностно-профессионального развития студентов», «Оценка рентабельности ОПОП», «Оценка эффективности ОПОП».

Ключевые слова: модернизация образования, управление основными профессиональными образовательными программами, руководитель образовательных программ.

В условиях современных социально-экономических вызовов высшей школе возникает необходимость нового понимания ключевых задач и системных изменений для достижения опережающего развития и качества образовательных экосистем [2; 5].

Практика создания университетов, конкурентоспособных на мировом уровне, основывается на структуре лучших исследовательских университетов мирового класса, предусматривающих автономность и модульность подразделений. Многочисленные исследования рейтингов университетов, проведенные совместно с университетами Великобритании и Китая, обобщенные в книге Джамалия Салми «Создание университетов мирового класса», определяют следующие

стратегические ориентиры в деятельности университетов для обеспечения конкурентоспособности на мировом уровне: высокая концентрация талантов (преподавателей и студентов); изобилие ресурсов; адаптивная гибкая структура управления вузом, которая содействует развитию стратегического видения и инновациям [10].

Современная государственная политика в области образования ориентирована на повышение международной конкурентоспособности образовательных организаций; на необходимость обновления кадрового состава; на обеспечение реализации индивидуальных траекторий обучающихся и их участия в территориально-распределенных сетевых образовательных программах [2; 5].

Стратегические ориентиры модернизации отечественного образования направлены на создание механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия современным вызовам цифровой экономики, общества, государства и запросам личности. Различные аспекты модернизации образовательной политики вузов рассмотрены в работах А.Г. Каспржака, А.А. Марголиса, О.Г. Смолина, И.Д. Фрумина [4; 8; 13].

В соответствии с задачами модернизации отечественного образования ориентиры высшей школы должны быть направлены на подготовку нового поколения исследователей, способных работать с большими массивами данных, обладающих компетенциями поиска, анализа, освоения и обновления информации [2; 5].

Приоритетные задачи модернизации высшего образования невозможно решить без реализации инновационных проектов по разработке новых моделей, механизмов, программ, обеспечивающих качество образовательных экосистем вузов.

Актуальность и целесообразность нового облика образовательной экосистемы вуза обусловлена личностно ориентированной моделью образования, гарантирующей развитие личностно-профессионального потенциала абитуриента/студента/молодого специалиста и его конкурентоспособность в цифровой социально-экономической среде.

В связи с этим целью формирования новой экосистемы университета является разработка и внедрение гибкой и эффективной системы управления образовательными программами в вузе, обеспечивающей новую логику управления персоналом на основе концепции проектного университета. Указанная цель достигается решением комплекса задач:

— совершенствованием организационной структуры вуза и уменьшением «уровневости» управления;

— формированием института лидеров руководителей образовательных программ, гарантирующих достижение современного качества образования, нацеленного на лучшие мировые стандарты;

— созданием системы управления персональным профессиональным развитием научно-педагогического персонала на основе концепции разделения педагогического труда;

— разработкой единой электронной платформы управления образовательными программами в вузе.

В современном понимании основная профессиональная образовательная программа способствует устранению разрыва между требованиями профессионального сообщества и подготовкой выпускников вуза. По мнению А.Г. Каспржака, у образовательной программы появляется свой «дизайн» [4]. Н.В. Баранова останавливается на управлении образовательными программами как особом виде профессиональной деятельности педагога, к которой необходимо готовить в соответствии с требованиями профессионального стандарта [1]. Зарубежные практики делают акцент на вариативности и динамичности образовательных программ [16].

Управление основной профессиональной образовательной программой на современном этапе инновационного развития вуза представляет собой управление многомерным образовательным продуктом, включающее в себя:

— управление содержанием, обеспечивающее формирование актуального портфеля образовательных программ и интеллектуальных продуктов;

— управление процессом, обеспечивающее организацию рационального распределения процессуальных потоков;

— управление ресурсами, обеспечивающее оптимальность распределения кадрового, информационно-методического, материально-технического оснащения образовательной программы;

— управление контингентом, обеспечивающее субъектно-деятельностное взаимодействие участников образовательного процесса;

— управление финансами, обеспечивающее эффективное формирование процесса распределения финансовых ресурсов ОПОП;

— управление качеством, обеспечивающее гарантии качества предоставляемых образовательных услуг с учетом рейтингования образовательных программ (рис. 1) [10].



Рис. 1. Общая структура компонентов управления ОПОП

В основу проектирования модели управления образовательными программами в вузе были положены следующие подходы:

— системно-синергетический подход, раскрывающий нелинейные механизмы взаимодействия структур управления образовательными программами в аспекте самоорганизации открытых, нелинейно развивающихся систем, актуализирующий существенные признаки системы: целостность, наличие составных элементов, их структурированность, связанность, эмерджентность;

— проектно-процессный подход, обеспечивающий стратегию эффективного управления, создающего условия для обучения, социализации и самореализации студентов и развития НПР в достижении будущего.

Процесс управления образовательными программами в вузе базируется на следующих принципах: восходящего развития, открытого образования, проектной предопределенности и персонализации.

Создание новой системы эффективного управления образовательными программами в вузе требует перехода от линейно-функ-

циональной системы к проектно-матричной с делегированием персонализированной ответственности руководителям образовательных программ, которые выступают гарантами достижения современного качества образования с учетом мировых стандартов.

Новая модель управления образовательными программами в вузе предполагает интеграцию образовательного процесса с научно-исследовательской деятельностью путем создания системы центров превосходства и коллабораций, аккумулирующих в себе лучшие отечественные, международные практики и ресурсы [3].

Проекция модели научно-образовательных центров превосходства на вуз выявила необходимость создания новой динамически устойчивой организационной структуры, способной самостоятельно искать варианты своего сохранения в результате процесса развития, которым система сама управляет (рис. 2).

Новая адаптивная структура совмещает линейные (вертикальные) и программно-целевые (горизонтальные) структуры. Вертикальная структура управления в данной

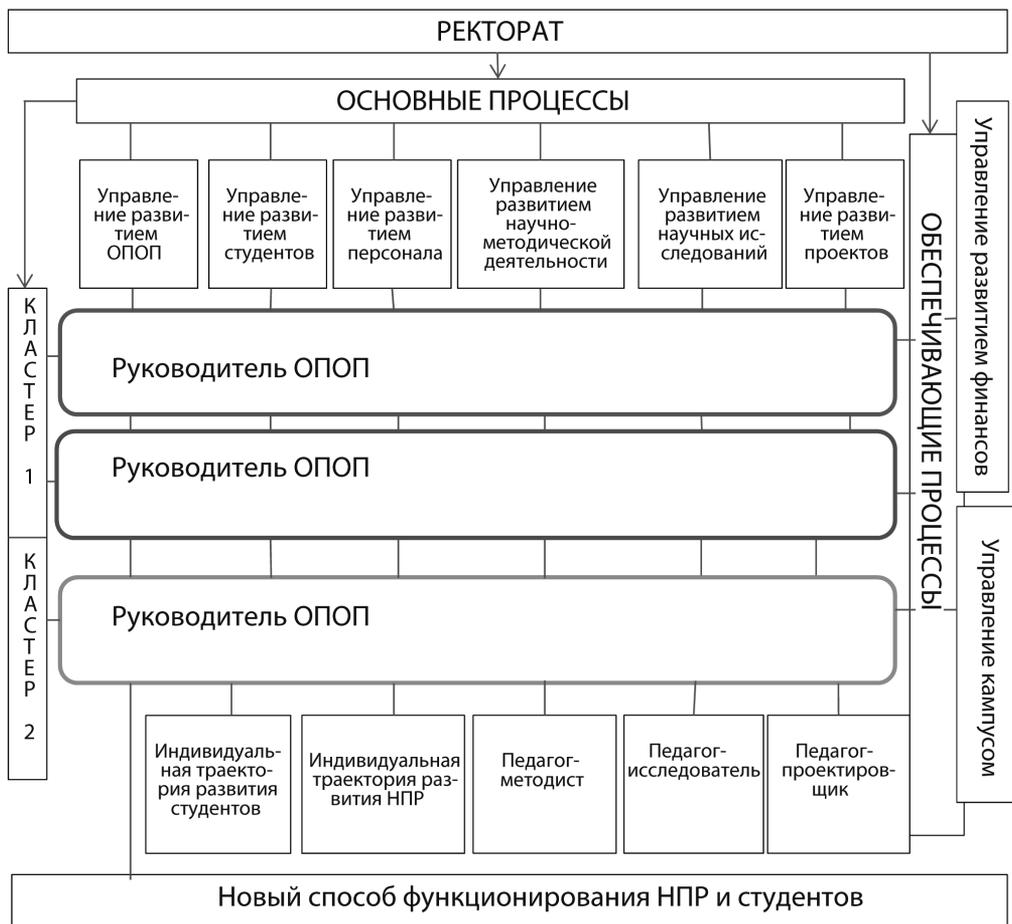


Рис. 2. Адаптивная структура управления ОПО

модели: ректорат — руководители центров развития ОПО — руководители интегрированных кластеров высшего педагогического и непедагогического образования — руководители ОПО по укрупненным группам — менеджеры по укрупненным группам направлений подготовки — НПО. Горизонтальная структура управления: руководители и менеджеры ОПО по укрупненным группам — руководители мобильных программных групп, создаваемых для достижения определенных целей — НПО (краткосрочной, среднесрочной, долгосрочной перспективы).

Отношения между звеньями управления ОПО. Координация и контроль над

выполнением ключевых, стратегических решений сохраняются на высшем уровне. Происходит передача полномочий по принятию решений, связанных с функционированием и развитием ОПО на средний уровень. Данное перераспределение расширяет возможности быстрой адаптации системы управления ОПО к внутренним и внешним вызовам, взаимодействия по принципу «мягкого управления».

Функции руководителя ОПО. Эффективное и оптимальное использование кадровых, материальных, информационно-методических ресурсов. Делегированное право подбора кадров, способных обеспе-

чить принятие и выполнение эффективных решений, связанных с функционированием и развитием ОПОП. Стимулирование к росту и развитию исполнителей ОПОП. Обеспечение сетевого взаимодействия при реализации ОПОП.

Возможности исполнителей ОПОП. Модель предполагает новый способ функционирования профессионального сообщества. НПР может выступать в трех форматах: педагог-методист, педагог-исследователь, педагог-проектировщик. Коллегиальный стиль отношений. Расширение возможностей индивидуального и коллективного творчества. Формирование программных групп как условие продуцирования инновационных решений. Открытая конкуренция как условие активизации всех НПР.

Место обучающегося в структуре управления ОПОП. Непосредственное вовлечение обучающихся в процессы, связанные с реализацией и развитием ОПОП.

Модель позволяет прогнозировать и предотвращать неблагоприятные воздействия извне и внутри системы, активно содействовать процессу перемен.

В условиях формирования новой экосистемы вуза деятельность руководителя ОПОП требует придания ему особого статуса, при

котором он становится активным агентом изменений образовательной экосистемы вуза. Формирование института лидеров руководителей образовательных программ становится главной частью экосистемы вуза, обеспечивающей его качество.

Современный руководитель ОПОП, являющийся академическим лидером среди научно-педагогических работников или представителей работодателя, должен обладать способностью формировать стратегию развития образовательной программы; принимать эффективные управленческие решения в условиях неопределенности и риска; в рамках жизненного цикла образовательной программы брать на себя ответственность за выполнение производственных задач, эффективно использовать современные приемы и методы работы с коллективом; организовать работу команды и руководить ею, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели.

Для подготовки руководителей ОПОП в рамках проекта «Модернизация высшего образования: новые логистические решения» в НГПУ имени К. Минина была разработана программа повышения квалификации, которая включает в себя модули по стратегическому проектированию и реализации ОПОП,



Рис. 3. Структура программы подготовки руководителей образовательных программ

стратегическому управлению и оценке эффективности ОПОП (рис. 3) [11].

Слушатели курсов знакомились с концептуальными основами, нормативно-правовыми актами проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ, особенностями управления финансовой составляющей; в интерактивной форме проектировали научно-образовательную среду основной профессиональной образовательной программы; конструировали модель результативного лидера, выделяя приоритетные направления его деятельности; формировали «Портфель проектов» по основной профессиональной образовательной программе. Руководители ОПОП решали различные кейсы по администрированию, командообразованию, стратегии планирования и управления, оценке эффективности. В ходе обучения лидеры основных профессиональных образовательных программ познакомились с возможностями работы в единой электронной сервисной платформе управления ОПОП, интегрированной в ЭИОС вуза. По завершении курсов слушатели представили и обсудили совместные инновационные образовательные продукты — проекты международных, сетевых ОПОП, которые могут быть реализованы в Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина.

Для выстраивания новых логистических схем взаимодействия руководителя ОПОП со структурными подразделениями вуза, реализующими отдельные части образовательных программ, была разработана и утверждена

нормативно-правовая база, включающая в себя: Положение об основной профессиональной образовательной программе, Положение о руководителе ОПОП, дорожную карту руководителя ОПОП, оценочную карту эффективности ОПОП.

Процесс перехода на управление ОПОП требует понимания экономической целесообразности образовательной программы, возможностей ее конкурирования на рынке образовательных услуг, ее оценки в части рентабельности. В результате была создана экономическая модель расчета плановой рентабельности (рис. 4). Данная модель включает показатели, которые не только характеризуют финансовый результат, но и дают возможность маневра для руководителя основной образовательной программы в части прогнозирования и изменения (уточнения) ключевых параметров, характеризующих образовательную деятельность [6]. Процесс моделирования расчета плановой рентабельности включает в себя следующие объекты: вход, управленческий процесс, выход, обратную связь.

Создание и внедрение экономической модели рентабельности ОПОП необходимы для оценки перспективности развития данного направления подготовки и расчета его финансовых показателей.

Механизмом реализации данной модели является расчет необходимых финансовых показателей проектируемой системы на основании данных о предполагаемых затратах и планируемом объеме доходов в рамках конкретной ОПОП. При изменении входных



Рис. 4. Процесс моделирования расчета рентабельности

параметров финансовый результат пересчитывается автоматически. Это позволяет проанализировать, от каких показателей в первую очередь зависит рентабельность программы, выявить «узкие места», провести анализ финансовой устойчивости образовательной программы, а также оценить различные сценарии развития событий. Экономическая модель позволяет провести анализ затрат и оптимизировать издержки, являясь незаменимым инструментом реализации бизнес-процесса управления основной профессиональной образовательной программой.

Переход вуза на новую модель управления образовательными программами требует иного подхода к выбору персонала и определению лидеров в области научной, образовательной и проектной деятельности. Управление развитием персонала обеспечивает построение индивидуальных траекторий карьерного роста научно-педагогических работников на основе интеграции личностно-профессиональных карт развития и рейтинговых показателей НПР вуза с учетом разделения педагогического труда.

В основу нового понимания разделения труда научно-педагогических работников положена идея о выделении приоритетного вида деятельности (ведущего для данного преподавателя). Условно можно выделить четыре профиля научно-педагогических работников (табл.).

В соответствии с выделенным приоритетным направлением деятельности определяется функционал каждой категории научно-педагогических работников.

Управление персоналом с учетом разделения педагогического труда требует разработки и внедрения программы персонального профессионального развития научно-педагогических работников. Механизм управления персоналом основан на интеграции личностно-профессиональных карт развития и рейтинговой оценки эффективности деятельности НПР. В условиях открытости и конкурентности системы выбора преподавателей и их закрепления за образовательными программами возрастает необходимость создания автоматизированной информационной базы научно-педагогических работников «Профиль профессионального роста НПР», включающей в себя следующие основные позиции: образовательная деятельность, публикационная активность, коммерциализация результатов работы, организационная деятельность и экспертная деятельность НПР [15].

Ключевым вопросом в реализации новой модели управления образовательными программами в вузе стало создание единой электронной сервисной платформы управления ОПОП, интегрированной в ЭИОС вуза, включающей в себя компоненты по управлению содержанием, процессом, ресурсами, контин-

Таблица

Характеристики деятельности НПР по приоритетным направлениям деятельности

Направления деятельности	Название	Характеристика
Учебно-методическая	Педагог-методист	Научно-педагогический работник, проектирующий и реализующий учебную, научно-методическую, экспертно-аналитическую деятельность на основе подходов и принципов открытого опережающего образования
Научно-исследовательская	Педагог-исследователь	Научно-педагогический работник, обеспечивающий организацию системных исследований фундаментального и прикладного характера, продвижение результатов научной деятельности на российском и международном уровне
Проектировочная	Педагог-проектировщик	Научно-педагогический работник, обеспечивающий руководство проектно-инновационной деятельностью педагогов и студентов, координацию механизмов сетевого взаимодействия в рамках проекта и продвижение, в том числе коммерциализацию, проектных продуктов
Организационная	Педагог-руководитель ОПОП	Научно-педагогический работник или представитель работодателя, обеспечивающий руководство основной профессиональной образовательной программой на протяжении всего жизненного цикла ОПОП

гентом, финансами и качеством основных профессиональных образовательных программ.

Единая электронная сервисная платформа управления образовательными программами в вузе представляет собой совокупность информационных, образовательных, организационных, технологических и управленческих решений, обеспечивающих интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса и направленных на эффективное управление образовательными программами в вузе. Система сервисов включает в себя следующие сервисы: «Личный кабинет руководителя ОПОП», «Профиль профессионального роста НПР», «Карта личностно-профессионального

развития студентов», «Оценка рентабельности ОПОП», «Оценка эффективности ОПОП» [12].

Одним из результатов создания нового дизайна образовательных экосистем мы видим привлечение к процессу проектирования и управления образовательными программами представителей академического и профессиональных сообществ в лице руководителей ОПОП и представителей работодателей. Представленный образ экосистемы вуза на основе управления основными профессиональными образовательными программами в вузе позволяет говорить о новом качестве подготовки конкурентоспособных специалистов в соответствии с вызовами современного мира.

Литература

1. Баранова Н.В. Управление образовательной программой высшего образования как особый вид профессиональной деятельности (анализ профессионального стандарта «Педагог профессионального образования») // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 175—186.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы. URL: <http://goo.gl/Lg45G> (дата обращения: 14.02.2018).
3. Демидова Н.Н. Новый дизайн основных профессиональных образовательных программ в контексте конструирования инновационной научно-образовательной среды вуза // Вестник Мининского университета. 2016. № 4.
4. Каспржак А.Г. Оценка качества образовательных систем. Центр изучения образовательной политики Московской школы социальных и экономических наук как модель прикладной магистратуры. М.: Логос, 2012. С. 189—192.
5. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы. URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 14.02.2018).
6. Курьелёва О.И., Огородова М.В. Экономическая оценка эффективности основной профессиональной образовательной программы в рамках реализации проекта «Оценка эффективности ОПОП: модели управления» // Вестник Мининского университета. 2016. № 4.
7. Логинов М.П., Гончарова Н.А. Использование проектной методологии для управления образовательными программами в вузе // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4 (33). С. 253—259.
8. 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 psyedu.ru. 2014. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 14.02.2018).
9. Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: монография / А.А. Федоров [и др.]; под ред. А.А. Федорова. Н. Новгород, 2015. 296 с.
10. Салми Джамиль. Создание университетов мирового класса: пер. с англ. М.: Весь Мир, 2009. 132 с.
11. Самерханова Э.К. Моделирование компонентов системы управления образовательными программами в вузе // Вестник Мининского университета. 2016. № 4.
12. Самерханова Э.К., Имжарова З.У. Проектирование единой электронной платформы управления образовательными программами в вузе // Вестник Мининского университета. 2017. № 4.
13. Смолин О.Н. Образование Победы и победа образования // Народное образование. 2015. № 5.
14. Федоров А.А. Три шага к публичной образовательной корпорации // Аккредитация в образовании. 2013. № 7 (67). С. 26—28.
15. Фильченкова И.Ф., Папуткова Г.А., Гришина А.В. Организационные методы вовлечения ППС в процесс преобразования образовательных программ педагогического образования // Научное мнение (Педагогические, психологические и философские науки). 2015. № 10(2). С. 178—184.
16. O'Neill G., Donnelly R., Fitzmaurice M. Supporting programme teams to develop sequencing in higher education curricula // International Journal for Academic Development. 2014. Vol. 19, № 4. P. 268—280. doi: 10.1080/1360144X.2013.867.

New Design of University Educational Ecosystem in the Context of Modernisation of Teacher Education in Russia

Fedorov A.A.*,

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia,
fedorov_aa@mininuniver.ru*

Paputkova G.A.**,

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia,
paputkova-ga@mininuniver.ru*

Samerkhanova E.K.***,

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia,
samerkhanovaek@gmail.com*

Filchenkova I.F.****,

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia,
ifilchenkova@yandex.ru*

Demidova N.N.*****,

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia,
demidovanngeo@yandex.ru*

The article discusses the issues of developing a new design of the educational ecosystem of university which would comply with the main lines of modernisation of the Russian education. Implementing the model of management of educational programmes in the university requires a transition to a new quality of the educational ecosystem of the university. The new design of the educational ecosystem of the University includes the following: an organizational construct for managing educational programmes; an institute of leaders of heads of educational programmes that ensure their quality, the system for managing professional development of academic and research staff on the basis of the concept of the division of pedagogical labour; an integrated electronic management service platform for educational programmes in the university. Managing basic professional educational programs actually means managing a multidimensional educational product aimed at the labour market and at the implementation of the

For citation:

Fedorov A.A., Paputkova G.A., Samerkhanova E.K., Filchenkova I.F., Demidova N.N. New Design of University Educational Ecosystem in the Context of Modernisation of Teacher Education in Russia. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 52—63. doi: 10.17759/pse.2018230105 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Fedorov Alexander Alexandrovich*, PhD in Philosophy, Professor, Rector, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: fedorov_aa@mininuniver.ru

** *Paputkova Galina Alexandrovna*, PhD in Pedagogics, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: paputkova-ga@mininuniver.ru

*** *Samerkhanova Elvira Kamilievna*, PhD in Pedagogics, Professor, Head of the Chair of Applied Informatics and Information Technologies in Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: samerkhanovaek@gmail.com

**** *Filchenkova Irina Fedorovna*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of the Teaching and Methodology Department, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: ifilchenkova@yandex.ru

***** *Demidova Natalia Nikolaevna*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Dean of the Faculty of Psychology and Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: demidovanngeo@yandex.ru

social and educational mandate which includes management of content, process, resources, contingent, finance, and quality. Establishing the leadership institute for heads of basic professional educational programmes is one of the strategic tasks of transition to a new management model; it implies a complex training programme for academic staff, which includes strategic design and implementation of these programmes, strategic management and evaluation of the programmes' effectiveness. Effective logistics of programme management is ensured by the integrated electronic service platform which is a set of information, educational, organizational, technological and management solutions that provide interactive interaction between participants in the educational process, and is implemented on the basis of the following services: "Personal account of the head of basic professional educational programme", "Profile of professional growth of the academic staff", "Map of personal and professional development of students", "Assessment of profitability of basic professional educational programme", "Evaluation of the basic professional educational programme effectiveness".

Keywords: modernization of education, management of basic professional educational programs, head of educational programs.

References

1. Baranova N.V. Upravlenie obrazovatel'noy programmy vysshego obrazovaniya kak osobyby vid professional'noy deyatel'nosti (analiz professional'nogo standartar «Pedagog professional'nogo obrazovaniya») [Management of the higher education educational program as a special kind of professional activity (analysis of the professional standard "Teacher of vocational education")] *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 2016, no. 4, pp. 175—186.
2. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitiye obrazovaniya» na 2013—2020 gody [The State Program of the Russian Federation "Development of Education" for 2013—2020]. URL: <http://goo.gl/Lg45G> (Accessed 14.02.2018).
3. Demidova N.N. Novyy dizayn osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh program v kontekste konstruirovaniya innovatsionnoy nauchno-obrazovatel'noy sredy vuza [New design of the main professional educational programs in the context of designing the innovative scientific and educational environment of the university]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Vestnik of Minin University], 2016, no. 4.
4. Kasprzhak A.G. Otsenka kachestva obrazovatel'nykh sistem. Tsentri izucheniya obrazovatel'noy politiki Moskovskoy shkoly sotsial'nykh i ekonomicheskikh nauk kak model' prikladnoy magistratury [Evaluation of the quality of educational systems. Center for the Study of Educational Policy of the Moscow School of Social and Economic Sciences as a Model of Applied Masters]. Moscow: Logos, 2012, pp. 189—192.
5. Kontseptsiya Federal'noy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gody [Concept of the Federal Targeted Program for the Development of Education for 2016-2020]. URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (Accessed: 14.02.2018).
6. Kuryleva O.I., Ogorodova M.V. Ekonomicheskaya otsenka effektivnosti osnovnoy professional'noy obrazovatel'noy programmy v ramkakh realizatsii proekta «Otsenka effektivnosti OPOP: modeli upravleniya» [Economic evaluation of the effectiveness of the main professional educational program within the framework of the project "Evaluation of the effectiveness of the OPEP: governance model"]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Vestnik of Minin University], 2016, no. 4.
7. Loginov M.P., Goncharova N.A. Ispol'zovanie proektnoy metodologii dlya upravleniya obrazovatel'nyimi programmami v vuze [Use of project methodology for management of educational programs in the university]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa* [Business. Education. Right. Bulletin of the Volgograd Institute of Business], 2015, no. 4 (33), pp. 253—259.
8. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh program (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Electronii resurs] [Requirements for the modernization of the basic professional educational programs (OPOP) for the training of pedagogical personnel in accordance with the professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in the training of pedagogical personnel]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 2. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed: 14.02.2018). (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Fedorov A.A. (eds.), Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste global'noy obrazovatel'noy povestki: monografiya [Modernization of teacher education in the context of the global educational agenda]. Nizhnii Novgorod, 2015. 296 p.
10. Salmi Dzhamil'. Sozdanie universitetov mirovogo klassa: per. s angl. [Creating world-class universities]. Moscow: Publ. «Ves' Mir», 2009. 132 p. (In Russ.).

11. Samerkhanova E.K. Modelirovanie komponentov sistemy upravleniya obrazovatel'nymi programmami v vuze [Modeling the components of the educational management system in the university]. *Vestnik Mininskogo universiteta [Vestnik of Minin University]*, 2016, no 4.
12. Samerkhanova E.K., Imzharova Z.U. Proektirovanie edinoj elektronnoy platformy upravleniya obrazovatel'nymi programmami v vuze [Designing a single electronic platform for the management of educational programs in the university]. *Vestnik Mininskogo universiteta [Vestnik of Minin University]*, 2016, no. 4.
13. Smolin O.N. Obrazovanie Pobedy i pobeda obrazovaniya [Education Victory and the victory of education]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 2015, no. 5.
14. Fedorov A.A. Tri shaga k publichnoy obrazovatel'noy korporatsii [Three Steps to a Public Educational Corporation]. *Akkreditatsiya v obrazovanii [Accreditation in Education]*, 2013, no. 7 (67), pp. 26—28.
15. Fil'chenkova I.F., Paputkova G.A., Grishina A.V. Organizatsionnye metody vovlecheniya PPS v protsess preobrazovaniya obrazovatel'nykh programm pedagogicheskogo obrazovaniya [Organizational methods of involving PPS in the process of transforming the educational programs of teacher education]. *Nauchnoe mnenie (Pedagogicheskie, psikhologicheskie i filosofskie nauki) [Scientific opinion (Pedagogical, psychological and philosophical sciences)]*, 2015, no. 10—2, pp. 178—184.
16. O'Neill G., Donnelly R., Fitzmaurice M. Supporting programme teams to develop sequencing in higher education curricula. *International Journal for Academic Development*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 268—280. DOI: 10.1080/1360144X.2013.867.

Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов

Марголис А.А.*,

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

Сафронова М.А.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
maria.safronova@mgppu.ru

Панфилова А.С.***,

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

Шишлянникова Л.М.****,

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

Описаны методология создания и опыт проведения независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у студентов (будущих педагогов), построенной в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования. Обращается внимание на то, что в рамках реализации комплексного проекта по модернизации педагогического образования совместно с вузами-участниками была дважды проведена апробация системы независимой оценки сформированности профессиональных компетенций у обучающихся педагогических программ. Всего в независимой оценке профессиональных компетенций приняли участие более 6300 обучающихся из 51 вуза Российской Федерации. Утверждается, что проведенная оценка позволяет построить компетентностный профиль выпускника-будущего педагога и профиль по учебной группе, проекту; оценить успешность вуза в подготовке обучающихся к профессио-

Для цитаты:

Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М. Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 64—81. doi: 10.17759/pse.2018230106

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

** Сафронова Мария Александровна, кандидат психологических наук, декан факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: maria.safronova@mgppu.ru

*** Панфилова Анастасия Сергеевна, кандидат технических наук, ведущий специалист информационно-аналитического сектора, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: panfilova87@gmail.com

**** Шишлянникова Любовь Михайловна, начальник отдела мониторинга качества профессионально-образовательного процесса, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: sh-lyubov@yandex.ru

нальной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Ключевые слова: модернизация программ подготовки педагогических кадров, профессиональный стандарт педагога, деятельностный подход, новые образовательные результаты, независимая оценка профессиональных компетенций, оценка качества образования.

Введение

В 2014—2017 гг. в Российской Федерации был реализован комплексный проект по модернизации педагогического образования [2; 6], направленный на модернизацию системы подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями профессиональных стандартов педагогических работников и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Деятельностный подход был заложен в основу проектирования образовательных программ бакалавриата и профессиональной (педагогической) магистратуры [1; 3; 4] и реализован в практико-ориентированной модели подготовки педагогических кадров в вузах-участниках комплексного проекта.

Важным элементом оценки успешности первого этапа проекта являлась разработка и апробация инструментария, позволяющего оценить сформированность профессиональных компетенций, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога, у студентов, обучавшихся по модернизированным программам. На втором этапе реализации проекта апробированный инструментарий оценки профессиональных компетенций использовался для сравнения образовательных результатов студентов, обучавшихся по модернизированным программам, и студентов, обучавшихся по традиционным программам подготовки педагогических кадров.

Оценка профессиональных компетенций

Независимая оценка сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся в рамках УГСН «Образование и педагогические науки» была построена в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, высшего образования и профессионального стандарта

педагога [7] к знаниям, умениям и трудовым действиям, необходимым для реализации педагогической деятельности в образовательной организации на территории Российской Федерации.

Целью оценки являлась проверка сформированности профессиональных компетенций у студентов и аспирантов, обучавшихся по модернизированным программам, в соответствии со спецификой трудовых действий профессионального стандарта педагога.

Содержание независимой оценки было направлено на проверку сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся в соответствии со спецификой трудовых действий, отраженных в стандартах профессиональной деятельности педагогических работников и инвариантных для любого профиля подготовки педагогов.

Независимый характер проводимой оценки предполагал ее проведение по единым контрольно-измерительным материалам, разработанным группой экспертов, не принимавших непосредственного участия в апробации образовательных программ в вузах-участниках комплексного проекта.

Организация апробации системы независимой оценки сформированности профессиональных компетенций

В рамках реализации комплексного проекта Оператором (МГППУ) совместно с вузами-участниками была проведена апробация системы независимой оценки сформированности профессиональных компетенций у обучающихся педагогических программ.

Всего в независимой оценке сформированности профессиональных компетенций приняли участие более 6300 обучающихся из 51 вуза Российской Федерации.

В 2015 г. (по итогам 1-го этапа проекта) в независимой оценке сформированности профессиональных компетенций [5] приняли уча-

стие 3603 студента из 38 вузов Российской Федерации.

В 2017 г. (по итогам 2-го этапа проекта) в независимой оценке сформированности общепрофессиональных компетенций приняла участие 2768 обучающихся из 43 вузов Российской Федерации.

В рамках проведения независимой оценки в 2017 г. были сформированы две группы: экспериментальная группа (обучавшихся по модернизированным образовательным программам) и контрольная группа (обучав-

шихся по действующим программам). Всего в оценке участвовали 2768 обучающихся из 43 вузов: экспериментальную группу составили 1838 обучающихся, контрольную группу — 930 обучающихся.

Апробация независимой оценки профессиональных компетенций осуществлялась в специально разработанной для этого информационной системе (рис. 1—4), доступной для дистанционного входа пользователей и размещенной в сети по адресу: <http://оценка-компетенций.рф>

КАРТА «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА» ПО ПРОФИЛЮ «ПЕДАГОГ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Образовательные программы выведены согласно выбранному проекту

Просмотр ДК Инструкция **Общее дерево**

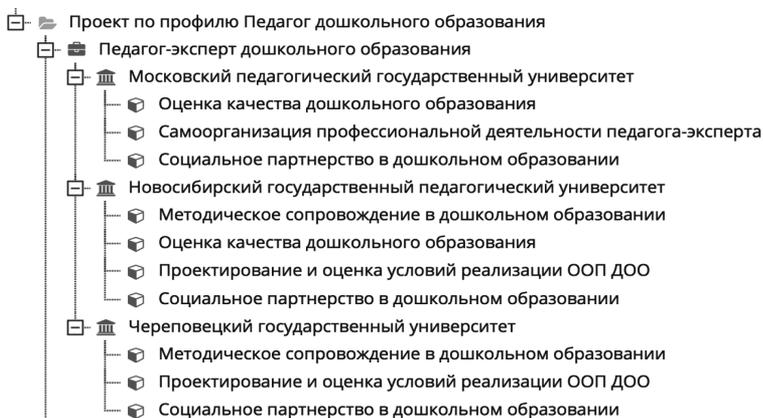
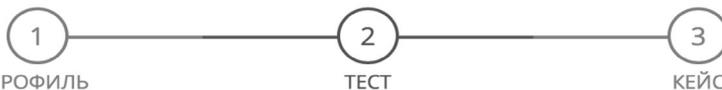


Рис. 1. Интерфейс информационной системы (карта проекта)

ID	Модуль	2016г. (1)	2017г. (2)	2017г. (3)	Образовательная программа
81	Основы проектирования и организации образовательной деятельности детей раннего и дошкольного возраста (Вариативная часть)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Воспитатель дошкольной образовательной организации
80	Организация психолого-педагогической поддержки ребенка в ДОО (Вариативная часть)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Воспитатель дошкольной образовательной организации
79	Организация деятельности и взаимодействия детей в раннем и дошкольном возрасте (Вариативная часть)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Воспитатель дошкольной образовательной организации
28	Общение и взаимодействие с ребенком раннего и дошкольного возраста (Вариативная часть)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Воспитатель дошкольной образовательной организации

Рис. 2. Интерфейс информационной системы (апробация модулей образовательной программы)



ТЕСТ

Задание 1 из 20

1:14

Текст задания:

Основную ответственность за воспитание и развитие ребенка, согласно Конвенции о правах ребенка, несут

Варианты ответа:

- мать и отец
- мать, отец и ближайшие родственники
- родители и образовательная организация
- родители или в соответствующих случаях законные опекуны

ДАЛЕЕ →

2017 © Ресурсный центр экспертно-аналитического сопровождения реализации проекта по модернизации педагогического образования

Рис. 3. Интерфейс информационной системы (решение теста)



КЕЙС

Задание 1 из 1

14:24

Инструкция:

Прочитайте описание педагогической ситуации. Выполните задание.

Описание педагогической ситуации:

Полина учится в 8 классе. Она обладает хорошей памятью, легко работает с большими объемами информации, быстро ориентируется в новой учебной ситуации. Для участия в конкурсе от класса необходимо подготовить презентацию о своем родном крае. Класс выбрал для представления презентации Полину. Учитель может предложить варианты действий, указанные ниже.

Варианты ответа:

- Вы молодцы, что быстро выбрали представителя, теперь Полина ответственна за презентацию от класса.
- Если Полина не справится с заданием, то я назначу другого ответственного.
- Ребята давайте вместе обсудим идею презентации от класса, подумаем, о том, кто за какие части проекта будет отвечать.
- Полина, подготовь презентацию, мы посмотрим и обсудим ее на следующем уроке.

Рис. 4. Интерфейс информационной системы (решение кейса)

Описание инструментария независимой оценки

Оценка предусматривала использование форматов **тестирования и решения кейсов**, направленных на проверку сформированности общепрофессиональных компетенций в части знаний (тест) и умений (кейс) в соответствии с паспортами общепрофессиональных компетенций (УГСН «Образование и педагогические науки»), разработанных в рамках проекта и определяющих связь общепрофессиональных компетенций и трудовых действий профессиональных стандартов (педагога и педагога-психолога).

В целях проверки сформированности одной общепрофессиональной компетенции использовались:

- тест, состоящий из 20 заданий с выбором одного варианта ответа длительностью 30 минут. На решение каждого тестового задания отводилось 1,5 минуты;
- два структурированных кейсовых задания с выбором одного правильного ответа или произвольного числа ответов длительностью 15 минут каждый.

Для проведения независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся по образовательным программам в рамках УГСН «Образование и педагогические науки» был разработан банк контрольно-измерительных материалов по трем уровням образования: бакалавриат, магистратура и аспирантура, — включающий 659 тестовых и 1026 кейсовых заданий (табл. 1).

Итоговый банк контрольно-измерительных материалов включал 324 тестовых задания и 39 кейсов.

Готовность к выполнению таких профессиональных задач, как «Контроль и оценка сформированности образовательных результатов у обучающихся, выявление и корректировка трудностей в обучении», «Взаимодействие с участниками образовательных отношений» и «Воспитательная деятельность», проверялась с использованием структурированных кейсовых заданий. Профессиональная задача «Контроль и оценка

сформированности образовательных результатов у обучающихся, выявление и корректировка трудностей в обучении» предполагала решение предметного кейса или кейса на оценку сформированности универсальных учебных действий. Готовность к выполнению остальных профессиональных задач оценивалась с использованием теста, состоящего из 20 заданий, случайно выбираемых из банка материалов в рамках проверяемой общепрофессиональной компетенции и уровня образования.

Критерии оценки сформированности компетенции

Оценка сформированности компетенций проводилась в рамках учебной группы по результатам обучающихся. В зависимости от общепрофессиональной компетенции и уровня образования данными для анализа являлись количество баллов, полученных за верно выполненные задания теста, или средний балл по результатам выполнения двух кейсовых заданий.

При анализе результатов независимой оценки были использованы методики сравнения: критерий *t*-Стьюдента для независимых выборок, критерий У Манна—Уитни, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), частотный анализ. Статистический анализ результатов независимой оценки проводился с использованием Python, а также приложения PASW Statistics 18.0.

Для оценки влияния модернизированных образовательных программ на успешность освоения общепрофессиональных компетенций выборка была разделена на экспериментальную и контрольную. Размеры выборок отличались не более чем на 20%. Обучающиеся экспериментальной группы изучали один или более модулей из модернизированных образовательных программ в период 2016—2017 гг., обучающиеся контрольной группы обучались по обычным (традиционным) образовательным программам.

Ниже приводится несколько примеров оценки ОПК.

Таблица 1
Банк контрольно-измерительных материалов по уровням образования бакалавриат, магистратура и аспирантура и общепрофессиональным компетенциям

Профессиональная задача	Инструментарий	Уровень образования/общепрофессиональная компетенция		
		Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура
Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики	Тесты	ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики	-	-
Разработка и реализация основных и дополнительных образовательных программ	Тесты	ОПК-2. Способен участвовать в разработке и реализовывать основные и дополнительные образовательные программы, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ)	ОПК-1. Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации	ОПК-1. Способен проектировать и апробировать инновационные образовательные программы и технологии на основе специальных научных знаний и результатов исследований
Организация совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	Тесты	ОПК-3. Способен организовать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов	ОПК-2. Способен проектировать организационно совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	ОПК-2. Способен проектировать и организовывать совместную и индивидуальную учебную деятельность обучающихся по программам высшего и дополнительного профессионального образования
Контроль и оценка сформированности образовательных результатов у обучающихся, выявление и корректировка трудностей в обучении	Кейсы	ОПК-4. Способен осуществлять контроль и оценку сформированности образовательных результатов у обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении	ОПК-3. Способен разрабатывать программы мониторинга образовательных результатов обучающихся, разрабатывать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении	ОПК-3. Способен анализировать результаты педагогических измерений и рейтингов и формулировать на основе анализа рекомендации по совершенствованию качества образования

Профессиональная задача	Инструментарий	Уровень образования/общепрофессиональная компетенция		
		Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура
Индивидуализация обучения, воспитания и развития обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	Тесты	ОПК-5. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	ОПК-4. Способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями	-
Взаимодействие с участниками образовательных отношений	Кейсы	ОПК-6. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	ОПК-5. Способен планировать и организовывать взаимодействие участников образовательных отношений	ОПК-4. Способен осуществлять экспертно-аналитическое сопровождение процессов управления в образовании
Проектирование и реализация педагогической деятельности на основе специальных научных знаний	Тесты	ОПК-7. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	ОПК-6. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований	ОПК-5. Способен создавать новые научные знания в области образования и педагогических наук на основе результатов самостоятельных исследований
Воспитательная деятельность	Кейсы	ОПК-8. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся в учебной и внеучебной деятельности	ОПК-9. Способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей	-

Сформированность общепрофессиональной компетенции ОПК-1 «Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики» у обучающихся бакалавриата

Для оценки сформированности ОПК-1 был использован тест, состоящий из 20 заданий закрытого типа с выбором одного правильного ответа из четырех. Банк заданий составил 72 тестовых задания. Формирование набора тестовых заданий осуществлялось случайным образом из общего банка. Также была предусмотрена рандомизация заданий и вариантов ответов.

В соответствии с паспортом компетенции тестовые задания были распределены на пять блоков.

1. Знание федеральных законов и иных нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в РФ, нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи. Умение применять нормативно-правовые акты в сфере образования и нормы профессиональной этики.

2. Знание федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования.

3. Знание профессионального стандарта педагога.

4. Знание законодательства о правах ребенка. Знание конвенции о правах ребенка.

5. Знание трудового законодательства.

Пример тестового задания

Тестовое задание № 1287.

Уровень образования: Бакалавриат.

Текст задания.

Форма организации освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, называется.

Вариант ответа 1: комплексной.

Вариант ответа 2: вариативной.

Вариант ответа 3: адаптивной.

Вариант ответа 4: сетевой.

Номер правильного ответа: 4.

Обучающиеся по модернизированным образовательным программам показали высокий уровень знания федеральных законов и иных нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в Российской Федерации (60%) и Конвенции о правах ребенка (59%) по сравнению с обучающимися контрольной группы. Причем 73% обучающихся правильно выполнили более 50% заданий по указанным блокам.

Знание федеральных государственных образовательных стандартов (48%) и трудового законодательства (48%) обучающиеся показали на уровне ниже 50%. Процент обучающихся, правильно выполнивших более 50% заданий по указанным блокам, составил 53%.

Знание профессионального стандарта педагога (43%) обучающиеся показали на недостаточном уровне, так как средний процент правильных ответов оказался ниже 50%. Причем менее половины обучающихся (48%) правильно выполнили более 50% заданий по данному блоку.

Освоение компетенции в полном объеме показали 12% обучающихся экспериментальной группы, выполнивших верно более 50% заданий.

Сравнение средних результатов экспериментальной и контрольной группы проводилось при помощи критерия t Стьюдента.

Из диаграммы (рис. 5) видно, что наиболее низкие результаты экспериментальной группы получены по блокам «Знание профессионального стандарта педагога» (47,5%), «Знание трудового законодательства» (50,4%) и «Знание федеральных государственных образовательных стандартов» (52,9%).

Причем процент выполнения, как всего теста, так и отдельных его блоков, в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Различие обнаружено на уровне статистической значимости ($p < 0,05$).

Сформированность общепрофессиональной компетенции ОПК-4 «Способен осуществлять контроль и оценку сформированности образовательных результатов у обучающихся, выявлять и корректиро-



Рис. 5. Результаты независимой оценки ОПК-1 у обучающихся уровня бакалавриата

вать трудности в обучении» у обучающихся бакалавриата

Сформированность ОПК-4 у обучающихся бакалавриата проверялась с использованием кейсовых заданий по оценке метапредметных образовательных результатов (универсальных учебных действий (УУД)) и предметных образовательных результатов (предметный кейс).

1. Предметный кейс

Предметный кейс был направлен на проверку умения оценивать работы обучающихся по конкретному учебному предмету и знания причин типовых ошибок, допускаемых школьниками.

Структура кейса.

Кейс содержал задание по учебному предмету в формате ЕГЭ 2017.

Кейс содержал ответ обучающегося (школьника) и оценку учителя за ответ.

Необходимо было определить правильность выставленной оценки.

В случае несогласия с оценкой учителя, необходимо было указать наиболее вероят-

ные причины типовых ошибок, допущенных в решении школьника.

Пример кейсового задания по биологии

Инструкция. Прочитайте задачу, которая была предложена обучающимся. Познакомьтесь со способом решения задачи обучающимся.

Текст задания.

Прочитайте текст. Выберите три предложения, в которых указаны движущие силы эволюции. Запишите в ответ цифры, под которыми они указаны.

1. Синтетическая теория эволюции утверждает, что виды живут популяциями, в которых и начинаются эволюционные процессы.
2. Именно в популяциях наблюдается наиболее острая борьба за существование.
3. В результате мутационной изменчивости постепенно возникают новые признаки, в том числе и приспособления к условиям окружающей среды — идиоадаптации.
4. Этот процесс постепенного появления и сохранения новых признаков под действием естественного от-

бора, ведущий к образованию новых видов, называется дивергенцией. 5. Образование новых крупных таксонов происходит путем ароморфозов и дегенерации, которая также приводит к биологическому прогрессу организмов. 6. Таким образом, популяция является исходной единицей, в которой происходят основные эволюционные процессы — изменение генофонда, появление новых признаков, возникновение приспособлений.

Способ решения школьником задания.

2. Именно в популяциях наблюдается наиболее острая борьба за существование.

4. Этот процесс постепенного появления и сохранения новых признаков под действием естественного отбора, ведущий к образованию новых видов, называется дивергенцией.

5. Образование новых крупных таксонов происходит путем ароморфозов и дегенерации, которая также приводит к биологическому прогрессу организмов.

Ответ обучающегося (школьника): 2, 4, 5.
Задание.

1. Учитель поставил отметку 5 (отлично) по пятибалльной шкале. Оцените правильность отметки учителя, выбрав «Согласен» или «Не согласен».

2. В случае если Вы не согласны, поставьте свою отметку (по пятибалльной шкале).

3. Проанализируйте способ решения школьником задания и выберите наиболее вероятные причины типовых ошибок, допущенных в решении школьника (из списка):

1. Не сформировано понятие: Движущие факторы эволюции.
2. Незнание сущности основных биологических явлений и процессов: влияния элементарных факторов эволюции на генофонд популяции.
3. Не сформировано умение объяснять роль биологических теорий, законов, принципов, гипотез в формировании современной естественнонаучной картины мира.
4. Не сформировано умение сравнивать и делать выводы на основе сравнения важнейших биологических процессов и явлений.
5. Не сформировано умение выявлять характерные особенности биологических процессов.

6. Незнание сущности современных биологических теорий и гипотез.

Номер правильного ответа: 1, 2, 6.

Предметный кейс оценивался по двум критериям.

1. Знание учебного предмета и умение оценивать работы обучающихся. Если обучающийся был не согласен с оценкой учителя (которая в кейсе умышленно была поставлена неправильно), то, следовательно, он сам правильно решил данную задачу и показал знание предмета и получил 2 балла. В случае согласия с оценкой учителя получал ноль баллов, так как в ответе школьника заведомо была допущена ошибка.

2. Знание причин типовых ошибок, которые допускают обучающиеся. Этот критерий оценивался у тех, кто правильно выполнил первую часть кейса. За каждую правильно указанную причину ошибок обучающийся получал дополнительно баллы.

Предметный кейс выполняли 347 обучающихся бакалавриата. Экспериментальная группа составила 274 обучающихся, контрольная — 73.

Результаты выполнения предметных кейсов.

1. Первую часть кейса выполняли 347 обучающихся. Из них знание учебного предмета и умение оценивать работы обучающихся показали 279 человек, что составило 74,5%.

Сравнение уровня знания учебного предмета и умение оценивать знания у обучающихся бакалавриата в контрольной и экспериментальной группе проводилось при помощи непараметрического критерия Манна—Уитни.

Из диаграммы (рис. 6) видно, что знание учебного предмета и умение оценивать работы обучающихся в контрольной группе ниже, чем в экспериментальной. Причем различия обнаружены на уровне статистической значимости ($p=0,000$).

2. Вторую часть кейса выполняли 279 обучающихся. Из них знание причин типовых ошибок, допускаемых школьниками, показали 47 обучающихся, что составило 16,6%, причем из контрольной группы 4 обучающихся, а из экспериментальной — 43. Таким образом, сравнение между контрольной и экспериментальной группой проводить некорректно.

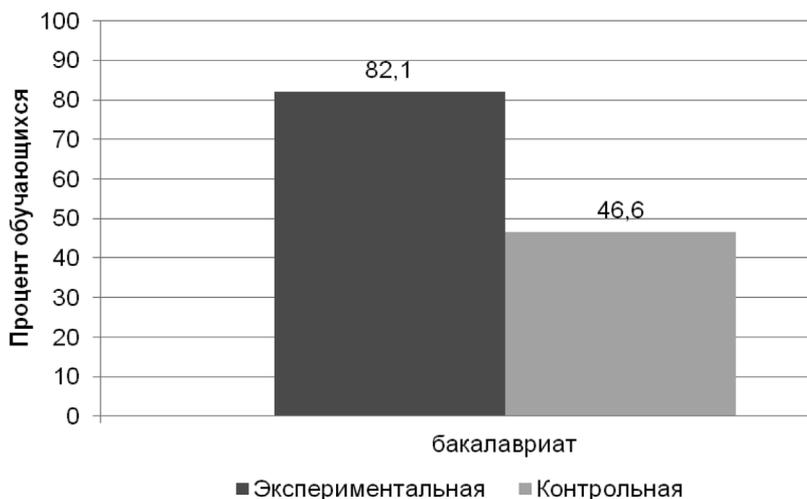


Рис. 6. Диаграмма результатов обучающихся уровня бакалавриата по предметному кейсу в рамках оценки ОПК-4

2. Кейсовое задание по оценке УУД

Предметный кейс был направлен на проверку умения оценивать метапредметные образовательные результаты учащихся (сформированность УУД) студентами бакалавриата

Инструкция к кейсовому заданию. Для оценки сформированности регулятивного универсального учебного действия (УУД), связанного с осуществлением познавательной рефлексии, у обучающихся начальной школы были предложены для решения 4 задачи, представленные ниже.

Пример кейсового задания.

Описание задачи, предложенной обучающимся:

В игровом поле слева показано начальное расположение различных элементов. Обучающийся должен найти способ перемещения игровых элементов, соответствующий их конечному положению, указанному справа. Количество действий, необходимых для соответствующих перемещений показано в виде незаполненных квадратов.

По результатам решения задачи обучающиеся обменялись мнениями.

1. Люба считает: «Все задачи похожи».

2. Вася не согласился: «Все задачи различаются».

3. Дима: «Задачи 1, 2, 3 похожи, а задача 4 от них отличается».

<p>№ 1</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>В</td><td>К</td><td></td><td></td><td>К</td><td>С</td> </tr> <tr> <td></td><td>С</td><td></td><td></td><td></td><td>В</td> </tr> </table>	В	К			К	С		С				В	<p>№ 3</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>В</td><td>К</td><td></td><td></td><td>В</td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td>С</td><td></td><td></td><td>С</td><td>К</td> </tr> </table>	В	К			В			С			С	К
В	К			К	С																				
	С				В																				
В	К			В																					
	С			С	К																				
<p>№ 2</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>В</td><td>К</td><td></td><td></td><td></td><td>В</td> </tr> <tr> <td></td><td>С</td><td></td><td></td><td>С</td><td>К</td> </tr> </table>	В	К				В		С			С	К	<p>№ 4</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>7</td><td>5</td><td></td><td></td><td>7</td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td>3</td><td></td><td></td><td>3</td><td>5</td> </tr> </table>	7	5			7			3			3	5
В	К				В																				
	С			С	К																				
7	5			7																					
	3			3	5																				

4. Ваня: «Задачи 2, 3, 4 похожи, а задача 1 от них отличается».

5. Наташа: «Задачи 1, 2, 4 похожи, а задача 3 от них отличается».

6. Петя сказал: «Задачи 1, 3, 4 похожи, а задача 2 от них отличается».

Выберите ответы обучающегося или обучающихся, чье мнение говорит о сформированности указанного УУД.

По результатам решения кейсовых заданий можно выделить три уровня владения компетенцией:

— при выборе взаимоисключающих мнений — *нулевой уровень*;

— при выборе одного из пяти мнений (1, 2, 3, 5, 6) — *формальный уровень*;

— при выборе одного четвертого мнения — *содержательный уровень*.

На диаграмме (рис. 7) показано, что больше половины обучающихся (60%) показали владение данной компетенцией на нулевом (низком) уровне. На содержательном уровне владения показали менее 10%.

Сравнение уровня сформированности ОПК-4 у обучающихся бакалавриата контрольной и экспериментальной групп проводилось при помощи непараметрического критерия Манна—Уитни.

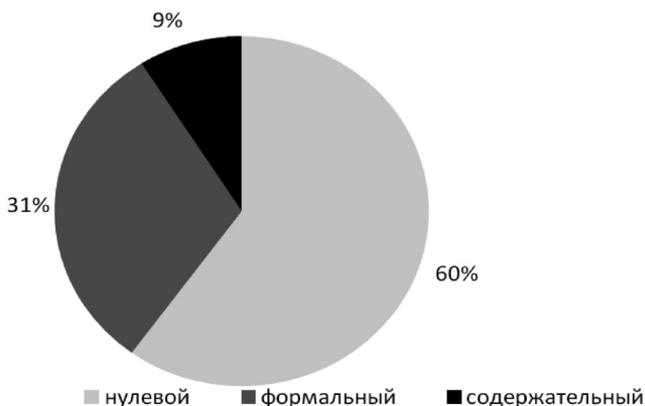


Рис. 7. Результаты выполнения кейсового задания по оценке УУД обучающимися бакалавриата

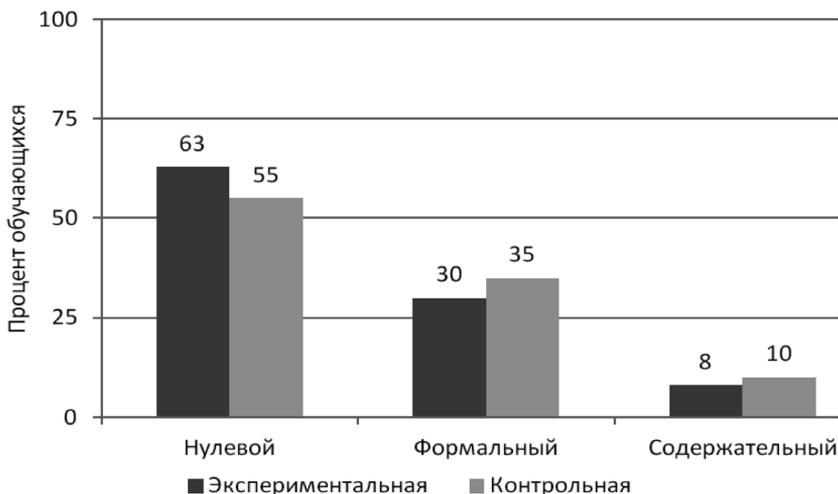


Рис. 8. Результаты выполнения кейсового задания по оценке УУД обучающимися бакалавриата контрольной и экспериментальной групп

На диаграмме (рис. 8) показано, что уровень сформированности ОПК-4 у обучающихся контрольной группы выше, чем экспериментальной на уровне статистической значимости ($p=0,024$) по критерию Манна—Уитни, что в целом говорит о крайне низкой сформированности этой профессиональной компетенции как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

Результаты независимой оценки сформированности компетенций

Средний балл выполнения заданий в экспериментальной группе составил 71 балл, в контрольной — 64 балла (рис. 9). Полученные результаты отличаются на уровне высокой

статистической значимости ($p=0,000$) по критерию t Стьюдента.

Результаты оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся экспериментальной и контрольной групп различаются в целом и по уровням образования, что свидетельствует об эффективности разработанных программ подготовки и их соответствии требованиям профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Проведенное сравнение выявило, что средний балл обучающихся экспериментальной группы выше, чем контрольной по всем уровням образовательных программ (рис. 10).

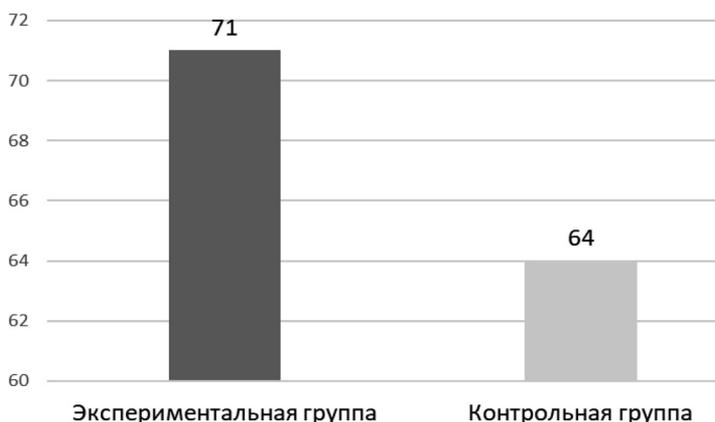


Рис. 9. Средний балл выполнения заданий в экспериментальной и контрольной группах

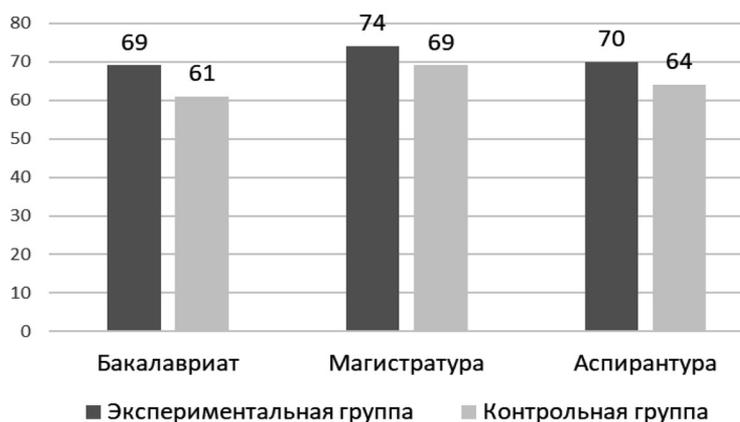


Рис. 10. Средний балл выполнения заданий по уровням образования

Сравнение результатов по критерию t Стьюдента показало, что результаты различаются на уровне высокой статистической значимости по образовательным программам бакалавриата ($p=0,000$), магистратуры ($p=0,003$), аспирантуры ($p=0,000$).

Сравнение результатов обучающихся бакалавриата (рис. 11) выявило, что по всем ОПК средний балл в экспериментальной группе оказался выше, чем в контрольной группе.

По ОПК-4 результаты экспериментальной и контрольной групп статистически значимо не различаются ($p>0,05$).

Сравнение результатов обучающихся магистратуры (рис. 12) выявило, что по всем оцениваемым ОПК средний балл в экспериментальной группе оказался выше, чем в контрольной группе. По ОПК-3 и ОПК-5 результаты экспериментальной и контрольной групп статистически значимо не различаются ($p>0,05$).



Рис. 11. Результаты независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся уровня бакалавриат



Рис. 12. Результаты независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся уровня магистратуры

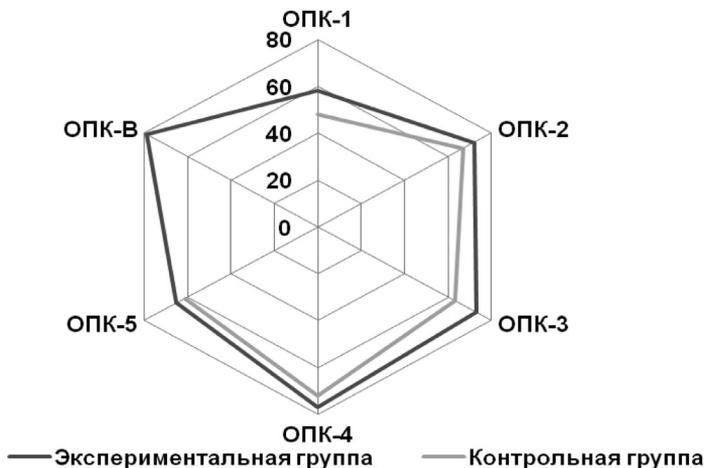


Рис. 13. Результаты независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся уровня аспирантуры

Сравнение результатов обучающихся аспирантуры (рис. 13) выявило, что по всем ОПК средний балл в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе. По ОПК-2 и ОПК-5 результаты экспериментальной и контрольной групп статистически значимо не различаются ($p > 0,05$).

Обсуждение результатов и выводы

Проведенная апробация инструментария и реализация на его основе оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у студентов программ педагогического образования позволяет сделать ряд важных выводов.

1. Разработанный инструментарий в целом достаточно адекватен задаче оценки готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и профессионального стандарта педагога.

2. Проведенная оценка сформированности общепрофессиональных компетенций позволяет также оценить успешность вуза в подготовке педагогических кадров и может быть использована для построения системы независимой оценки качества программ педагогического образования.

3). Независимая оценка сформированности профессиональных компетенций у выпускников может быть также использована и в системе общего образования для оценки готовности будущего педагога к решению профессиональных задач в образовательной организации и построении программы сопровождения молодого специалиста на этапе вхождения в профессиональную деятельность.

Существенным ограничением использованного инструментария и полученных на его основе результатов являлась невозможность использования анализа видео-кейса, демонстрирующего владение профессиональными действиями в реальных условиях, что было связано с объективными ограничениями проекта.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (Государственный контракт № 05.015.12.0013 от 17 июня 2016 г. на выполнение работ (оказание услуг) по проекту «Шифр: 2016-01.01-05-015-Ф-74.006 Экспертно-аналитическое сопровождение комплексного проекта по модернизации педагогического образования в условиях развития высшего образования Российской Федерации»).

Литература

1. *Гуружалов 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. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28.05.2014 № 3241п-П8) [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/48> (дата обращения: 20.02.2018).
3. *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
4. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2014. Т. 6. № 2. С. 1—18. doi:10.17759/psyedu.2014060201
5. *Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М.* Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 77—92. doi:10.17759/pse.2015200507
6. 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: 26.01.2018).
7. 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: 26.01.2018).

Outcomes of Independent Evaluation of General Professional Competencies in Future Teachers

Margolis A.A. *,

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

Safronova M.A.**,

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

Panfilova A.S.***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
panfilova87@gmail.com*

Shishlyannikova L.M.****,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
sh-lyubov@yandex.ru*

The paper describes the methodology and experience of conducting independent evaluations of the development of general professional competencies in students (future teachers) and their compliance with the requirements of the professional standard for teachers as well as the federal state educational standards for general education. The system of independent evaluation of professional competencies in students of teacher training programmes was tested twice within the project of modernization of teacher education with the assistance of participating universities. The evaluation involved more than 6300 students in 51 universities of the Russian Federation. It is argued that this evaluation helps to create competency-based individual and group profiles for future teachers and to assess how effective the university is in training students in accordance with the requirements of the professional standard for teachers.

Keywords: modernization of teacher education, professional standard for teachers, activity approach, new educational outcomes, independent evaluation of competencies, evaluation of education quality.

Funding

The work was carried out with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (State Contract #05.015.12.0013 dated 17.06.2016, project "Code 2016-01.01-05-015-Ф-74.006 Expert and analytical support of the project of modernization of teacher education in the context of development of higher education in the Russian Federation").

For citation:

Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M. Outcomes of Independent Evaluation of General Professional Competencies in Future Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 64—81. doi: 10.17759/pse.2018230106 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Margolis Arkady Aronovich*, PhD in Psychology, First Vice-Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: amargolis@mail.ru

** *Safronova Maria Aleksandrovna*, PhD in Psychology, Dean of the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: maria.safronova@mgppu.ru

*** *Panfilova Anastasiya Sergeevna*, PhD in Engineering, Leading Specialist, Department of Information and Analytics, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: panfilova87@gmail.com

**** *Shishlyannikova Lyubov Mikhailovna*, Head of the Department of Professional Education Quality Monitoring, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: sh-lyubov@yandex.ru

References

1. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Designing Models of Practice-oriented Undergraduate Training Program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) Based on Networking of Educational Institutions, Implementing Higher Education and Primary Education Programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 143—159. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Kompleksnaya programma povysheniya professional'nogo urovnya pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii (utv. Pravitel'stvom RF 28.05.2014 N 3241p-P8) [Elektronnyi resurs] [Comprehensive program to improve the professional level of teachers of general education organizations (approved by the Government of the Russian Federation on May 28, 2013 N 3241p-P8)]. *Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Portal of modernization of ped.education]*. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/48> (Accessed 20.02.2018)
3. 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. doi:10.17759/pse.2015200505. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Margolis A.A. 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 [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2014. Vol. 6, no. 2, pp. 1—18. doi:10.17759/psyedu.2014060201. (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M. 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. doi:10.17759/pse.2015200507. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. 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, p.2 of May 22, 2014]. URL: <http://www.kremlin.ru/assignments/21112> (Accessed 26.01.2018).
7. 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) (vospitatel', uchitel')"» [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Labor of Russia No. 544n of October 18, 2013 "On the approval of the professional standard" Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"]. *Ministerstvo truda i social'noj zashchity. Bank Dokumentov [Ministry of labour]*. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 26.01.2018)

Апробация и применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: итоги регионального опыта

Рубцов В.В.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
rectorat@list.ru

Забродин Ю.М.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
zabrodin_yuri@mail.ru

Леонова О.И.***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
olesya_leonova@mail.ru

Представлены данные регионального опыта апробации и применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», в том числе результаты, отражающие применение профессионального стандарта на базе пилотных площадок, образованных в 2015—2017 гг. в двенадцати субъектах Российской Федерации. Описаны этапы информационно-аналитического сопровождения процесса апробации и применения профессионального стандарта в 2017 г., выполненного в процессе реализации дорожной карты (перечня основных мероприятий) Минобрнауки России по апробации и внедрению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Обсуждаются результаты проведения в этот период научно-практических мероприятий, мониторинговых исследований и др. Формулируются основные проблемы в области перехода на новый профессиональный стандарт, обсуждаются

Для цитаты:

Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Леонова О.И. Апробация и применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: итоги регионального опыта // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 82—92. doi: 10.17759/pse.2018230107

* Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, ректор, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: rectorat@list.ru

** Забродин Юрий Михайлович, доктор психологических наук, профессор, советник при ректорате, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: zabrodin_yuri@mail.ru

*** Леонова Олеся Игоревна, кандидат психологических наук, ведущий аналитик, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: olesya_leonova@mail.ru

рекомендации по организации его эффективного применения в субъектах Российской Федерации в рамках действующего нормативно-правового регулирования.

Ключевые слова: профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», региональный опыт применения профессионального стандарта, пилотные площадки, информационно-аналитическое сопровождение, результаты мониторинга.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, требования к которому установлены федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, предусматривает широкое участие педагогов-психологов при решении проблем обучения, воспитания и развития различных категорий детей в различные периоды школьного детства, что, в свою очередь, предполагает высокий уровень профессиональной подготовки специалистов при работе с каждым ребенком и его семьей [10]. Системой координат, которая помогает педагогу-психологу выстраивать индивидуальную траекторию профессионального роста, является профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», разработанный в соответствии с планом подготовки профессиональных стандартов на 2012—2015 годы [9]. Этот стандарт уже вступил в действие как нормативный правовой акт, предъявляющий требования к содержанию профессиональной деятельности и квалификации специалистов¹.

В 2015—2017 гг. профессиональный стандарт проходил апробацию на базе пилотных площадок, действующих на территории 12 субъектов Российской Федерации², которая была организована Минобрнауки России в соответствии с Дорожной картой (перечнем основных мероприятий) по апробации и внедрению профессионального стандарта

«Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»³. В ходе апробации отрабатывались вариативные модели применения профессионального стандарта, в том числе с использованием форм сетевого взаимодействия. Специально рассматривались:

- модели дифференциации уровней ответственности профессиональных компетенций педагога-психолога содержанию трудовых функций профессионального стандарта;
- процедуры оценки и самооценки, а также требования к инструментарию оценки и самооценки соответствия компетенций педагога-психолога содержанию трудовых функций профессионального стандарта;
- модели индивидуальной программы профессионального развития педагогов-психологов с учетом требований профессионального стандарта;
- программы дополнительного профессионального образования в соответствии с профессиональным стандартом;
- методическое обеспечение процедуры аттестации педагогов-психологов;
- предложения по формированию пакета примерных основных образовательных программ высшего образования подготовки психолого-педагогических кадров и др.

Важным направлением апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» стало информационно-аналитическое сопровожде-

¹ В соответствии с приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н профессиональный стандарт применяется работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 01 января 2017 гг.

² Республика Башкортостан, Республика Чувашия, Хабаровский край, Калининградская область, Калужская область, Краснодарский край, Новосибирская область, Самарская область, Свердловская область, Челябинская область, Ярославская область, г. Москва.

³ В апробации профессионального стандарта участвовали региональные (муниципальные) органы управления образованием, Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России».

ние его применения в субъектах Российской Федерации, организованное на базе ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Оно включало:

- разработку рекомендаций для органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, по применению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в режиме адаптации;

- проведение мониторинга регионального опыта применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», а также необходимости его актуализации;

- публикацию результатов работы региональных пилотных площадок по апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»;

- проведение научно-практических мероприятий по вопросам апробации и применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

В ходе этой работы были выявлены особенности регионального опыта апробации и применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», что позволило определить как основные проблемы, так и лучшие практики его применения.

В связи с введением в действие Постановления Правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 584 [8] актуальным направлением работы в области апробации профессионального стандарта стала разработка рекомендаций по применению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в режиме адаптации⁴, включающих комплекс мероприятий по переходу на профессиональный стандарт к 01 января 2020 года:

- мероприятия органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющего государственное управление в сфере образования, по организации

применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» на 2017—2019 гг.;

- мероприятия органа местного самоуправления, осуществляющего управление в сфере образования, другого органа, в ведении которого находятся организации, осуществляющие образовательную деятельность на территории субъекта Российской Федерации, по организации применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» на 2017—2019 гг.

- мероприятия организации, осуществляющей образовательную деятельность на территории субъекта Российской Федерации, по организации применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» на 2017—2019 гг.

Специальной задачей информационно-аналитического сопровождения процесса применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» стало изучение региональных практик применения профессионального стандарта при формировании кадровой политики и в управлении персоналом. С этой целью в 2017 г. при поддержке Минобрнауки России был проведен мониторинг регионального опыта внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», который позволил выявить проблемы при его внедрении, изучить существующие практики его применения, а также определить условия актуализации профессионального стандарта.

В мониторинге приняли участие более 2500 экспертов из 57 субъектов Российской Федерации:

- представители дошкольных образовательных организаций (23% участников);
- представители общеобразовательных организаций (68% участников);
- представители ППМС центров (7% участников);
- представители иных организаций (2% участников): организаций дополнительного профессионального образования, дополни-

⁴ Рекомендации размещены на сайте «профстандартпедагога.рф.» URL: <http://xn--80aaaaoadbi1fjidjfjmsf6a.xn--p1ai/?p=3233> и опубликованы, см п. [4].

тельного образования, профессиональных образовательных организаций, организаций высшего образования, районных управлений образования и региональных информационно-методических центров, детских домов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Полученные данные показали, что профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» применяется в организациях следующих типов и видов:

- дошкольные образовательные организации;
- общеобразовательные организации;
- психолого-педагогические и медико-социальные центры;
- организации дополнительного образования;
- профессиональные образовательные организации;
- организации высшего образования;
- детские дома для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации;
- учреждения органов по делам молодежи, специальные учебно-воспитательные учреждения открытого и закрытого типа;
- подразделения по делам несовершеннолетних органов внутренних дел;
- организации и учреждения, создаваемые в рамках реализации Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации.

Из результатов мониторинга следует тот факт, что в этих организациях в 96% случаев

применяется должность «Педагог-психолог», включенная в номенклатуру должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций [7].

Согласно данным, приведенным на рис. 1, 64% участников мониторинга отметили, что в организациях ведется целенаправленная работа по проведению проверки соответствия квалификации работников требованиям профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Образовательные организации планируют и проводят мероприятия по дополнительному профессиональному образованию своих работников с учетом требований профессионального стандарта в 77% случаев (рис. 2). При этом более 77% респондентов указали на отсутствие проблем, связанных с переходом на профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Анализ показал, что основные проблемы, с которыми, по мнению 19% респондентов, столкнулись образовательные организации при применении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», могут быть сгруппированы в несколько блоков.

В области организации перехода на профессиональный стандарт:

- отсутствие регионального плана-графика внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»;

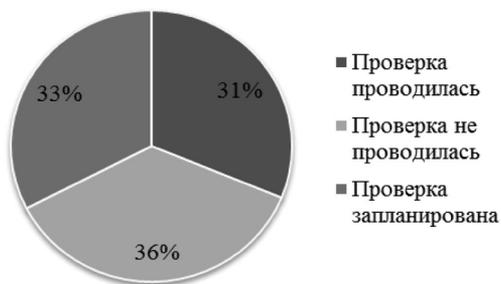


Рис. 1. Соответствие квалификационных характеристик требованиям профессионального стандарта

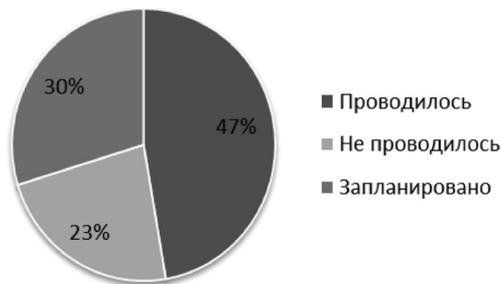


Рис. 2. Обучение работников в целях приведения в соответствие их квалификации требованиям профессионального стандарта

• отсутствие временных нормативов на отдельные виды работы педагога-психолога, а также норм количества обучающихся на ставку педагога-психолога.

В области сопровождения перехода на профессиональный стандарт:

- дефицит информации о практике применения профессионального стандарта;
- трудности в составлении должностных инструкций педагогов-психологов для разных типов образовательных организаций;
- отсутствие методической поддержки и помощи (наставников, опытных специалистов);
- непонимание значения психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса педагогическим коллективом/администрацией/родителями.

В области ресурсного обеспечения, в том числе при переходе на профессиональный стандарт:

- недостаток времени и трудовых ресурсов;
- недостаток нормативных правовых (федеральных, региональных, локальных нормативных актов), а также методических (программно-методических) ресурсов для работы;
- недостаток материально-технических ресурсов.

В области требований к квалификации:

- несоответствие уровня и (или) профиля образования требованиям профессионального стандарта;
- дефицит компетенций для реализации трудовых функций;
- проблема получения высшего и дополнительного профессионального образования;
- проблема качества высшего образования.

Результаты мониторинга также показали, что только у 6% респондентов имеется дефицит профессиональных компетенций для реализации трудовых функций в соответствии с профессиональным стандартом. Основные дефициты компетенций при применении

профессионального стандарта связаны преимущественно с реализацией обобщенной трудовой функции В — раздел № 3.2 профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»⁵.

Как показали данные, на территории субъектов Российской Федерации в основном разработаны и реализуются образовательные программы дополнительного профессионального образования, направленные на приведение квалификационных характеристик педагогов-психологов в соответствие требованиям профессионального стандарта.

Поступившие от участников мониторинга (19% респондентов) предложения по приведению программ дополнительного профессионального образования в соответствие с профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», включают следующие тематические направления:

- психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья;
- психолого-педагогическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ;
- нормативно-правовое обеспечение деятельности педагога-психолога;
- консультирование субъектов образовательного процесса;
- организация коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе работа по психологической реабилитации;
- психологическая экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды образовательной организации;
- психопрофилактика правонарушений подростков.

Согласно полученным данным (рис. 3), обнаруживается устойчивая тенденция в реализации организациями межведомственных моделей оказания образовательных услуг, психолого-педагогического сопровождения и

⁵ «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления».

оказания психолого-педагогической помощи. Это обстоятельство имеет принципиальное значение для повышения качества работы специалистов данного профиля, поскольку психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса по существу представляет собой межведомственное и междисциплинарное взаимодействие, т. е. является командной работой.

Таким образом, результаты мониторинга свидетельствуют о том, что большинство образовательных организаций в регионах Российской Федерации ведут целенаправленную работу по организации применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 584.

В ходе исследования был выявлен ряд проблем при организации применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Их решению будет способствовать создание региональных рабочих групп по апробации и применению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», разработка планов-графиков его внедрения в организациях, организация мероприятий по профессиональному обра-

зованию и дополнительному профессиональному образованию педагогов-психологов⁶; совершенствование ресурсного обеспечения деятельности психологической службы в системе образования (нормативно-правового, материально-технического, кадрового, программно-методического); информационно-аналитическое сопровождение применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в субъектах Российской Федерации.

Важной задачей мониторинга явилось определение условий актуализации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в связи с завершением этапа его апробации на базе региональных пилотных площадок, а также с учетом первого опыта его применения в образовательных организациях. В этом исследовании участвовали 1778 экспертов из 56 субъектов Российской Федерации. Полученные результаты свидетельствуют о следующем.

Как показал анализ имеющихся материалов, на сегодняшний день отсутствуют основания для пересмотра основного содержания профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Эксперты отметили отсутствие необходимости в таких действиях по следующим параметрам:

- редакции наименования вида профессиональной деятельности и основной цели вида профессиональной деятельности (по мнению 96% экспертов); изменения формулировок обобщенных трудовых функций (по мнению 98% экспертов);
- изменения формулировок трудовых функций и трудовых действий в рамках обобщенной трудовой функции А⁷ (раздел № 3.1 профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», а также необходимых умений и необходимых знаний в рамках обобщенной трудовой функции А (по мнению 97% и 98% экспертов соответственно);

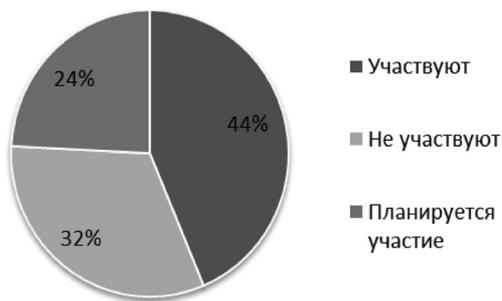


Рис. 3. Участие организаций в реализации межведомственных моделей оказания социальных и образовательных услуг

⁶ В целях приведения их квалификации в соответствие требованиям профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в установленном порядке.

⁷ «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ».

• изменения формулировок трудовых функций и трудовых действий в рамках обобщенной трудовой функции В⁸, а также необходимых умений и необходимых знаний в рамках обобщенной трудовой функции В (по мнению 98% и 99% экспертов соответственно).

По мнению 63% экспертов целесообразно установить в профессиональном стандарте в структуре требований к обобщенной трудовой функции А уровень высшего образования «бакалавриат»; 55% экспертов полагают, что целесообразно установить в структуре требований к обобщенной трудовой функции В уровень высшего образования «бакалавриат».

Профильные направления и специальности, обеспечивающие выполнение профессиональной деятельности⁹, определены следующим образом:

• 67,11% экспертов указывают на необходимость профессиональной подготовки в рамках следующих направлений подготовки и специальностей высшего образования:

- 44.03.02, 44.04.02 (050400) «Психолого-педагогическое образование»;
- 44.05.01 (050407) «Педагогика и психология девиантного поведения».

32,89% экспертов определяют необходимость профессиональной подготовки в рамках следующих направлений подготовки и специальностей высшего образования:

- 37.03.01, 37.04.01 (030300) «Психология»;
- 37.05.01 (030301) «Психология служебной деятельности»;
- 37.05.02 (030401) «Клиническая психология».

Полученные при проведении мониторинга результаты в целом подтвердили актуальность действующей редакции профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», а также соответствие его содержания и требований законодательству и нормативным правовым актам, регламентирующим вид деятельности

по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса¹⁰.

В то же время, в связи с введением в действие новых редакций Общероссийского классификатора видов экономической деятельности, а также Общероссийского классификатора специальностей по образованию, целесообразно осуществить уточнение кодов ОКСО и ОКВЭД в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в соответствии с актуальными версиями справочников и с учетом результатов мониторинга.

Профессионально-общественное обсуждение итогов апробации и внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в 2015—2017 г., организованное в ходе серии семинаров-вебинаров и научно-практических конференций, в которых приняли участие более 4000 человек, позволяет констатировать следующие значимые результаты в развитии данной квалификации:

• становление на территории пилотных регионов России эффективной региональной системы управления процессами внедрения профессионального стандарта, совершенствование моделей организации деятельности психологической службы на региональном (муниципальном) уровне, в том числе в условиях межведомственного взаимодействия, с учетом требований профессионального стандарта и развитие профессионализма педагогов-психологов в решении проблем детства в соответствии с вызовами времени [2; 5; 6; 12 и др.];

• развитие информационно-аналитического и методического сопровождения применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в субъектах Российской Федерации и диссеминация эффективного регионального опыта применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере

⁸ См выше.

⁹ В рамках обобщенных трудовых функций А и В, предусмотренных требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

¹⁰ Система описания профессиональной деятельности в профессиональном стандарте основана на требованиях Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» №273 от 29 декабря 2012 г., федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

образования)» на территории субъектов Российской Федерации;

- определение условий эффективного применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [4];

- подготовка актуализированных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование», а также примерных основных образовательных программ высшего образования по профилю «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (по уровням бакалавриата и магистратуры)¹¹;

- развитие механизмов межведомственного взаимодействия в практике психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и оказания психолого-педагогической помощи несовершеннолетним лицам и их семьям [1; 10; 11];

- выявление и анализ проблем ресурсного обеспечения деятельности психологической службы в системе образования (нормативно-правового, материально-технического, кадрового, программно-методического)¹².

Опираясь на позитивный опыт и лучшие практики в области апробации и применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», можно сформулировать требования по организации применения профессионального стандарта в образовательных организациях:

- анализ требований профессионального стандарта к квалификации работников;

- анализ соответствия уровня образования и практического опыта работников тре-

бованиям профессионального стандарта для данного вида деятельности;

- определение условий выявления и освоения работниками компетенций, заявленных в профильном профессиональном стандарте, в том числе предусматривающих персонализированный подход к профессиональному развитию специалиста, дополнительному профессиональному образованию;

- определение потребности в профессиональном или дополнительном профессиональном образовании в целях приведения квалификационных характеристик работников и их компетенций в соответствие с профильным профессиональным стандартом;

- формирование профессионального запроса на профессиональное или дополнительное профессиональное образование работников в соответствии с требованиями профильного профессионального стандарта и с учетом уровня образования специалиста, стажа работы в данной области, специфики его организации, индивидуальных профессиональных интересов и возможностей;

- организация профессионального или дополнительного профессионального образования по приведению в соответствие квалификационных характеристик и компетенций работников требованиям профильного профессионального стандарта.

Актуализация этих требования предполагает дальнейшую работу по апробации применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и выполнение адресных исследований лучших практик, складывающихся в этой области.

Литература

1. *Алехина С.В., Фальковская Л.П.* Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические

исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 116—128. doi:10.17759/psyedu.2017090312

2. *Васягина Н.Н., Минюрова С.А., Пестова И.В.* Опыт апробации и целевые ориентиры внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог

¹¹ Размещены на объединенном сайте Совета по непрерывному педагогическому образованию, Координационного совета по высшему педагогическому образованию и Федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования по укрупненным группам специальностей и направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки». URL: <https://www.fumoped.ru/primernye-oor>

¹² Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Профессиональный стандарт педагога-психолога: итоги апробации и приоритеты применения», проведенной 18—19 декабря 2017 г. на базе ФГБОУ ВО МГППУ опубликованы на сайте: <http://профстандартпедагога.ppf/>. URL: <http://xn--80aaaaoab1fjdfjmsf6a.xn--p1ai/?p=3233>

- (психолог в сфере образования)» в Свердловской области [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 48—60. doi:10.17759/psyedu.2017090306
3. Долгоаршинных Н.В. Региональные особенности внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (опыт Московской области) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 93—103. doi:10.17759/psyedu.2017090310
4. Забродин Ю.М., Леонова О.И. Организация применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в режиме адаптации [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 19—29. doi:10.17759/psyedu.2017090303
5. Клюева Т.Н., Илюхина Н.В. Разработка и реализация программ дополнительного профессионального образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (опыт Самарской области) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 61—70. doi:10.17759/psyedu.2017090307
6. Олтаржевская Л.Е., Кривенко А.В., Курбанов Р.А. Оценка профессиональных компетенций педагогов-психологов на основе профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» как современный инструмент управления кадровым потенциалом [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 71—82. doi:10.17759/psyedu.2017090308
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 8 августа 2013 г. № 678 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций» [Электронный ресурс] // СПС ГАРАНТ. URL: <http://base.garant.ru/70429490/> (дата обращения: 01.02.2018).
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 584 «Об особенностях применения профессиональных стандартов в части требований, обязательных для применения государственными внебюджетными фондами Российской Федерации, государственными или муниципальными учреждениями, государственными или муниципальными унитарными предприятиями, а также государственными корпорациями, государственными компаниями и хозяйственными обществами, более пятидесяти процентов акций (долей) в уставном капитале которых находится в государственной собственности или муниципальной собственности» (далее — Постановление Правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 584) [Электронный ресурс] // СПС ГАРАНТ. URL: <http://base.garant.ru/71431038/#ixzz4sLs7Evz9> (дата обращения: 01.02.2018).
9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2012 г. № 2204-р «О плане разработки профессиональных стандартов на 2012—2015 гг.» [Электронный ресурс] // СПС ГАРАНТ. URL: <http://base.garant.ru/70270556/> (дата обращения: 01.02.2018).
10. Рубцов В.В. Психология образования в интересах детей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 2—18. doi:10.17759/psyedu.2017090302
11. Рубцов В.В. Анализ практик применения профессиональных стандартов работников социальной сферы, имеющих межведомственный характер: региональные модели межведомственного взаимодействия // Апробация и применение профессиональных стандартов социальной сферы: реализация моделей межведомственного взаимодействия: коллективная монография / Под ред. Л.Ю. Ельцовой, В.В. Рубцова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. С. 12—34.
12. Удина Т.Н. Модель проектирования индивидуальной программы профессионального развития педагога-психолога с учетом требований профессионального стандарта (опыт в городе Чебоксары Чувашской Республики) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 83—92. doi:10.17759/psyedu.2017090309

Approbation and Implementation of Professional Standard for Educational Psychologists (Psychologist in Education): Regional Experience

Rubtsov V.V.*,

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

Zabrodin Yu.M.**,

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

Leonova O.I.***,

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

The paper focuses on the regional experience in approbation and pilot implementation of the professional standard for education psychologists (“Psychologist in Education”) and presents the outcomes of pilot studies of standard implementation carried out in twelve subjects of the Russian Federation in 2015—2017. We describe the stages of informational and analytical support of the approbation rendered in 2017 in the process of implementation of a roadmap developed by the Ministry for Education and Science of the Russian Federation. This roadmap involved a set of research and practice-oriented measures, monitoring studies etc. aimed at testing and implementing the professional standard for educational psychologists. The paper highlights the main problems concerning this new professional standard and provides some recommendations on its effective implementation in the subjects of the Russian Federation within the framework of the existing legislation.

Keywords: professional standard for education psychologists (“Psychologist in Education”), regional experience of application of professional standards, pilot platforms, information and analytical support, monitoring outcomes.

References

1. Alekhina S.V., Fal'kovskaya L.P. Mezhdvodomstvennoe vzaimodeistvie kak mekhanizm razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v obrazovanii [Elektronnyi resurs] [Interdepartmental Interaction as a Mechanism for the Development of Psychological Service in Education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9 (3), pp. 116—128. doi:10.17759/psyedu.2017090312 (In Russ., abstr. in Engl.).

2. Vasyagina N.N., Minyurova S.A., Pestova I.V. Opyt aprobatsii i tselevye orientiry vnedreniya professional'nogo standarta «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)» v Sverdlovskoi oblasti [Elektronnyi resurs] [Experience of Approbation and Target Reference Points of Introduction of the Professional Standard “Pedagogue-Psychologist (Educational psychologist)” in Sverdlovsk Region]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9 (3),

For citation:

Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M., Leonova O.I. Approbation and Implementation of Professional Standard for Educational Psychologists (Psychologist in Education): Regional Experience. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 82—92. doi: 10.17759/ pse.2018230107 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Rubtsov Vitaly Vladimirovich, PhD in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia; Director, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: rectorat@list.ru

** Zabrodin Yuri Mikhailovich, PhD in Psychology, Adviser to the Administration, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: zabrodin_yuri@mail.ru

*** Leonova Olesya Igorevna, PhD in Psychology, Leading Analyst, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: Olesya_leonova@mail.ru

- pp. 48—60. doi:10.17759/psyedu.2017090306 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Dolgoarshinnykh N.V. Regional'nye osobennosti vnedreniya professional'nogo standarta «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)» (opyt Moskovskoi oblasti) [Elektronnyi resurs] [Regional Features of Introduction of the Professional Standard "The Educational Psychologist (the Psychologist in Education)" (Experience of the Moscow Region)]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9 (3), pp. 93—103. doi:10.17759/psyedu.2017090310 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Zabrodin Yu.M., Leonova O.I. Organizatsiya primeneniya professional'nogo standarta «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)» v rezhime adaptatsii [Elektronnyi resurs] [The organization of application of the professional standard "The Educational Psychologist (the Psychologist in Education)" in the adaptation mode]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9 (3), pp. 19—29. doi:10.17759/psyedu.2017090303 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Klyueva T.N., Ilyukhina N.V. Razrabotka i realizatsiya programmy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v sootvetstvii s trebovaniyami professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" (opyt Samarskoi oblasti) [Elektronnyi resurs] [Development and Implementation of Programs of Additional Vocational Education According to the Requirements of the Professional Standard "Pedagogue-Psychologist (Educational Psychologist)" (the Samara Region Experience)]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9 (3), pp. 61—70. doi:10.17759/psyedu.2017090307 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Oltarzhetskaya L.E., Krivenko A.V., Kurbanov R.A. Otsenka professional'nykh kompetentsii pedagogov-psikhologov na osnove professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" kak sovremenniy instrument upravleniya kadrovym potentsialom [Elektronnyi resurs] [Assessment of the Professional Competencies of Pedagogue-Psychologists on the Basis of the Professional Standard «Pedagogue-Psychologist (Educational Psychologist)» as a Modern Tool for Human Resources Management of the CPEA]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9 (3), pp. 71—82. doi:10.17759/psyedu.2017090308 (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 8 avgusta 2013 g. № 678 «Ob utverzhdenii nomenklatury dolzhnostei pedagogicheskikh rabotnikov organizatsii, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nyuyu deyatel'nost', dolzhnostei rukovoditelei obrazovatel'nykh organizatsii» [Elektronnyi resurs] [The resolution of the Government of the Russian Federation of August 8, 2013 No. 678 "About the approval of the nomenclature of positions of pedagogical employees of the organizations which are carrying out educational activity, positions of heads of the educational organizations"]. SPS GARANT [GARANT]. Available at: <http://base.garant.ru/70429490/> (Accessed 01.02.2018).
8. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 27 iyunya 2016 g. № 584 «Ob osobennostyakh primeneniya professional'nykh standartov v chasti trebovaniy, obyazatel'nykh dlya primeneniya gosudarstvennymi vnebyudzhethnymi fondami Rossiiskoi Federatsii, gosudarstvennymi ili munitsipal'nymi uchrezhdeniyami, gosudarstvennymi ili munitsipal'nymi unitarnymi predpriyatiyami, a takzhe gosudarstvennymi korporatsiyami, gosudarstvennymi kompaniyami i khozyaistvennymi obshchestvami, bolee pyatidesyati protsentov aktsii (dolei) v ustavnom kapitale kotorykh nakhoditsya v gosudarstvennoy sobstvennosti ili munitsipal'noy sobstvennosti» [Elektronnyi resurs] [The resolution of the Government of the Russian Federation of June 27, 2016 No. 584 "About features of application of professional standards regarding the requirements obligatory for application by state non-budgetary funds of the Russian Federation, the public or municipal authorities, state or municipal unitary enterprises and also the state corporations, the state companies and economic societies which more than fifty percent of shares (shares) in authorized capital is in state ownership or municipal property"]. SPS GARANT [GARANT]. Available at: <http://base.garant.ru/71431038/#ixzz4sLs7Evz9> (Accessed 01.02.2018).
9. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 29 noyabrya 2012 g. № 2204-r «O plane razrabotki professional'nykh standartov na 2012—2015 gg.» [Elektronnyi resurs] [The order of the Government of the Russian Federation of November 29, 2012 of № 2204-p "About the plan of development of professional standards for 2012 — 2015"]. SPS GARANT [GARANT]. Available at: <http://base.garant.ru/70270556/> (Accessed 01.02.2018).
10. Rubtsov V.V. Psikhologiya obrazovaniya v interesakh detei [Elektronnyi resurs] [Psychology of Education for Children]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9 (3), pp. 2—18 doi: 10.17759/psyedu.2017090302 (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Rubtsov V.V. Analiz praktik primeneniya professional'nykh standartov rabotnikov sotsial'noi sfery, imeyushchikh mezhhvedomstvennyy kharakter: regional'nye modeli mezhhvedomstvennogo vzaimodeistviya. Aprobatsiya i primeneniye professional'nykh standartov sotsial'noi sfery: Realizatsiya Modelei Mezhhvedomstvennogo Vzaimodeistviya [Analysis of Practices of Application of Professional Standards of Social Workers Having Interdepartmental Character: Regional Models of Interdepartmental Interaction]. El'tsova L.Yu. (eds.). Moscow: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2017.
12. Udina T.N. Model' proektirovaniya individual'noi programmy professional'nogo razvitiya pedagoga-psikhologa s uchetom trebovaniy professional'nogo standarta (opyt v gorode Cheboksary Chuvashskoi Respubliki) [Elektronnyi resurs] [The Model of Designing an Individual Program of Professional Development of Pedagogue-Psychologists According to the Requirements of the Professional Standard (Experience of Cheboksary, Chuvash Republic)]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9 (3), pp. 83—92. doi:10.17759/psyedu.2017090309 (In Russ., abstr. in Engl.).

К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования

Громько Ю.В.*,

Институт опережающих исследований
«Управление человеческими ресурсами»
имени Е.Л. Шифферса, Москва, Россия,
yugromyko@gmail.com

Представлен авторский взгляд на «новую» психолого-педагогическую и антропологическую норму обучения в школе. Отмечается, что российская школа ограничена в плане осваиваемых типов деятельности: в ней преобладают пересказ текстов и решение текстовых задач. Это существенно отличает ее от «школ будущего» Китая и ЕС, где разнотипная деятельность «встраивается» в архитектурное пространство. Автор считает непродуктивным разделением предметного образования в школе и проектного в дополнительном образовании, где нет задач по выделению и освоению общих способов. Отмечается, что проектное образование выполняет функцию мотивации: школьник, реализуя проект, начинает понимать, как употреблять знание. Обращается внимание на то, что переход от проектного замысла к реализации является формой перехода от проектного мышления к действию в ситуации. Освоение традиционных учебных предметов и проектного образования интегрируется за счет метапредметного подхода: такие образования, как знание, знак (схемы), проблема, задача, ситуация, смысл, цели, используются для организации и предметной, и проектной работы. Выделяется тот факт, что при этом у учащегося формируется особого рода рефлексия когнитивных и метакогнитивных процессов при решении исследовательских и проектных задач. Делается вывод о том, что проведенный анализ подходов к обучению проектированию показывает необходимость разработки специальной программы изучения проектной деятельности в образовании, которая должна ответить на вопросы о различии вариантов интеграции проектной учебной работы и форм освоения содержания традиционных академических учебных предметов, о роли в этой интеграции метапредметного подхода.

Ключевые слова: типы деятельности, проектное образование, метапредметный подход.

Для цитаты:

Громько Ю.В. К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 93—105. doi: 10.17759/pse.2018230108

* Громько Юрий Вячеславович, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАЕН, директор, Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса, Москва, Россия. E-mail: yugromyko@gmail.com

Вопрос о культурно-историческом развитии Российской школы и формировании обновленной системы проектов «Российская школа будущего» [5] требует принципиального ответа на вопрос, в чем заключается «новая» психолого-педагогическая и антропологическая норма обучения в школе. Один из возможных ответов состоит в том, что выпускник российской школы должен не только освоить знания, умения, навыки, не только присвоить техники и способы мышления и деятельности в соответствии с деятельностным подходом в образовании, но и овладеть развернутыми исследовательскими и проектными формами сознания и деятельности. Данные формы деятельности и типы сознания невозможно сформировать, не освоив соответствующие знания и не овладев необходимыми техниками и способами мышления и деятельности. Последнее предполагает, что при возникновении любой конкретной ситуации выпускник российской школы будет стремиться либо получить новое знание, либо найти способ преобразования возникшей ситуации за счет создания необходимых проектов.

Проектный и исследовательский типы сознания отличаются от институциональных сознаний — правового, эстетического, религиозного, научного тем, что они характеризуют пронизывающие все эти исторически культурные институты типы деятельности: исследование и проектирование.

Анализ показывает, что сложившаяся российская школа невероятно ограничена с точки зрения, прежде всего, фундаментальных типов деятельности, осваиваемых в ходе учебной работы. В школе преобладает пересказ учащимися текстов и решение текстовых задач. При этом пересказ текста часто замедляет понимание (большой вопрос — учат ли в сегодняшней школе пониманию). В работах В.С. Лазарева, В.В. Рубцова, В.А. Гуружапова, А.А. Марголиса, В.И. Слободчикова предлагается существенно расширить типодетельностную базу современной школы и сделать так, чтобы учащийся на протяжении обучения мог осваивать элементы разных типов деятельности: исследования, проектирования, организации и управления, стратегирования, сценирования, конструирования.

Пока эти предложения в должной степени не реализованы и не стали новой формой организации образования в российской школе.

В то же время в отличие от России резкое расширение типодетельностного состава современной школы осуществляется в целом ряде стран. Прежде всего, следует рассмотреть проект «Школа будущего» в Китае, в рамках реализации которого разнообразные типы деятельности китайские учащиеся осваивают уже в начальной школе. Необходимо ответить на вопрос, за счет каких средств освоение элементов и принципов фундаментальных типов деятельности превращается в практику работы детско-взрослого коллектива и каким путем. Этот новый тип содержания не сводится только к иллюстрациям и рассказам о разных формах деятельности, он требует специального изучения.

В Китае это достигается за счет того, что разнотипная деятельность фактически «встраивается» в архитектурное пространство лаборатории «школы будущего» [25]. Учащемуся показывают, как в разных специально организованных пространствах занимаются разными типами деятельности. Работа в этих пространствах оснащается самыми современными технологиями. В одном пространстве (не стоит называть его «классом») проводится обычный урок, в другом — спектакль, в этой комнате выполняются эксперименты, в другой осуществляется презентация и проходит взаимодействие со сверстниками, в третьей собирают конструкции. При этом различаются активная учебная зона деятельности, неформальная учебная зона, персонализированная учебная зона, учебная зона, связанная с творчеством и исследованием. Такое условное разделение на разные сферы интегрируется в единую лабораторию школы будущего (рис. 1).

Приблизительно таким же способом организовано пространство Европейской школы будущего [20] — с разделением на разные учебные зоны лаборатории школы будущего (рис. 2). Здесь можно найти специально организованное пространство для обмена мнениями, для исследования, для творчества, для презентаций, для взаимодействий. На первый взгляд, эти обобщающие названия могут

показаться несколько размытыми, но при их использовании как раз и вводятся рамки типодейтельности каркаса новой школы.

С точки зрения имеющегося международного опыта, попытка разделить и изолировать предметно-академическое образова-

КИТАЙСКАЯ ШКОЛА БУДУЩЕГО

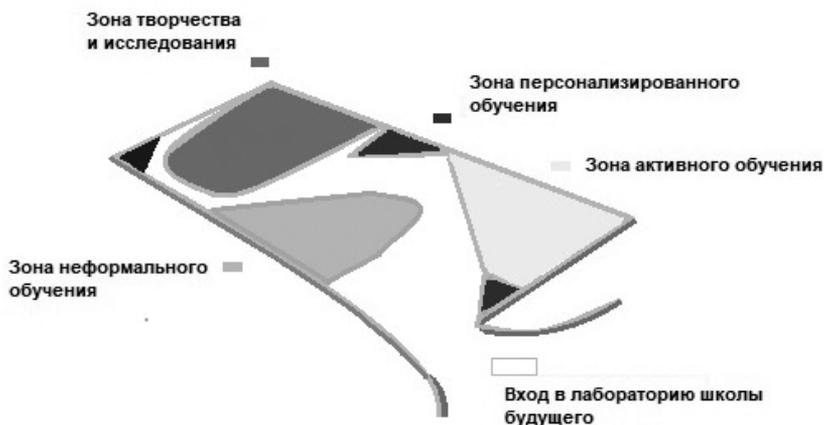


Рис. 1. Модель лаборатории китайской школы будущего

ЕВРОПЕЙСКАЯ ШКОЛА БУДУЩЕГО

УЧЕБНАЯ ЗОНА В ЛАБОРАТОРИИ



Рис. 2. Модель лаборатории школы будущего

ния и проектное в Российской школе за счет переноса последнего в структуру дополнительного образования нам представляется непродуктивной. Проектное образование выполняет очень важную функцию мотивации школьника на освоении предметных знаний. У школьника на этой основе возникает смысл освоения предметных знаний, продвижения в предметных дисциплинах. Проект задает сферу реализации и применения предметного знания. Школьник, включаясь в проект, начинает понимать, как употреблять знание. Именно при решении проектных задач школьник понимает, зачем ему знание. Поскольку проект весьма причудливо может связывать знания из разных дисциплин, то продвижение в проектных способах работы предполагает освоение любого набора дисциплинарных знаний, которые могут оказаться необходимыми для нового «поворота» в реализации проекта. С другой стороны, всяческое расширение формальной «проектности» без ее привязки к академическим дисциплинам приводит к формальному («пустому», «преобразовательному») активизму. Именно баланс дифференцированного предметного знания и проектного видения лежит в основе настоящей проектной культуры.

Важно учитывать также, что предметом проектирования может быть все, что угодно — изделие, институт, новая сфера деятельности, цепочка добавленной стоимости, форма организации сознания человека, новые формы потребительского поведения и самоорганизации, способы коммуникации в обществе. Подобная тотальность проектной установки, приложимость ее к чему угодно может вызвать известную неопределенность, когда может показаться, что нет никаких ограничений для проектного активизма. Но эти ограничения есть, поскольку не всякий проект реализуем, и не всякое проектирование полезно. Собственно оценка направленности проектной установки и определяется этическими и эстетическими критериями. Именно эта оценка противостоит инженерно-проектному технократизму и формальному экономизму — любым способом получить прибыль и финансовое вознаграждение.

Реализация проектной установки предполагает формирование долгосрочной личной стратегии: освоения определенной сферы деятельности, наращивания потенциала общества и страны, получения общественного признания в результате реализации личных целей, формирования уникальных способностей.

В настоящий момент мы находимся в ситуации риска, когда возможно дальнейшее разрушение российской школы и полное обесмысливание предметного образования и системы воспитания. При этом попытка восстановить советскую школу, добавив в ее структуру то, что было идеологически запрещено, например, либо основы православной культуры, либо основы мировых религий, — бесперспективна. Организм советской школы был важнейшим элементом советского общества, включая и партийное начетничество и неподдельный интерес огромных групп молодежи к достижениям науки и техники, к высоким образцам литературы и искусства. Высокие нормы обучения в сельской советской школе, а отнюдь не разрушающие мышление тестовые задания ЕГЭ, обеспечивали вертикальную мобильность и возможность выходцу из села поступить в МГУ или МГИМО.

Более того, реальные проблемы в развитии педагогического образования и изоляция педагогов от современных подходов к семиотике, эпистемологии, возрастной теории сознания, визуального дизайна, деятельностного подхода превращает их в заложников сегодняшнего витка информационной революции. Средства, позволяющие дифференцировать и различать информацию и знания, проверять источники информации на достоверность, недоступны современному педагогу. А без освоения подобных средств педагог не способен работать с детским коллективом, все члены которого пользуются интернетом и мобильными платформами (поисковиками, чатами, эсэмэс-сообщениями, инстаграммами и т. п.). Педагог, который повторяет тексты из учебника, оказывается не конкурентоспособен по сравнению с Интернетом и Википедией. Вместе с тем, информационный

вал данных, обрушивающийся на современного человека, делает еще более важным фундаментальное образование, освоение учебной деятельности и стратегий обучения. Нахватавшийся поверхностных сведений из Интернета человек не способен провести анализ и выработать новое знание, принимать ответственное решение, формировать проектный замысел — действовать независимо от информации и одновременно учитывая ее. Он не способен оценивать информацию на достоверность, проверять информационные сведения [5; 17].

Сегодня делается попытка забрать и увести школьников из обязательной академической школы в систему проектного образования, которое организуется как дополнительное образование. Специально вводится институт наставников, который должен помогать школьнику осваивать новые производственные технологии — 3Д принтеры, многомерное моделирование, работу с современным экспериментальным оборудованием в «Кванториуме». Вместе с тем, подобный тип проектного образования не решает самую важную задачу: учащегося не включают в освоение общих способов деятельности, которые стоят за всеми этими технологическими новшествами. Выделение общих способов и фундаментальных знаний, которые лежат в основе еще не окончательных технологических решений, — ЭТИМ И ДОЛЖНА ЗАНИМАТЬСЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ДИДАКТИКА. Отсутствие в системе дополнительного образования подобных задач, связанных с выделением общих способов и их освоением школьниками, обрекает их на постоянную рутинную и скучную переподготовку вслед за выбрасыванием на рынок следующего набора промышленных технологических решений [17].

Эмпирический тип освоения западных технологий, с которыми готовы знакомить школьников корпорации, словесное начетничество и вербализм общего обязательного образования являются двумя сторонами одной медали. Молодой человек, сталкиваясь с лавиной знаний, вырывается за тесные рамки обязательного школьного образования, смысла которого он не понимает, получает возможность быть ближе к жизни и практике, избавиться от тес-

ных оков пересказа скучных и не привязанных к жизни текстов. Но, вместе с тем, он оказывается не способен проектировать новые принципиальные технологические решения и выработать фундаментальные знания о новых физических принципах и эффектах, которые лежат в основе новых технологических решений. Корпорациям важно прикрепить к заимствуемым технологиям новую рабочую силу, академической школе важно поставить на школьника «штамп» ЕГЭ. И то и другое действие никак не связано с развитием фундаментальных способностей школьника.

Фактически мы сталкиваемся с необходимостью освоения учащимися и педагогом технологии проблематизации имеющихся знаний на основе прослеживания условий происхождения знаний в старом контексте деятельности и употребления знаний в новом контексте. Именно эта технология обеспечивает формирование будущего и перенос основ знания в новую ситуацию деятельности. Только технология проблематизации позволяет связать знание и деятельность, а не сводить знание к словесным формулировкам и определениям. Важнейшие принципы этой технологии созданы и проанализированы в разных системах практики российскими педагогами, психологами, философами (В.В. Давыдовым, Г.П. Щедровицким, В.А. Лекторским, В.В. Рубцовым). Овладение этой технологией превращает детско-взрослую общность в субъекта образовательной и любой деятельности (В.И. Слободчиков, В.В. Рубцов). Различные иностранные группы теоретиков и практиков образования связывают именно подобную технологию с обучением творчеству [20], с «расширяющимся» обучением (*expansive learning* — термин Ю. Энгештрёма [23]). Предложенная схема использования знаний как особого типа инструментов представлена на рис. 3. На схеме показана связь между созданием знания в учебных ситуациях (мир 1), обращением к более дифференцированному набору имеющихся знаний (мир 2) и объективными проблемами и трудностями (мир 3).

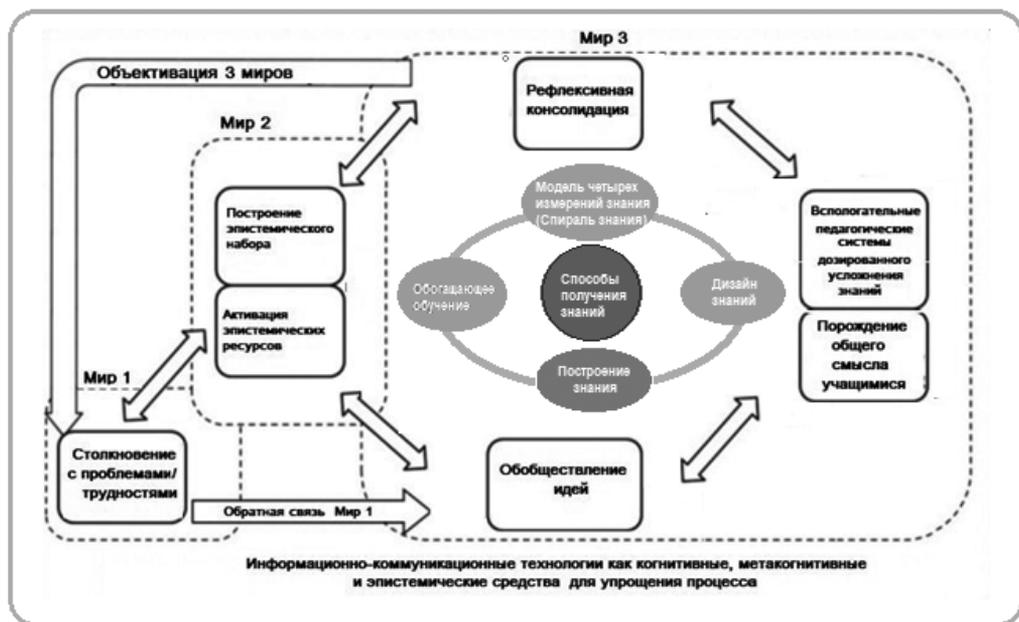
В проектное образование (сегодня дополнительное) важно ввести учебную задачу по Давыдову—Эльконину, связать этот тип де-

тельности с академическим обязательным образованием. Мы очень хорошо понимаем, как это делать, и начали это реализовывать.

Как известно, учебная задача по Давыдову—Эльконину обеспечивает усвоение общего способа решения целого класса конкретно-практических задач. Важнейший момент включения школьника в проектную деятельность связан с умением школьника формировать проектный замысел. Собственно формирование проектного замысла, который никогда не совпадает с его реализацией в проекте [см.: 1], и представляет постановку именно учебной задачи на проектирование в отличие от выполнения большого количества конкретно-практических задач и заданий. Принципиальный момент проектного замысла состоит в том, что именно он потом и должен стать исходной точкой реализации проекта. Проектный замысел определяет, что фактически должны сделать автор проекта или проектный коллектив.

Переход от проектного замысла к реализации является формой перехода от проектного мышления, вырабатывающего замысел,

к действию в ситуации. Тем самым в основе учебной задачи на проектирование лежит проблема связи мышления и действия в ситуации, а также сообщение проектного замысла в коммуникации основным участникам ситуации разработки проекта. Действие в ситуации разработки проекта является коллективным, поскольку его всегда осуществляет команда, члены которой реализуют разные позиции в ситуации. Следует отметить, что эта связь мышления с ситуационным коллективным действием, в котором реализуется предмет замысливающего мышления, составляет основу целого ряда экспериментальных деятельностных и управленческих практик. Так, эта связь является основой процедуры проблематизации в оргдеятельностных играх, технология которой была разработана Г.П. Щедровицким. Эта же связь, несколько иначе осмысляемая и реализуемая, лежит в основе оригинальной технологии экспериментов по изучению совместной учебной деятельности, разработанной В.В. Рубцовым [12]. В современных разработках методологии реализации стартапов [24]



Модель четырех измерений знания - социализация, экстернализация, комбинация и интернализация

Рис. 3. Модель создания знания

можно специально показать, что идея связи мышления и ситуации действия представлена в технике создания проекта «Минимально жизнеспособного продукта» (МЖП). Представление о МЖП позволяет на очень ранних стадиях разработки предпринимательского проекта проблематизировать представление разработчика о форме потребления данного продукта потенциальными его пользователями, выявить, представляет ли данный проект ценность для его потенциальных потребителей. В результате такой проблематизации выявляются представления, которые закладываются разработчиком в проект, но не соответствуют способам действия потребителей нового проектируемого продукта. И именно эти закладываемые представления очень часто частично не осознаются разработчиком проекта и должны быть преобразованы.

Освоение и проживание связи мышления и коллективного действия в ситуации является фундаментальным образовательным результатом проектного обучения. Учащийся, у которого формируется способность рефлексировать и различать границы и условия мышления в отличие от преобразовательного действия в ситуации, совершенно иначе осваивает знания и строит понимание ситуации и текстов. Различию и связи мышления (проектного, идеализирующего на схемах, концептуально-понятийного) и ситуационного действия в современной школе не учат. Но что еще более важно, сегодняшняя школа оказывается оторвана от

многообразных типов деятельности, в которые должен быть включен учащийся, своеобразие которых он должен понимать и которые должен уметь дифференцировать. Вместе с тем, попадая в ситуацию разработки проекта в дополнительном образовании, учащийся начинает иметь дело с разными профессиональными позициями проекта: конструктора, инженера, исследователя, эксперта, организатора, инвестора. Вхождение в разнопрофессиональный типодейятельностный мир современной практики, безусловно, может выполнять развивающую функцию. Для этого учащийся должен осознать и освоить различие средства предметов и задач этих разных типов деятельности. Для введения школы в разные типы деятельности и их интеграции должны быть сформированы специальные пространства.

Наличие подобных пространств в школе будущего превращает учебную деятельность, рассматриваемую как системно-обобщенную деятельность по освоению разных типов и форм деятельности, в своеобразный плацдарм образования, стыкуемый по своей особой логике с производственными проектами корпораций и инжиниринговых компаний [8; 9].

На этой основе появляется возможность формирования единой производственно-научно-образовательной платформы. Вариант такого типа платформы был предложен нами для ряда предприятий и инжиниринговых фирм Казани, включая высшие учебные заведения (рис. 4, 5).



Рис. 4. Производственно-научно-образовательная платформа

Смысл и назначение данной платформы состоит в том, чтобы из корпораций и инжиниринговых компаний поступали содержательные проблемы и задачи, а школа будущего и кафедры вузов обеспечивали формирование команд, наращивание соответствующих способностей и компетенций.

Можно полагать, что для того, чтобы подобная платформа начала работать, необходимо «вернуть» дополнительное образование в структуру школы, ввести его назад в школьное пространство и сделать обязательным. Как же этого можно достичь?

Это достигается, в частности, за счет метапредметного образования и разработанной структуры метапредметов: знание, знак (схемы), проблема, задача [2; 3; 5; 7; 18]. Метапредметы не заменяют собой существующие учебные дисциплины, но являются специальными операторами интеграции разных учебных предметов, а также формой переработки содержания в существующих учебных предметах. Список данных метапредметов является экспериментальным и открытым. В частности, могут быть созданы такие метапредметы, как ситуация, смысл, цели и др. Очень важно также, что метапредметы осваиваются как при работе с традиционными учебными дисциплинами, так и при реализации проектов. В этом случае метапредметное содержание интегрирует освоение традиционных учебных предметов и работу в проектах. При разработке проекта и формировании проектного

замысла группа анализирует ситуацию, осуществляет постановку проблемы, изображает понятую проблему в виде схемы или модели, фиксирует на схеме проблему, проектирует перевод проблемы в задачу. Эта способность человека представить изображенную на схеме проблему, разложить ее на задачи и распределить решение задач между членами коллектива является важнейшей управленческой компетенцией (рис. 6).

Метапредметный подход в образовании обеспечивает важнейшую связь различных дисциплин (существующих учебных предметов) и типов деятельности, определяющих новую школу, — проектирования и исследования. Это достигается за счет формирования у учащегося особой рефлексии осуществляемого им познания как при решении исследовательских задач, так и при решении проектных задач. Учащийся вырабатывает новые знания и при осуществлении исследования, и при осуществлении проектирования. Познание, обеспечивающее получение новых знаний, является сквозным отношением учащегося и в исследовательской деятельности, и при проектировании. Содержательную рефлексию того, что же учащийся делает при решении исследовательских и проектных задач, следует назвать метакогнитивной (метапознавательной). Учащийся, осуществляя постановку и решение исследовательских и проектных задач, определяет, что он познает и что он конкретно делает в ходе познания



Рис. 5. Работа производственно-научно-образовательной платформы

при осуществлении одного и другого типов деятельности. Важнейшая направленность формируемого метакогнитивного рефлексивного сознания школьника и студента состоит в том, чтобы школьник и студент сами стали сопоставлять различие исследовательской и проектной деятельности при решении различных задач. Подобный тип работы сознания обеспечивает соорганизацию и связь разных типов деятельности.

В настоящее время, необходимость интегрировать дисциплинарные знания и конкретную проектную деятельность по созданию специфического продукта является обязательным элементом наиболее продвинутых программ профессионального обучения, в частности, программы CDIO подготовки инженеров-проектировщиков для аэрокосмической области. Так, например, данная программа связывает воедино этапы проектной деятельности и инжиниринга «Замысливай—Проектируй—Осуществляй—Оперируй» и фундаментальные знания технических учебных дисциплин. Основной вопрос: за счет чего и как это делается. При этом авторы и разработчики данной программы Эдвард Кроули и Дорис Бродер [22] указывают на особую роль обучения на основе получения нового опыта

с освоением учащимися процедур критического мышления, решения проблем, принятия решений, которые лично адекватны и соотносятся с целями академической учебной деятельности, включая активное обучение. (Experiential learning engages students in critical thinking, problem solving and decision making in contexts that are personally relevant and connected to academic learning objectives by incorporating active learning — see [22, p. 4].) Перечисленные процедуры могут быть отнесены к метакогнитивным процессам, в рамках нашего подхода они связаны с освоением метапредметного содержания.

Еще один вариант освоения принципов проектной деятельности связан с теорией разделения концептов и знания, он представлен в работах А. Хачуэль, П. Ле Массон, Б. Вайль [19]. Продвижение в проекте осуществляется за счет разделения научных знаний и концептов, которые являются языком проработки новой формируемой области. Продвижение в концептах затем связывается с продвижением в знаниях. Усложнение проектных гипотез, выраженных в концептах, затем приводится в соответствие с наращиванием знания. Подобное продвижение в проекте представлено на рис. 7.



Рис. 6. Обобщенная компетентностная структура, определяющая управленческую успешность на разных этапах обучения и карьеры

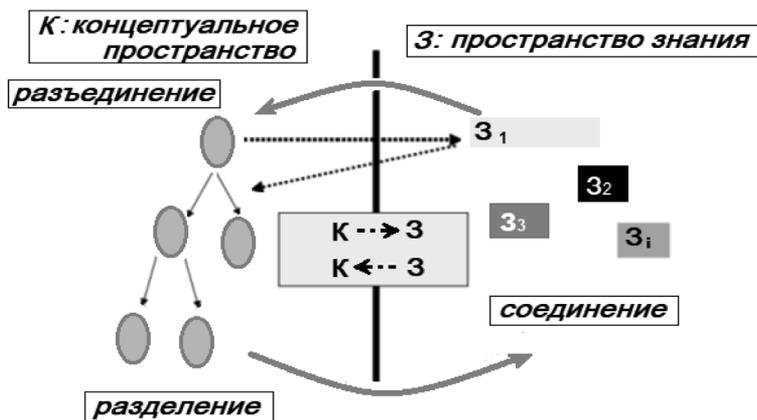


Рис. 7. Связь концептов и знаний при продвижении в проекте

Данный подход был реализован, прежде всего, французскими разработчиками на большом материале инженерных, сельскохозяйственных, экологических, архитектурных проектов в разных областях практики.

Реализация данного подхода предполагает выделение знаниевых структур, специфичных для различных предметных областей, что соответствует разработанному нашим коллективом метапредмету «Знание» [2]. Важнейший вопрос: что такое концепт в отличие от понятия, которое позволяет проследить условия происхождения знания в данной предметной области. Концепт является отделенной от объектных структур единицей языка, позволяющей намечать шаги действия в конкретной проектной области. Концепт является языком,

описывающим преобразовательное действие в ситуации.

Представленный нами краткий анализ зарубежных подходов к обучению проектированию требует разработки специальной программы изучения *проектной деятельности* в образовании. Данная программа должна ответить на вопрос, каковы различные варианты интеграции проектной учебной работы и форм освоения содержания традиционных академических учебных предметов, какую роль в этой интеграции играет метапредметный подход. При этом важно проанализировать при различных типах интеграции метакогнитивные процессы у учащихся и педагогов, обеспечивающие развитие понимания, рефлексивного мышления, воображения, целеполагания, преобразовательного действия.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектный подход к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении: сб. статей / Отв. ред.-сост. И.Н. Семенов, Т.Г. Болдина. М.: ИРПТиГО, 2003. С. 51—65.
2. Громыко Н.В. Метапредмет «Знание»: учеб. пособие для учащихся старших классов. М., 2001. 544 с.
3. Громыко Н.В. Обучение схематизации: Сборник сценариев для проведения уроков и тренингов: учеб.-метод. пособие для учащихся 10—11 классов. М., 2005. 500 с.
4. Громыко Ю. В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание

- символов: учеб. пособие для учащихся старших классов. М.: Пушкинский институт, 2001. 288 с.
5. Громыко Ю.В. Восстановление суверенного российского образования для многонациональной разноконфессиональной страны: проект школы будущего и русского университета нового поколения // Русская школа в XXI веке. Стратегия развития российского образования в эпоху тотальной глобализации. М., 2017. С.101—128.
6. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема»: учеб. пособие для учащихся старших классов. М., 1998. 382 с.
7. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск, 2000. 376 с.

8. Кудрявцев В. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития (журнальный вариант книги) // Дошк. воспитание. 1997—2000.
9. Кудрявцев В.Т. Творческая природа человека // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 113—120.
10. Лазарев В.С. Инноватика в школе: учеб. пособие для системы высшего педагогического образования и повышения квалификации работников образования / В.С. Лазарев. Екатеринбург; Сургут: Гуманитарный ун-т. 2011. 160 с.
11. Мыследеятельностная педагогика в старшей школе: метапредметы. М., 2004, 31с.
12. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
13. Рубцов В.В., Марголис А.А. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России // Образовательная политика. 2010. № 4 (42). С. 42—55
14. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 79—93.
15. Слободчиков В.И., Громыко Ю.В. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. 2000. № 2. С. 3—12.
16. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования». 2-е изд. Екатеринбург, 2010, 264 с.
17. Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества. М. Институт социологии РАН, 2014. 230 с.
18. Устиловская А.А. Метапредмет «Задача»: учеб. пособие для педагогов. М.: НИИ Инновационных стратегий развития образования; Пушкинский институт, 2011. 272 с.
19. Engeström Y., Miettinen R., Punamaki R.-L. (Eds.), Perspectives on activity theory. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1999. P. 19—38.
20. Hatchuel A., Le Masson P., Weil B. C-K Theory in practice: lessons from industrial applications. In: Marjanovic D (ed) 8th International design conference, Dubrovnik, 18th—21st May 2004, pp. 245—257.
21. Chin-Chung Tsai, Ching Sing Chai, Benjamin Koon Siak Wong, Huang-Yao Hong and Seng Chee Tan Positioning Design Epistemology and its Applications // Educational Technology & Society. 16 (2). P. 81—90.
22. Designing the Future Classroom, Issue 2, August 2014. Future Classroom Lab by European Schoolnet [Электронный ресурс]. URL: http://fcl.eun.org/documents/10180/16159/FCL_magazine_No_2_2014_EN.pdf/485d930e-1b1d-40c1-86a5-2a6567857a10; <http://fcl.eun.org/learning-zones> (дата обращения 15.05.2017).
23. Edward F. Crawley and Doris R. Brodeur. The Education of Future Aeronautical Engineers: Conceiving, Designing, Implementing and Operating. In: Materials of 48th AIAA Aerospace Sciences Meeting Including the New Horizons Forum and Aerospace Exposition 4—7 January 2010, Orlando, Florida. P. 1—15.
24. Engeström Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.L. Punamaki. Cambridge University Press. P. 19—38.
25. Ries Eric. The lean startup: how today's entrepreneurs use continuous innovation to create radically successful businesses. Crown Publishing. 2011, 336 p.
26. 王素: 数据驱动的中国未来学校课堂变革 (проф. Ван Су «Радикально изменяемый учебный класс школы будущего под воздействием перерабатываемых данных») [Электронный ресурс]. URL: http://www.sohu.com/a/211196079_99950984 (дата обращения 15.05.2017).

On the Issue of Establishing Public Schools of the Future: A Synthesis of Subject- and Project-Based Education

Gromyko Yu.V.*,

*Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia,
yugromyko@gmail.com*

The article argues that the Russian school system is limited in respect of the mastered activity types: children are mostly retelling texts or solving text tasks. At the same time, in China and the EU the polytypic activity is "built in" even in the architectural space of the school. In the school building, there are special areas for different learning activities: one for a usual lesson, another one for performances, and a third one for experiments. The author challenges the idea of the traditional division between school disciplines and project-based learning, the latter being isolated and institutionalized in the form of additional education with no goals to master generalized ways of acting. Project-based learning carries out the function of motivation: by implementing their projects school students begin to understand how to use knowledge in a practical context. Transition from a project plot to implementation is the move from design thinking to action in a situation. Integrating academic curriculum and project-based education is possible on the basis of metasubject approach: such constituents as knowledge, sign (schemes), problem, task, situation, meaning, and goals are used as tools for mastering academic disciplines and developing projects. At the same time, students acquire a special type of reflection of the cognitive and metacognitive processes in solving research and design problems.

Keywords: activity types, project-based education, metasubject approach.

References

1. Alekseev N.G. Proektnyi podkhod k formirovaniyu refleksivnogo myshleniya v obrazovanii i upravlenii [Project approach to the formation of reflexive thinking in education and management]. In Semenov I.N. (eds.), *Refleksivno-organizatsionnye problemy formirovaniya myshleniya i lichnosti v obrazovanii i upravlenii* [Problems of thinking and personal formation in education and management]. Moscow: IRPTiGO, 2003, pp. 51—65.
2. Gromyko N.V. Metapredmet «Znanie»: Uchebnoe posobie dlya uchashchikhsya starshikh klassov [Metasubject "Knowledge"]. Moscow, 2001. 544 p.
3. Gromyko N.V. Obuchenie skhematizatsii: Sbornik stsenariiev dlya provedeniya urokov i treningov. Uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchashchikhsya 10—11 klassov [Training of schematization: A collection of scenarios for conducting lessons and trainings]. Moscow, 2005. 500 p.
4. Gromyko Yu.V. Metapredmet «Znak». Skhematizatsiya i postroenie znakov. Ponimanie simvolov. Uchebnoe posobie dlya uchashchikhsya starshikh klassov [Metasubject "Sign". Schematization and construction of signs. Understanding characters]. Moscow: Pushkinskii institut, 2001. 288 p.
5. Gromyko Yu.V. Vosstanovlenie suverenno rossiiskogo obrazovaniya dlya mnogonatsional'noi raznokonfessional'noi strany: proekt shkoly budushchego i russkogo universiteta novogo pokoleniya [Restoration of sovereign Russian education for a multi-ethnic, multi-religious country: a project of a school of the future and a Russian university of a new generation]. *Russkaya shkola v XXI veke. Strategiya razvitiya rossiiskogo obrazovaniya v epokhu total'noi globalizatsii*. Moscow, 2017. pp.101—128.
6. Gromyko Yu.V. Metapredmet «Problema». Uchebnoe posobie dlya uchashchikhsya starshikh klassov [Metasubject "Problem"]. Moscow, 1998. 382 p.

For citation:

Gromyko Yu.V. On the Issue of Establishing Public Schools of the Future: A Synthesis of Subject- and Project-Based Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 93—105. doi: 10.17759/pse.2018230108 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Gromyko Yuri Vyacheslavovich, PhD in Psychology, Professor, Active Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head of the Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia. E-mail: yugromyko@gmail.com

7. Gromyko Yu.V. Mysledeyatel'nostnaya pedagogika (teoretiko-prakticheskoe rukovodstvo po osvoeniyu vysshikh obrazstv pedagogicheskogo iskusstva) [Thought-Activity Pedagogy]. Minsk, 2000. 376 p.
8. Kudryavtsev V.T. Innovatsionnoe doshkol'noe obrazovanie: opyt, problemy i strategiya razvitiya (zhurnal'nyi variant knigi) [Innovative preschool education: experience, problems and development strategy]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 1997—2000.
9. Kudryavtsev V.T. Tvorcheskaya priroda cheloveka [Creative nature of man]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1990, no. 3. pp. 113—120.
10. Lazarev V.S. Innovatika v shkole: uchebnoe posobie dlya sistemy vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya i povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya [Innovation in school: learning guide for the higher pedagogical education and professional training for teachers]. Ekaterinburg; Surgut: Gumanitarnyi un-t, 2011. 160 p.
11. Mysledeyatel'nostnaya pedagogika v starshei shkole: metapredmety [Thought-activity based pedagogy in high school: metasubjects]. Moscow, 2004. 31 p.
12. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Socio-genetic psychology of developmental education: activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p.
13. Rubtsov V.V., Margolis A.A. Uchitel' dlya novoi shkoly: modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii [Teacher for a new school: the modernization of teacher education in Russia]. *Obrazovatel'naya politika [Educational policy]*, 2010, no. 4 (42), pp. 42—55.
14. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki) [Cultural-historical type of school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 1996, no. 4, pp. 79—93.
15. Slobodchikov V.I., Gromyko Yu.V. Rossiiskoe obrazovanie: perspektivy razvitiya [Russian education: prospects for development]. *Direktor shkoly [Director of the School]*, 2000, no. 2, pp. 3—12.
16. Slobodchikov V.I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya [Anthropological perspective of Russian education], Ekaterinburg, 2-e izd., 2010. 264 p.
17. Khagurov T.A., Ostapenko A.A. Reforma obrazovaniya glazami professional'nogo soobshchestva [Reform of education through the eyes of the professional community]. Moscow: Institut sotsiologii RAN, 2014. 230 p.
18. Ustilovskaya A.A. Metapredmet «Zadacha». Uchebnoe posobie dlya pedagogov [Metasubject «Task»]. Moscow: NII Innovatsionnykh strategii razvitiya obrazovaniya. Pushkinskii institut, 2011. 272 p.
19. Engeström Y., Miettinen R., Punamaki R.-L. (Eds.), Perspectives on activity theory (pp. 19—38). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
20. Hatchuel A., Masson P. Le, Weil B. C-K theory in practice: lessons from industrial applications. *International design conference — design 2004 dubrovnik* (May 18 — 21), 2004, pp. 245—257.
21. Chin-Chung Tsai1, Ching Sing Chai, Benjamin Koon Siak Wong, Huang-Yao Hong and Seng Chee Tan Positioning Design Epistemology and its Applications in Education Technology. *Educational Technology & Society*, 16 (2), pp. 81—90.
22. Designing the future classroom Issue 2 — August 2014. Future Classroom Lab by European Schoolnet [Electronic recurs]. URL: http://fcl.eun.org/documents/10180/16159/FCL_magazine_No_2_2014_EN.pdf/485d930e-1b1d-40c1-86a5-2a6567857a10 ; <http://fcl.eun.org/learning-zones> (Accessed 10.12.2017)
23. Edward F. Crawley and Doris R. Brodeur. The Education of Future Aeronautical Engineers: Conceiving, Designing, Implementing and Operating. *Materials of 48th AIAA Aerospace Sciences Meeting Including the New Horizons Forum and Aerospace Exposition* (4—7 January 2010). Orlando, Florida, 2010, pp.1—15.
24. Engestrom Y. Activity theory and individual and social transformation. Engestrom Y. (eds.). Cambridge University Press., 1999, pp. 19—38.
25. Ries Eric. The lean startup: how today's entrepreneurs use continuous innovation to create radically successful businesses. Crown Publishing, 2011. 336 p.
26. 王素: 数据驱动的中国未来学校课堂变革 [Electronic recurs]. URL: http://www.sohu.com/a/211196079_99950984 (Accessed 10.01.2018)

Теоретические и эмпирические предпосылки изучения социально-педагогической компетентности специалистов социальной сферы

Серякова С.Б.*,

ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия,
umkped@mail.ru

Леванова Е.А.**,

ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия,
levanova.46@mail.ru

Мудрик А.В.***,

ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия,
amudrik@yandex.ru

Пушкарева Т.В.****,

ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия,
pushkareva-tv@mail.ru

Баскакова Я.А.*****,

ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия,
yana-mironenko@mail.ru

Звонова Е.В.*****,

ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия,
zevreturn@yandex.ru

Представлены результаты исследования личностных характеристик, которые определяют основу профессионализма специалиста социальной сферы. Основой исследования выступила парадигма системного подхода. Рас-

Для цитаты:

Серякова С.Б., Леванова Е.А., Мудрик А.В., Пушкарева Т.В., Баскакова Я.А., Звонова Е.В. Теоретические и эмпирические предпосылки изучения социально-педагогической компетентности специалистов социальной сферы // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 106—116. doi: 10.17759/pse.2018230109

* Серякова Светлана Брониславовна, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: umkped@mail.ru

** Леванова Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: levanova.46@mail.ru

*** Мудрик Анатолий Викторович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: amudrik@yandex.ru

**** Пушкарева Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

***** Баскакова Яна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: yana-mironenko@mail.ru

***** Звонова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: zevreturn@yandex.ru

сма­три­ва­ют­ся струк­ту­ра и взаи­мо­от­но­ше­ния ком­по­нен­тов соци­аль­но-пе­да­го­гиче­ской ком­пе­тен­тно­сти в рам­ках оте­чест­вен­ной пси­хо­ло­гиче­ской кон­цеп­ции ин­те­граль­ной ин­ди­ви­ду­аль­но­сти. Под­чер­ки­ва­ет­ся, что ком­пе­тен­ция как по­тен­ци­аль­ная спо­соб­ность пред­по­ла­гает го­тов­ность спе­ци­а­ли­ста к про­фес­си­о­наль­ной ак­тив­но­сти и ин­те­гра­ция ря­да ком­пе­тен­ций в мно­го­уров­не­вой си­сте­ме лич­ност­ных ха­рак­те­ри­стик про­яв­ля­ет­ся как ком­пе­тен­тность в про­фес­си­о­наль­ной дея­тель­но­сти. Выяв­ле­ны и опи­са­ны си­сте­мные со­от­но­ше­ния вы­де­лен­ных ком­по­нен­тов как ре­зуль­та­та про­фес­си­о­наль­но­го раз­ви­тия спе­ци­а­ли­ста. Смо­де­ли­ро­ва­на кон­цеп­ту­аль­ная мо­дель соци­аль­но-пе­да­го­гиче­ской ком­пе­тен­тно­сти. Утвер­жда­ет­ся, что зна­чи­мым фак­то­ром фор­ми­ро­ва­ния соци­аль­но-пе­да­го­гиче­ской ком­пе­тен­тно­сти яв­ля­ет­ся об­раз бу­ду­ще­го и пред­став­ле­ние о вре­мен­ной пер­спек­ти­ве как ха­рак­те­ри­сти­ке то­ле­ран­тно­сти к неопре­де­лен­но­сти.

Ключевые слова: соци­аль­но-пе­да­го­гиче­ская ком­пе­тен­тность, мо­дель, мо­де­ли­ро­ва­ние, про­фес­си­о­наль­ная успе­ш­ность, ин­те­граль­ная ин­ди­ви­ду­аль­ность.

Введение

Актуальность исследования соци­аль­но-пе­да­го­гиче­ской ком­пе­тен­тно­сти спе­ци­а­ли­стов соци­аль­ной сфе­ры, ре­а­ли­зу­ю­щих соци­аль­ную функ­цию го­су­дар­ства [3], обус­лов­ле­на воз­рас­та­ю­щи­ми тре­бо­ва­ни­я­ми к их лич­ност­но-про­фес­си­о­наль­ной го­тов­но­сти ре­шать соци­аль­ные про­бле­мы на­се­ле­ния раз­лич­ных ка­те­го­ри­й, в том чис­ле ока­зы­вать соци­аль­но-пси­хо­ло­гиче­скую под­дер­жку и по­мощь соци­аль­но неза­щи­щен­ным сло­ям на­се­ле­ния. [8].

Проблема исследования

Про­фес­си­о­наль­ные за­да­чи и со­дер­жа­ние ра­бо­ты спе­ци­а­ли­ста соци­аль­ной сфе­ры за­ви­сят от ха­рак­те­ри­стик раз­ви­тия об­щес­тва. Го­тов­ность, спо­соб­ность и воз­мож­ность вы­пол­не­ния со­труд­ни­ком про­фес­си­о­наль­ной дея­тель­но­сти оп­ре­де­ля­ет­ся не толь­ко уров­нем зна­ний и на­бо­ром про­фес­си­о­наль­но важ­ных ка­честв, но и воз­мож­но­стью их обо­га­ща­ю­ще­го раз­ви­тия [17; 19]. Сам­ый сло­ж­ный а­спек­т под­ня­той про­бле­мы — это не­об­хо­ди­мость про­гно­зи­ро­вать успе­ш­ность про­фес­си­о­наль­но­го и лич­ност­но­го раз­ви­тия и са­мо­ре­а­ли­за­ции спе­ци­а­ли­стов соци­аль­ной сфе­ры в про­цес­се про­фес­си­о­наль­ной под­го­тов­ки и в про­фес­си­о­наль­ной дея­тель­но­сти.

Со­вре­мен­ная пси­хо­ло­го-пе­да­го­гиче­ская прак­ти­ка мо­де­ли­ро­ва­ния це­ли и ре­зуль­та­та про­фес­си­о­наль­но­го об­ра­зо­ва­ния опе­ри­ру­ет по­ня­ти­ем «ком­пе­тен­ция». Ком­пе­тен­ция как по­тен­ци­аль­ная спо­соб­ность (опре­де­лен­ный

уров­ень про­фес­си­о­наль­ных зна­ний, умений и опыт ре­ше­ния про­фес­си­о­наль­ных про­блем) пред­по­ла­гает го­тов­ность спе­ци­а­ли­ста к про­фес­си­о­наль­ной ак­тив­но­сти, и ин­те­гра­ция ря­да ком­пе­тен­ций в мно­го­уров­не­вой си­сте­ме лич­ност­ных ха­рак­те­ри­стик про­яв­ля­ет­ся как ком­пе­тен­тность в про­фес­си­о­наль­ной дея­тель­но­сти [4; 12; 15; 16; 23; 24].

Со­дер­жа­тель­ное на­пол­не­ние по­ня­тия «ком­пе­тен­тность» на­чи­на­ет­ся с пси­хо­ло­гиче­ско­го и пред­мет­но­го ана­ли­за про­фес­си­о­наль­ной дея­тель­но­сти [7; 18]. Но во­прос об уровне про­фес­си­о­наль­но­го раз­ви­тия, вы­сту­па­ю­щий ори­ен­ти­ром ву­зов­ско­го об­уче­ния, оста­ет­ся от­кры­тым. Про­бле­ма ана­ли­за пред­по­сыл­ок, в ка­чест­ве ко­то­рых мо­гут вы­ступать лич­ност­ные ха­рак­те­ри­сти­ки, для дос­ти­же­ния не­об­хо­ди­мо­го уровня ком­пе­тен­тно­сти спе­ци­а­ли­ста соци­аль­ной сфе­ры так­же оста­ет­ся акту­аль­ной [2]. На прак­ти­ке при­хо­дит­ся ста­лк­и­вать­ся с тем, что за­час­ту­ю со­дер­жа­ние вы­де­лен­ных ком­пе­тен­ций но­сит не обо­б­щен­ный, а дек­ла­ра­тив­ный ха­рак­тер. Не­до­статоч­но ре­а­ли­зу­ет­ся по­тен­ци­ал фун­да­мен­таль­ных пси­хо­ло­гиче­ских ис­сле­до­ва­ний, их ин­те­гра­ции в об­ла­сть пе­да­го­ги­ки пу­тем те­о­ретиче­ско­го мо­де­ли­ро­ва­ния и эм­пи­ри­че­ской про­вер­ки ре­зуль­та­тов.

Про­ве­ден­ный мно­го­лет­ний ана­лиз спе­ци­фи­ки под­го­тов­ки и про­фес­си­о­наль­но­го раз­ви­тия спе­ци­а­ли­стов соци­аль­ной сфе­ры по­зво­ля­ет пред­по­ло­жить, что соци­аль­но-пе­да­го­гиче­скую ком­пе­тен­тность можно рас­сма­три­вать в ка­чест­ве си­сте­мо­об­ра­зу­ю­щей ком­по­нен­ты про­фес­си­о­наль­но­го [20; 21]. В ис-

следовании социально-педагогической компетентности (как предпосылки и как условия успешной профессиональной деятельности специалиста социальной сферы), целью которого выступает создание прогностической модели, мы опираемся на основные принципы системного подхода в науке (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин). Эти принципы позволяют рассматривать исследуемые самостоятельные компоненты не изолированно, а в их взаимосвязи и динамике, что дает возможность выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики изучаемого объекта. Принципы применения системного подхода в изучении человека (Б.Ф. Ломов) позволяют исследовать психику как нечто целое, интегральное.

С точки зрения построения модели психолого-педагогической компетентности [22] интерес представляет теория интегральной индивидуальности (Мерлин В.С.), которая рассматривается как особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи между свойствами человека [5]. Все характеристики интегральной индивидуальности организованы в динамические системы и подсистемы и структурированы по иерархическому принципу: индивидуальные свойства организма (подсистемами являются биохимическая, общесоматическая, нейродинамическая); индивидуальные психические свойства (подсистемами являются темперамент, личность); социально-психологические свойства (подсистемами являются ценности, общение, социальные роли и др.). Выделяется еще один уровень в структуре интегральной индивидуальности — интеллект, который в иерархической структуре находится между психодинамическим и личностным уровнем [5]. Для планирования и осуществления эмпирического исследования предварительно необходимо определить и провести оценку компонентов социально-педагогической компетентности (формализовать концептуальную модель), а также выявить наличие существенных, системных связей [13].

Концептуальная модель социально-педагогической компетентности строится на основе концепции интегральной индивидуальности по иерархическому принципу: базовой ха-

рактеристикой, определяющей возможность успешного функционирования специалиста в профессии, выступает адаптивность; следующим уровнем выступают индивидуальные психические свойства; важным системообразующим и определяющим различные «комбинации» состава индивидуальных характеристик компонентом выступает интеллект.

Значимым компонентом модели социально-педагогической компетентности выступает образ будущего и представление о временной перспективе как характеристике толерантности к неопределенности и представления о личностном психологическом времени. Условием эффективной реализации модели во взаимодействии ее компонентов выступает постоянное обучение и повышение квалификации.

Описание хода исследования

Целью трех параллельных экспериментальных серий эксплораторного типа выступало: выявление факторов, входящих по результатам теоретического обобщения проведенных ранее исследований в состав социально-педагогической компетентности специалистов социальной сферы, позволяющих изучать уровень сформированности компонентов, входящих в ее состав, а также характеристики их взаимодействия. Общее количество принявших участие в исследовании составило 501 человек.

Первая серия исследования

Задача — проверка наличия или отсутствия разницы характеристик успешности у специалистов социальной сферы организацией образовательного и не образовательного профиля. Профессиональная успешность рассматривалась как интегральная объективная оценка результата профессиональной деятельности другого человека и самооценка результатов собственной профессиональной деятельности относительно нормативного уровня, социального стандарта и личных целей. Критериями успешности специалиста явились: «объективная» успешность, характеризующаяся внешними социальными оценками, отмеченными в документах организации (повышение по службе, карьерный рост,

наличие премий и т. д.) и «субъективная» оценка успешности самим специалистом [8].

В ходе исследования была использована составленная авторами анкета, в которую вошли вопросы, посвященные различным сторонам профессиональной жизни участников исследования, их карьере, отношению со стороны коллег и руководства.

Гипотеза исследования. Поскольку социально-педагогическая компетентность рассматривается как высокий уровень социальной и профессиональной адаптации, подкрепленный стабильной мотивацией саморазвития, в характеристике функционирования данного системного построения большую роль выполняет образ будущего. Было сформулировано предположение о том, что позитивный, гибкий, реалистичный образ будущего связан с успешным выполнением рабочих задач, тогда как неопределенное и ригидное представление о будущем будет затруднять реализацию потенциала специалиста.

Экспериментальная выборка. Выборку составили 237 человек, специалисты социальной сферы, представители организаций разного типа. Возраст участников — от 23 до 56 лет, 47 мужчин и 190 женщин.

Методы и методики исследования. В ходе исследования была использована составленная авторами анкета, в которую вошли вопросы, посвященные различным сторонам профессиональной жизни участников исследования, их карьере, отношению со стороны коллег и руководства, а также объективным показателям профессиональной успешности. Использовались методики: Опросник «Использование воображения в профессиональной деятельности», Опросник временной перспективы (автор Ф. Зимбардо), Шкала толерантности к неопределенности (автор С. Баднер). В процессе обработки данных исследования применяли факторный анализ и U-критерий Манна—Уитни.

Результаты. У всех респондентов наблюдался средний уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью, а по результатам карьерного продвижения как социальной оценки профессионального развития все исследования были разделены на успешных и не успешных.

Около половины респондентов считали, что достигли профессиональных целей, которые они ставили перед собой несколько лет назад. У специалистов образовательных организаций стремление к новым достижениям достоверно ниже, чем у специалистов других организаций ($U=175,00$ при $p<0,05$), которые хотели бы достичь большего в профессиональном плане и считают, что у них есть потенциал для этого.

Между специалистами социальной сферы образовательных и не образовательных организаций имеются достоверные различия в особенностях оценки субъективной успешности профессиональной деятельности, а также в выраженности стремления к новым достижениям.

Согласно концепции об активной, а не реактивной природе психики человека, образ будущего проявляется как динамическая регуляция отношения человека к неопределенности [11]. Характеристики временной перспективы специалистов образовательных и иных организаций показали, что специалисты не образовательных организаций в большей степени склонны к рефлексии своего прошлого опыта (как в негативном, так и в позитивном ключе), а также к выстраиванию планов на будущее. Различия в уровне выраженности факторов будущего ($U=136,50$ при $p<0,01$), позитивного прошлого ($U=168,00$ при $p<0,05$) и негативного прошлого ($U=164,00$ при $p<0,05$) являются достоверными, а в уровне выраженности факторов гедонистического настоящего ($U=217,50$ при $p>0,05$) и фаталистического настоящего ($U=198,00$ при $p>0,05$) — недостоверными.

У всех участников, независимо от типа организации, наблюдался средний уровень толерантности к субъективно неопределенным ситуациям.

Мы провели факторный анализ в группах специалистов с различным уровнем субъективной и объективной профессиональной успешности, результаты которого позволяют сделать следующие выводы.

Работники с низкой объективной профессиональной успешностью прибегают к размышлениям о будущем в связи с компенсацией своей несостоятельности в настоя-

щем и выраженным страхом перед неопределенностью; образ будущего является ярким, субъект часто обращается к нему в процессе деятельности, но во временной перспективе будущее оторвано от прошлого и настоящего, оно нереалистично, и пути его достижения не продумываются.

В подгруппе специалистов с высоким уровнем объективной профессиональной успешности были выявлены связи, позволяющие предположить, что страх перед будущим не обязательно деструктивно сказывается на эффективности деятельности. Если работник осознает собственную интолерантность к неопределенности, он имеет возможность совладать с ней и обратить данное личностное свойство себе во благо. Низкая терпимость к непредсказуемости, новизне и неразрешимости обуславливает стремление к осторожности, тщательному продумыванию последствий своих действий, выстраиванию реалистичного и четкого образа будущего, что в итоге становится предпосылкой высоких профессиональных достижений и развития способности действовать в условиях риска.

Вторая серия исследования

Гипотезы: 1) успешность профессионального развития специалиста социальной сферы во многом определяется собственной активной позицией личности, уровень адаптивности выступает важным условием успешной профессиональной деятельности в начале карьеры, наиболее сложном периоде в становлении специалиста социальной сферы; 2) существуют личностные психологические характеристики, позволяющие противостоять влиянию дезадаптационных факторов; 3) организационные условия (адаптационный план и фиксированные критерии оценки успешности решения производственных задач; наличие наставника или иные мероприятия) позволяют корректировать возможное влияние внешних и внутренних факторов на процесс адаптации.

Методы и методики исследования.

В целях проверки выдвинутых предположений было проведено исследование по плану ex-post-facto. В качестве диагностического инструментария использовались авторская анкета, Многоуровневый личностный опрос-

ник «Адаптивность» (МЛО-AM) и СМИЛ. Статистическая обработка данных проходила с применением коэффициента корреляции Пирсона (Microsoft Office Excel 2007).

В состав второй экспериментальной группы вошли 194 специалиста социальной сферы, работающие в разных организациях.

Результаты. В ходе проведения методики МЛО участники разделились на две группы: первая группа с низкими показателями адаптивности — 1—3 балла (10,5% от общей численности группы); вторая группа со средними показателями адаптивности — 4—8 баллов (89,5 % от общей численности группы).

Для проведения первичного анализа данных по методике СМИЛ (адаптированной Л.Н. Собчик) были составлены лепестковые диаграммы, которые позволили выделить профили каждого испытуемого. В результате сложились два типичных профиля: сотрудники со средним уровнем адаптивности и сотрудники с низким уровнем адаптивности. У группы со средним уровнем адаптивности наиболее ярко выражены показатели по шкале № 9 — гипомании, или отрицательной тревоги, и оптимистичности. Это свидетельствует об активной позиции испытуемых и высоком уровне жизнелюбия.

У группы с низким уровнем адаптивности отмечены высокие показатели по шкале № 6 — параноидности или ригидности аффекта. Это говорит о том, что испытуемые склонны к соперничеству на рабочем месте, негативным переживаниям и враждебности, которые препятствуют быстрой и продуктивной адаптации.

В ходе статистической обработки данных была выявлена обратная корреляционная зависимость между результатами методики «Адаптивность МЛО» и показателями шкал методики «СМИЛ»: чем выше результаты по шкале № 6 (параноидности или ригидности аффекта) и шкале № 7 (психастении или фиксации тревоги и ограничительного поведения), тем ниже результаты по показателям адаптивности, чем ниже результат — тем выше уровень адаптивности.

Третий этап исследования

Цели: 1) изучение уровня и структуры интеллекта у специалистов социальной сферы,

имеющих социальные оценки успешности; 2) дополнительной целью выступило исследование существования временных децентраций через выявление характеристик субъективной реальности при помощи установления межсобытийных связей.

Экспериментальная выборка. В состав экспериментальной группы вошли специалисты-медики (35 человек), прошедшие серьезный конкурс и получившие возможность практиковать в известном медицинском центре, а также юристы (35 человек), прошедшие конкурс и получившие право проводить консультации в авторитетной юридической организации. Все 100% участников исследования на момент участия в исследовании обучались в магистратуре или аспирантуре по направлению в соответствии с их профессиональной деятельностью, имели свидетельства академической и профессиональной успешности [14; 25]; были молодыми людьми до 30 лет; имели опыт профессиональной деятельности от 2 до 5 лет.

Методы и методики исследования. В процессе диагностики были использованы тест Д. Векслера, взрослый (WAIS) [12], метод каузометрии, разработанный Е.И. Головахой и А.А. Кроником [1], авторская анкета участника исследования, беседа с руководителями. Статистический анализ был проведен с помощью дисперсионного анализа (Microsoft Office Excel 2007).

Результаты. Результаты обработки анкеты участника исследования показали, что в целом они считают себя успешными специалистами, имеют планы дальнейшего профессионального развития. Руководители подразделений высоко оценивали способности и актуальный уровень самореализации участников исследования.

По результатам диагностики с помощью теста Д. Векслера выделились три группы:

- 1) 15,7% от общего числа участников имеют высокий уровень интеллекта;
- 2) 55,7% имеют хороший уровень интеллекта;
- 3) 28,6% имеют средний уровень интеллекта.

Статистическая обработка полученных результатов с помощью дисперсионного анализа показала, что распределения показателей

интеллекта при сопоставлении эмпирических значений с критическими совпадают с нормальным. Присутствует высокий уровень разброса внутри групп, что говорит о довольно высоком уровне вариативности индивидуальных различий в группе успешных профессионалов.

Итоги дисперсионного анализа показали, что $F_{эмп} > F_{кр}$ ($p = 0,05$), различия между показателями интеллекта достоверно превосходят случайные различия. Количественная оценка силы факторного эффекта η^2 показала, что 94% различий приходится на внутригрупповые различия.

Изучение представлений участников исследования о своем жизненном пути, о связи событий прошлого и настоящего, о видении будущего с помощью метода каузометрии показало, что все участники исследования обнаружили склонность рассматривать настоящее как подготовительный этап (причину) к значимому будущему (цели и следствию) [1].

Итоги

Согласно полученным данным, специалист социальной сферы, ориентированный на будущее, активно выстраивающий профессиональные планы, использующий мысленные образы для регуляции собственной деятельности, по-видимому, чувствует себя более уверенно даже в сложных условиях. Важная предпосылка успешной профессиональной деятельности в сфере, не связанной с образованием, выступающая в качестве конкурентного преимущества — это готовность идти на риск и действовать в непредсказуемых условиях, базирующаяся на сознательном использовании мотивационных и когнитивных образов с целью улучшения качества деятельности, саморегуляции и планирования будущего.

Адаптивность как психологическая характеристика выступает важным психологическим аспектом успешности сотрудников. Наличие плана организационных изменений, индивидуального адаптационного плана, наличие наставника или иные мероприятия социальной, профессиональной и психологической поддержки специалиста являются организационным условием успешной адаптации сотрудника к меняющимся условиям труда.

Показатели уровня развития интеллекта у представителей разных профессий социальной сферы различаются, что можно объяснить особенностью профессиональных требований. Присутствует высокий уровень разброса внутри обеих групп, что свидетельствует о довольно высоком уровне вариативности индивидуальных различий у успешных профессионалов.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы:

1. При моделировании содержания социально-педагогической компетентности необходимо ориентироваться на уровень ее сформированности у успешных профессионалов (субъективно оцениваемую специалистом как успешную и объективно имеющую

социальные характеристики успешности деятельность; научную работу, профессиональное обучение, повышение квалификации можно отнести к условиям профессиональной успешности).

2. Видится перспективной формализация концептуальной модели социально-педагогической компетентности с опорой на концепцию интегральной индивидуальности, структурирующей личностные характеристики по принципу иерархической системы (адаптивность, индивидуальные психические свойства, интеллект).

3. Значимым компонентом социально-педагогической компетентности можно рассматривать образ будущего и представление о временной перспективе как характеристике толерантности к неопределенности и представления о личностном психологическом времени.

Финансирование

Работа выполнена в рамках Гранта РФФИ — 16-06-00908 «Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы».

Литература

1. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и дополн. М.: Смысл, 2008. 267 с.
2. Гуружалов В.А. Проблема развития профессиональных компетенций будущих специалистов // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 5—8.
3. Забродин Ю.М. Профессиональные стандарты работников социальной сферы, имеющие межведомственный характер — их роль в повышении качества профессионального труда // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 119—129. doi: 10.17759/pse.2016210110
4. Марголис А.А., Коновалова И.В. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 13—20.
5. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М.: Педагогика, 1986. 256 с.
6. Мудрик А.В. Социкультурные и социально-педагогические вызовы российской социальной сферы на рубеже веков // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 3. С. 6—9.
7. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы» // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 5—12.
8. Серякова С.Б., Звонова Е.В., Прибыткова Я.Д. Образ будущего в структуре социально-педагогической компетентности специалистов социальной сферы // Человек и образование. 2016. № 4 (49). С. 56—61.
9. Серякова С.Б., Звонова Е.В., Серякова В.В. Адаптивность как условие формирования социально-педагогической компетентности специалиста социальной сферы // Глобальный научный потенциал. 2016. № 10 (67). С. 110—112.
10. Серякова С.Б., Леванова Е.А., Пушкарева Т.В., Баскакова Я.А. Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы — теоретические положения и направления исследования // Педагогика и психология образования. 2016. № 3. С. 76—84.
11. Смирнов С.Д. Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 5—13.
12. Филимоненко Ю.И., Тимофеев В.И. Методическое руководство по тесту Д. Векслера (взрослый вариант): метод. указания. СПб.: ИМАТОН, 2004. 112 с.
13. Baiby K.D. Methods of Social Research. N-Y., London. 1982. 553 p.
14. Blackwell P.J. Student learning: education's field of dreams // Phi Delta Kappan. 2003. Vol. 84. № 5. P. 362—367.

15. *Bunting C.* Driving your own professional growth // The education digest. 2002. Vol. 67. № 7. P. 52—55.
16. Educational Multimedia Report. January 2000. <http://europa.eu.int/eurlex/en/com/pdf/2000/com2000023eno.pdf>: European Report on the Quality of School Education. May 2000.
17. *Eraut M.* Developing Professional Knowledge and Competence. London: Routledge, 1994. 272 p.
18. Global perspectives on teacher education / Ed. By C. Brock. Wallingford: Triangle, 1996. 152 p.
19. *Hutmacher W.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27—30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg. 1997. 72 p.
20. *Robinson M.A.* Work sampling: Methodological advances and new applications // Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries. 2010. № 20 (1). P. 42—60. doi:10.1002/hfm.20186
21. *Robinson M.A., Sparrow P.R., Clegg C., Birdi K.* Forecasting future competency requirements: A three-phase methodology // Personnel Review. 2007. № 36 (1). P. 65—90. doi:10.1108/00483480710716722
22. *Schippmann J.S., Ash R.A., Battista M., Carr L., Eyde L.D., Hesketh B., Kehoe J., Pearlman K., Sanchez J.I.* The practice of competency modeling // Personnel Psychology. 2000. № 53. P. 703—740.
23. *Schon D.A.* The Reflective Practitioner. N.Y., 1983. 384 p.
24. *Schriewer J., Holmes B.* Theories and methods in comparative educational. Frankfurt/M; Berlin; Bern; N.Y.; Wien, 1992. 280 p.
25. *Schwartz S.H., Bilsky W.* Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol 58. № 5. P. 878—891.

Exploring Social and Pedagogical Competence in Social Services Specialists: Theoretical and Empirical Background

Seryakova S.B.*,

*Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia,
umkped@mail.ru*

Levanova E.A.**,

*Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia,
levanova.46@mail.ru*

Mudrik A.V.***,

*Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia,
amudrik@yandex.ru*

Pushkareva T.V.****,

*Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia,
pushkareva-tv@mail.ru*

Baskakova Ya.A.*****,

*Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia,
yana-mironenko@mail.ru*

Zvonova E.V.*****,

*Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia,
zevreturn@yandex.ru*

The paper presents results of a research on personality characteristics that shape the core of professionalism in social services specialists. The research was carried out within the paradigm of the systems approach. We discuss the structure and relationship between the components of social and pedagogical competence within the framework of Russian psychological concept of integral individuality. We emphasize that competency as a potential ability implies the specialist's readiness for professional activity, and that the integration of several competencies in a multi-level system of his/her personality characteristics appears as the individual's competence in professional activity. System interrelations between the components are regarded as outcomes of the specialist's professional development. We describe the conceptual model of social and pedagogical competence and argue that one of the important factors in its development is the individual's

For citation:

Seryakova S.B., Levanova Ye.A., Mudrik A.V., Pushkareva T.V., Baskakova Ya.A., Zvonova Ye.V. Exploring Social and Pedagogical Competence in Social Services Specialists: Theoretical and Empirical Background. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 106—116. doi: 10.17759/pse.2018230109 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Seryakova Svetlana Broneslavovna*, PhD in Pedagogics, Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: umkped@mail.ru

** *Levanova Elena Aleksandrovna*, PhD in Pedagogics, Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: levanova.46@mail.ru

*** *Mudrik Anatolii Viktorovich*, PhD in Pedagogics, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Moscow State Pedagogical University Moscow, Russia. E-mail: amudrik@yandex.ru

**** *Pushkareva Tatyana Vladimirovna*, PhD in Pedagogics, Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

***** *Baskakova Yana Anatolyevna*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Moscow State Pedagogical, Moscow, Russia. E-mail: yana-mironenko@mail.ru

***** *Zvonova Elena Vladimirovna*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Moscow State Pedagogical, Moscow, Russia. E-mail: zevreturn@yandex.ru

image of the future and the notion of time perspective as a feature of tolerance for uncertainty.

Keywords: social and pedagogical competence, model, modeling, professional success, integral individuality.

Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research 16-06-00908 "Social and pedagogical competence of social services specialists".

References

1. Golovakha E.I., Kronik A.A. Psikhologicheskoe vremya lichnosti. [Psychological time of personality]. 2-e izd., ispr. i dopoln. Moscow: Smysl, 2008. 267 p.
2. Guruzhapov V.A. Problema razvitiya professional'nykh kompetentsii budushchikh spetsialistov [Problem of development of professional competences of future experts]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2008, no. 2, pp. 5—8. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Zabrodin Yu.M. Professional'nye standarty rabotnikov sotsial'noi sfery, imeyushchie mezhdvdomstvennyi kharakter — ikh rol' v povyshenii kachestva professional'nogo truda [Professional standards of personal of the social sphere (interdepartmental character) — its role in improvement of quality of professional work]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 119—129. doi: 10.17759/pse.2016210110 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Margolis A.A., Konovalova I.V. Kriterii professional'noj kompetentnosti pedagoga-psihologa [Professional Competence Criteria of Educational Psychologists]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2010, no 1, pp. 13—20. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Merlin V.S. Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti [Outline of an integral study of individuality]. Moscow: Pedagogika, 1986. 256 p.
6. Mudrik A.V. Sotsiokul'turnye i sotsial'no-pedagogicheskie vyzovy rossiiskoi sotsial'noi sfery na rubezhe vekov [Sociocultural, social, and pedagogical challenges of the Russian social sphere at the turn of a century]. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment [Municipality: innovations and experiment]*, 2016, no. 3, pp. 6—9.
7. Rubtsov V.V. Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya «Novoj shkoly» [Psychological-pedagogical training of the teacher for the «New school»]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2010, no. 1, pp. 5—12.
8. Seryakova S.B., Zvonova E.V., Pribytkova Ya.D. Obraz budushchego v strukture sotsial'no-pedagogicheskoi kompetentnosti spetsialistov sotsial'noi sfery. [Image of future in structure of social and pedagogical competence of experts of the social sphere]. *Chelovek i obrazovanie [Person and education]*, 2016, no. 4 (49), pp. 56—61.
9. Seryakova S.B., Zvonova E.V., Seryakova V.V. Adaptivnost' kak uslovie formirovaniya sotsial'no-pedagogicheskoi kompetentnosti sotsial'no-pedagogicheskoi kompetentnosti spetsialista sotsial'noi sfery [Adaptability as condition of formation of social and pedagogical competence of an expert of the social sphere]. Global'nyi nauchnyi potentsial. [Global scientific potential.], 2016, no. 10 (67), pp. 110—112.
10. Seryakova S.B., Levanova E.A., Pushkareva T.V., Baskakova Ya.A. Sotsial'no-pedagogicheskaya kompetentnost' spetsialista sotsial'noi sfery — teoreticheskie polozheniya i napravleniya issledovaniya. [Social and pedagogical competence of the expert of the social sphere — theoretical provisions and the directions of the research]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. [Pedagogics and psychology of education.]*, 2016, no. 3, pp. 76—84.
11. Smirnov S.D. Prognosticheskaya napravlenost' obraza mira kak osnova dinamicheskogo kontrolya neopredelennosti [Predictive orientation of the image of the world as basis of dynamic control of uncertainty]. *Psikhologicheskii zhurnal. [Psychological magazine.]*, 2016, Vol. 37, no. 5, pp. 5—13.
12. Filimonenko Yu.I., Timofeev V.I. Metodicheskoe rukovodstvo po testu D. Vekslera (vzroslyi variant). Metodicheskie ukazaniya. [Methodical guide to D. Wexler's test (adult option). Methodical instructions]. Sankt-Peterburg: IMATON, 2004. 112 p.
13. Baiby K.D. Methods of Social Research N-Y., London. 1982. 553 p.
14. Blackwell P.J. Student learning: educations field of dreams. *Phi Delta Kappan*, 2003, vol. 84, no 5, pp. 362—367.
15. Bunting C. Driving your own professional growth. *The education digest*, 2002, vol. 67, no 7, pp. 52—55.
16. Educational Multimedia Report. January 2000. <http://europa.eu/mt/eurlex/en/com/pdf/2000/com2000023eno.pdf>: European Report on the Quality of School Education. May 2000.
17. Eraut M. Developing Professional Knowledge and Competence. London: Routledge, 1994. 272 p.
18. Global perspectives on teacher education. C. Brock. (Eds.) Wallingford: Triangle, 1996. 152 p.
19. Huttmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27—30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation

- (CDCC) a. Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. 72 p.
20. Robinson M.A. Work sampling: Methodological advances and new applications. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 2010, no. 20 (1), pp. 42—60. doi:10.1002/hfm.20186.
21. Robinson M.A., Sparrow P.R., Clegg C., Birdi K. Forecasting future competency requirements: A three-phase methodology. *Personnel Review*, 2007, no. 36 (1), pp. 65—90. doi:10.1108/00483480710716722.
22. Schippmann J.S., Ash R.A., Battista M., Carr L., Eyde L.D., Hesketh B., Kehoe J., Pearlman K., Sanchez J.I. The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 2000, no. 53, pp. 703—740.
23. Schon D.A. *The Reflective Practitioner*. N.Y., 1983. 384 p.
24. Schriewer J., Holmes B. *Theories and methods in comparative educational*. Frankfurt/M, Berlin, Bern, N.Y., Wien, 1992. 280 p.
25. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol 58, no. 5, pp. 878—891.

Pedagogical University-Supervised Chair in Schools as a Means for Educational Transfer

Chekaleva N.V.*,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia
pedagog@omgpu.ru

Makarova N.S.**,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia
pedagog@omgpu.ru

Drobotenko Yu.B.***,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia
pedagog@omgpu.ru

Fetter I.V.****,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia
pedagog@omgpu.ru

The article argues that a university-supervised chair at school is a new format of partnership between school and pedagogical university. The authors analyze socio-cultural background of the origin of university-supervised chairs and the possibilities for a qualitatively different research and methodology work of school teachers. The authors reveal specific features of the interaction of university faculty members and school teachers in their joint projects through the concept "transfer". Characteristics of such partnership are described (knowledge-based practice, mutually beneficial activities, practical orientation, efficiency) in the article. The article identifies and describes transfer zones, participants and forms of cooperation using theoretical analysis and focus group studies of cooperation between Omsk State Pedagogical University's departments and regional schools by a means of university-supervised chair. It is underlined that this cooperation should be undertaken by interdisciplinary teams.

Keywords: knowledge transfer, university-supervised chair, pedagogical university, research and methodology work, university-school partnerships, focus group.

For citation:

Chekaleva N.V., Makarova N.S., Drobotenko Yu.B., Fetter I.V. Pedagogical University-Supervised Chair in Schools as a Means for Educational Transfer. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 117—125. doi: 10.17759/pse.2018230110 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Chekaleva Nadezhda Victorovna*, PhD in Pedagogy, Professor, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. E-mail: pedagog@omgpu.ru

** *Makarova Natalia Stanislavovna*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. E-mail: pedagog@omgpu.ru

*** *Drobotenko Yulia Borisovna*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. E-mail: pedagog@omgpu.ru

**** *Fetter Inna Vitalievna*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. E-mail: pedagog@omgpu.ru

Introduction

Growing importance of continuing professional development of teachers who are able to respond adequately to the demands of a new era is seen today and it is characterized as a complex, unstable, largely contradictory phenomenon. The transition from an industrial economy to an information-based, global economy burdened with environmental issues has become obvious these days. The priority is given to information technologies, the development of a multinational system of values, the expansion of information channels and growing importance of cross-cultural communication, which leads to the formation of a new cultural and work reality.

Professional activities of a modern teacher acquire such features as nonlinearity, variability, contextual conditioning, mosaic and uniqueness. In conditions of modernization of education, the teacher works in a fundamentally new environment, which is characterized by new trends.

The current socio-cultural situation requires teachers to design their own professional development program and continuously refill their “competence package” [25]. The interaction of pedagogical university faculty members and school teachers in their joint projects within the framework of university-supervised chair at school is a good way to develop teachers’ research and methodology competence.

Theory analysis

Teachers’ continuous professional development

The continuity of teacher education today is seen as a fundamental principle of education which involves an inclusive, forward-looking, individualized (in terms of time, pace and focus) professional development of the teacher. The main condition for traditionally understood education — ready-made, systematized knowledge that should be learned by heart — is becoming outdated. Continuous pedagogical education values the role of informal, casual or spontaneous training, the content of which is determined by different factors: changes in the professional activity, requirements of employers, a particular place of work, and the contexts that determine the need for further training and development [2]. This new view at educational process suggests its integ-

ity and integration, which includes “formal” and “informal” aspects. Continuing teacher education is a new way to carry out professional work of the teacher in the XXI century, which allows the teacher to be mobile and to conform to modern social and cultural space. There are three vectors of professional development of the teacher in the process of continuing education:

— “Vector of progress” implies that the teacher improves professional qualifications, remaining at the same level of formal education;

— “Vector of movement upwards” corresponds to the level of professional education system (primary, secondary, tertiary);

— “Horizontal motion vector, moving aside” means the teacher’s ability to change her specialty [20].

Professional development is not similar to career growth and success in the profession is determined by the active role of the teacher in relation to her profession, as well as the evaluation of and reflection on the results [21; 22; 24].

For some teachers, the new labor reality is a factor that stimulates professional development and becomes a source of growth and search for new meanings of pedagogy, contributing to professional fulfillment. But for a significant number of teachers self-adapting to such changes is a serious problem and it adds significance to the work of specialists in methodology in general education institutions.

Research in methodology in school has traditionally been considered as one of the main ways of self-education and professional self-development of the teacher. There are different approaches to defining the goals of research in methodology [6; 17; 19]. On the one hand, it is understood as a system of measures and inter-related activities of teachers aimed at the development of professional competence of teachers; it is a part of a continuous pedagogical education system and is regarded as in-service training. Research in methodology is a means of education management tool in a particular school, aiming at ensuring the high quality of education by increasing the professional level of teachers. The fact that the pace of development of educational practice is far ahead of the scientific solution of problems of education indicates that the demand for scientific and methodological support of the teachers in modern conditions increases signifi-

cantly. There is a need to find new formats of organization of methodological work of school.

The current situation in teacher education and its modernization require creation of a socially oriented educational strategy for a pedagogical university. University research at this stage contributes to modernization of general education, and scientific and methodological support for pedagogical collectives of schools. The effectiveness of transfer of innovation into the education system, will provide only the success of the modernization of general education in general, but also the practical implementation of the results of research projects conducted by scientists, teachers and students of the University, and their examination of educational practices, as well as the study of specific features of modern pedagogy.

Social and cultural environment in which educational institutions operate today are characterized by scientists as unstable and dynamic based on political, economic and technological factors. Continuous and rapid changes lead to constant transformations in the educational practices which have to adapt to new realities [10].

Without proper scientific and methodological support these changes are often inconsistent in solving complex problems associated with the changes in modern childhood, transformations of information-educational environment of school, the problems of inclusion, multicultural education, and others.

Theory and practice integration

Scholars refer to this process as “transfer” which is considered from the standpoint of improving practices through the introduction of scientific discoveries, new technologies, effective solutions to practical problems. Transfer of scientific knowledge and technologies in production, the best practices of attracting business partners to solving scientific and industrial issues are well represented in research and education in technical colleges. In this area, the implementation of modern forms of interaction are as follows: technology transfer centers, business incubators, centers sharing scientific equipment, industrial parks, special economic zones based on technology adoption [11; 15; 23].

The system of medical training has traditionally been based on integration of medical sci-

ence, theoretical and practical training of students through setting up a university-supervised chair located at hospitals. Unfortunately, in Russia in-service teacher education has not become popular. Perhaps this situation is one of the reasons for the “gap” between theoretical and practical training of graduates of pedagogical universities.

The reasons for the interest of scientific and pedagogical community in this issue are related to the need to solve the contemporary problems of education and to apply the results of pedagogical research to practice. The interest of practitioners in the transfer of the achievements of science is explained, in our opinion, by the rapid pace of education reforms and, as a consequence, by growing requirements to teachers as professionals and rapidly changing reality of labor market and the growth of competition [16; 18].

A clear illustration of this idea is informatization of education that focuses modern teachers on suitable and effective integration of information technologies in educational process. Mastery of the use of information technology in education involves not only the practical aspect of teaching activities, but also eliciting concepts of the modern didactics that reflect the requirements of the information society [11; 14].

In simple terms, transfer is a form of communication, a specially organized distribution channel of scientific knowledge in the practice. Transfer in education in the broadest sense is the target support of innovation in a real educational process [1; 5]. Today, there are a significant number of Russian and international publications which discuss various aspects of the theory and practice of transfer. Most often, speaking of transfer, researchers have in mind “transfer of technologies”, “information transfer” or “technology commercialization”.

According to the American researchers (the Association of University Technology Managers) the term “transfer” is associated with “the formal transfer of new knowledge and innovations gained from research work in universities and nonprofit research organizations into the commercial sector for their mutual benefit” [16].

Russian researchers usually separate *commercial transfer* (in which the consumer of information (technology) pays a fee owner (author, developer) and *non-commercial transfer*, in which

contractual relationship does not provide for compensation, and transfer is carried out by means of communication at conferences, seminars, exhibitions, through publications, training courses and internships.

University-supervised chair as a means of theory and practice integration

V.V. Titov considers technology transfer as “transfer of information of two types: a fixed, impersonal impersonal (articles, reports, drawings, etc.) that can be called knowledge and personal information which is non-fixed (and it is not only the technological know-how, but also non-verbal information related to the human factor in a variety of its manifestations)” [16].

The term “tacit knowledge”, proposed by Michael Polanyi [12], perfectly describes the effect of co-operation, which we managed to outline in the studies of interaction. The effectiveness of a university-supervised chair as a form of cooperation, in our view, is defined by the fact that along with explicit scientific and pedagogical knowledge traditionally acquired by the teachers in the course of scientific and methodological work, scholars and practitioners also get an opportunity to exchange implicit knowledge which is constructed by both cooperation parties directly; that enriches both scientists and practitioners on the basis of value-oriented approach.

In the most general sense research-based in-service programs imply the interaction of teachers, practitioners and researchers of the University, which reflects the degree of convergence of practices with research and development.

Innovation management researchers commonly state that younger sectors of the economy that emerged relatively recently are more knowledge-based than those that already exist for a long time and are well established on the market. With regard to education, this rule does not work, because the dynamism of social and cultural conditions of educational institutions and qualitative changes in the development of the student, the parent and child team lead to the fact that even the school that has a rich history, can not achieve high results without permanent changes in its activities or adaptation to new realities. It can be argued that high research intensity is an integral feature of a university-supervised chair [4; 7; 8; 9].

Mutually beneficial cooperation of school and university in in-service programs can be viewed from two perspectives, institutional (school-university) and personal (scientist-teacher). The institutions themselves benefit from the cooperation themselves and they base their goals on the cooperation which defines their agenda. The school receives a scientific and methodological support, providing professional development of teachers, increase their motivation to participate in the innovation and the university it is possible to implement in practice the new ideas in the field of education, the creation of experimental platforms, introduction of innovative technologies and bring to a research work of students, a new quality of the organization of pedagogical practices, etc.

Studying the problem of interaction and transformation of scientific and pedagogical knowledge and educational practices in the contemporary socio-cultural conditions makes it necessary to identify “points of intersection” interests of science and practice. As far as that scientific and pedagogical thought and practical pedagogical activity are comprise a certain domain in terms of technology and content, we may consider this integration process from the perspective of the term “transfer zone”. This approach is applied by I.V. Robert for informatization of education viewed as the transfer field of integration of scientific knowledge [3; 13].

Methodology

The study undertaken by the authors of the article aims at determining the transfer zones of interaction between the theory of education and educational practices within the framework of university-supervised chairs.

A set of methods was used to fulfill the aim of the study: practice analysis, focus groups, and interviews with school teachers and University scientists.

Practice analysis is carried out to identify the problems in research and methodology work at school that need support from University scientists to be solved.

Focus groups and interviews with school teachers, school principals, deputy principals serve as a basis for understanding teachers attitude towards the whole practice of cooperation between schools and Pedagogical Univer-

sity within the framework of university-supervised chairs.

Study Results

Practice analysis shows that direct interaction between university and schools and institutions of supplementary education often develops during the period of student teaching practice. Each department of a university provides internship for students in a number of educational institutions of the city, among which the most powerful institution in terms of resources receives the status of a “backbone school for internship” for the relevant department. The capabilities of a university-supervised chair program organized by a university in a school can be much wider than just creating a space and conditions for pedagogical practice of students.

Interdisciplinary university-supervised chairs are focused primarily on scientific and methodological support to experimental and innovative activities of teachers. The primary tasks of interdisciplinary in-service programs are as follows: developing legal rules for the activity of specialists, identification of problem fields of general and further education, improvement of models of scientific and methodological support of the teaching staff, creation of innovative professional environment for the enhancement of the skills of teachers.

Specific subject university-supervised chairs are based on cooperation between school teachers and university faculty members who are focused on teaching a specific subject or methodology, in the first place. They address issues of educational content and methods, organization of extra-curricular activities on the subject and testing students’ performance in specific subjects, interdisciplinary achievements and personal growth.

The school-university cooperation in developing a university-supervised chair provides ample opportunities for the implementation of a holistic pedagogical research: identification of real problem areas of education, organization of research procedures, testing and registration of the test results, introduction of results of experimental work and evaluation of its effectiveness. Importantly, joint research by university faculty members and students in collaboration with teachers should be

relevant to modern social trends and meet the requirements for efficiency and approbation.

In order to determine transfer zones of interaction between the theory of education and educational practices, the Department of Pedagogy of Omsk State Pedagogical University used the *focus group* ‘Teachers in a university-supervised chair in general education institutions’. The study was conducted by the authors in February 2016 in Omsk State Pedagogical University. The participants were teachers, school principals, deputy principals for scientific and methodological work of general education institutions where OSPU established a university-supervised chair in 2014—2015. University deans, heads of departments, and faculty members also took part in the project. During the discussion, two main thematic areas were considered. The first one was related to comprehension of the phenomenon of a university-supervised chair, and its distinctive features that provide a new quality of interaction of university and school. The second one referred to analysis of work of OSPU’s a university-supervised chair and their development prospects.

Based on the experience that has been accumulated during a year, the participants identified the following areas of methodological work in school, which can successfully be implemented by a university-supervised chair:

- scientific and methodological support of educational process in school,
- motivation of teachers to use innovations,
- implementation of new ideas in educational practice,
- introduction of innovative technologies in educational practice,
- improving professionalism of teachers,
- studying professional capabilities of teachers to meet requirements of professional standard “Teacher.”

The participants identified the most productive forms and methods of teaching and research of a university-supervised chair:

- research and methodology seminar,
- research advising,
- round tables, professional discussions,
- joint seminars and workshops with students and teachers,
- conferences,

- special interest groups consisting of teachers, university faculty members and students,
- distance interaction (through the OSPU's educational portal "School", networking, digital educational resources, webinars).

In *interviews* with school principals and deputy principals it was emphasised that distance cooperation is particularly promising, as it provides the possibility of rapid access to scientific and methodological information regardless of location. It was also noted that OSPU's university-supervised chairs are created not only in the city of Omsk, but also in the areas that are far removed from the regional center. Distance interaction significantly increases the number of users of scientific and methodological information and creates conditions for professional communication.

Here is the summary of the results of focus groups and interviews that help to identify transfer zones as follows:

- research and methodology support of educational process in school,
- space for professional experience and continuous practice of students;
- motivating students and teachers to do research and use innovation;
- implementation of research results into educational practice;

References

1. Aleshina S.A. Sotsial'no-pedagogicheskii transfer innovatsii kak bazis modernizatsii deyatel'nosti universiteta [Socio-pedagogical innovation transfer as the basis for the modernization of university education]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki* [Bulletin of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], 2012, no. 2—6. Vol. 14, pp. 1369—1371.
2. Araslanova A.A. Upravlenie kachestvom vysshego professional'nogo obrazovaniya na osnove formirovaniya regional'nykh obrazovatel'nykh klasterov [Quality management of higher education on the basis of regional educational clusters]. 2—e izd., ster. Moscow—Berlin: Publ. Direkt-Media, 2016. 462 p.
3. Vasilevskaya E.V. Setevaya organizatsiya metodicheskoi raboty na munitsipal'nom urovne [Network organisation of methodical work at Municipal Level]: *Metodicheskoe posobie* [Methodical instruction manual]. Moscow: Publ. APK i PPRO, 2007. 65 p.
4. Gafurova N.V., Kozel' N.A. Setevaya forma realizatsii obrazovatel'noi programmy s rabotodatelayami [Network form of educational programme realisation

- introduction of innovative teaching methods;
- improving professionalism of teachers;
- integration of the education community.

Discussions

OSPU's experience in creating and maintaining a university-supervised chair on a systematic approach reveals that university's research and methodology support of a university-supervised chair is a complex, multi-structural process that can be seen in three dimensions — functionality, content and context. The follow-up of this study could be related to providing a theoretical basis for the model of such university-supervised chairs. It would take into account different contexts in order to develop a strategy and regulatory framework for a university-supervised chair.

Certain difficulties are psychological barriers to inclusion in the new format of the activities of the representatives of the education community. According to the OSPU Department of Pedagogy setting up an a university-supervised chair is a complex process that involves: coordination of positions and regulations, identifying problems and demands of specific educational institutions, formulation of objectives and expected outcomes for university researchers and educational school practitioners.

in cooperation with employers]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental researches], 2014, no. 12—6, pp. 1275—1278.

5. Grudzinskii A.O., Bednyi A.B. Transfer znanii — funktsiya innovatsionnogo universiteta [Knowledge Transfer is a function of an innovative university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2009, no. 9, pp. 66—71.
6. Gurov V.A., Gurova V.P. Nauchno-metodicheskaya rabota v shkole. Aspekt organizatsii [Research and methodology work at school. Aspects of organisation]: *Metodicheskoe posobie* [Methodical manual]. Kaliningrad: Publ. KOIRO, 2011. 88 p.
7. Zhukov G., Sopegina V. Bazovye kafedry professional'no-pedagogicheskogo vuza: situatsionnyi podkhod [Basic chair of professional-pedagogical University: situation approach]. *Professional'noe obrazovanie. Stollitsa*. [Professional education. Capital city], 2015, no. 7, pp. 20—22.
8. Makarova N.S., Drobotenko Yu.B. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh regional'nogo obrazovatel'nogo klastera [The models of teachers training within the framework of the regional education cluster]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* [Omsk

State Pedagogical University Bulletin. Humanities researches], 2015, no. 5 (9), pp. 77—80.

9. Makashina T.Yu. Bazovaya kafedra kak sredstvo formirovaniya konkurentosposobnosti budushchego pedagoga [Basic chair as a means of developing competitiveness of a future teacher]. *Materialy III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Aktual'nye problemy razvitiya vertikal'noi integratsii sistemy obrazovaniya, nauki i biznesa: ekonomicheskie, pravovye i sotsial'nye aspekty"* [Proceedings of the Third International science-practice conference "Actual problems of developing vertical integration between the system of education, science and business: economical, law and social aspects"]. Voronezh: Publ. VTsNTI, 2015. Vol. 2, pp. 74—77.

10. Novikov A. Nauka i praktika segodnya [Science and practice of today]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2006, no. 6, pp. 16—21.

11. Patrusova A.M. Formy realizatsii mekhanizmov transfera innovatsionnykh nauchnykh dostizhenii [Forms of implementing transfer mechanisms of innovative scientific achievements]. *Problemy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Sibiri* [Problems of social and economic development of Siberia], 2014, no. 2 (16), pp. 28—31.

12. Polani M. Lichnostnoe znanie [Personal knowledge]. Moscow: Publ. Progress, 1985. 344 p.

13. Robert I.V. Didaktika perioda informatizatsii obrazovaniya [Didactics of education informatization period]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Teacher education in Russia], 2014, no. 8, pp. 110—118.

14. Ruzankina E.A. Nauka vtorogo roda: novye formy proizvodstva znaniy i transfera tekhnologii [The second kind of science: new forms of production of knowledge and technology transfer]. *Vestnik NGU. Seriya: Filosofiya* [Novosibirsk State University Bulletin. Series: Philosophy], 2013. Vol. 11, Vyp. 2, pp. 49—53.

15. Strategiya transfera znaniy Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo [The strategy of knowledge transfer of the Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky]. URL: <http://www.unn.ru/general/transfer.html> (Accessed: 11.01.2018)

16. Titov V.V. Transfer tekhnologii [Technology Transfer]. Moscow, 2000. URL: <http://www.metodolog.ru/00384/annot.htm> (Accessed: 11.01.2018)

17. Fedorova T.T. Nauchno-metodicheskaya rabota v shkole: formy organizatsii i sposoby osushchestvleniya [Research and methodology work at school: forms of organisation and means of realisation]. *Direktor shkoly* [The School Principal], 2005, no. 6, p. 27.

18. Chelnokova O.Yu., Gritsak L.E. Razvitiye integratsii obrazovaniya, nauki i proizvodstva v forme transfera tekhnologii na sovremennoi faze innovatsionnogo tsikla rossiiskoi ekonomiki [Development of integration of education, science and industry in the form of technology transfer at the present stage of the innovation cycle of the Russian economy]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Ekonomika. Upravlenie. Pravo* [Bulletin of Saratov University. New Series. Series: Economy. Management. Law], 2013. Vol. 13, no. 1—1, pp. 8—13.

19. Shamova T.I. Issledovatel'skii podkhod v upravlenii shkoloj [Research approach in school management]. Moscow: Publ. APP TsITP, 1992. 66 p.

20. Shiryaev V.A. Nepriyvatnoe obrazovanie: istoricheskie aspekty i sovremennoe sostoyanie problem [Continuing education: historical aspects and the modern state of the problem]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [Bulletin of Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Psychology of Development], 2010, no. 3 (11), pp. 69—76.

21. Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS. Teaching and learning international survey. Publ. OECD, 2009.

22. Quint J. Professional development for teachers. What two rigorous studies tell us. Publ. MDRC, 2011.

23. Research intensity. Explanatory Dictionary "Innovative activities". The terms of innovation management and related fields (A to Z). Novosibirsk: Siberian scientific publishing house (Ed. V.I. Suslov), 2 nd ed., Ext., 2008.

24. Rockoff J.E., Jacob B.A., Kane T.J., Staiger D.O. Can You Recognize an Effective Teacher When You Recruit One? Working Paper no. 14485. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER), 2008.

25. Teachers' Professional Development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Publ. European Union, 2010.

Базовая кафедра университета в школе как средство образовательного трансфера

Чекалева Н.В.*,

ФГБОУ ВО ОмГПУ, Омск, Россия.
pedagog@omgpru.ru

Макарова Н.С.**,

ФГБОУ ВО ОмГПУ, Омск, Россия.
pedagog@omgpru.ru

Дроботенко Ю.Б.***,

ФГБОУ ВО ОмГПУ, Омск, Россия.
pedagog@omgpru.ru

Феттер И.В.****,

ФГБОУ ВО ОмГПУ, Омск, Россия.
pedagog@omgpru.ru

В статье доказывается, что базовая кафедра университета в школе является новым форматом партнерства между педагогическим университетом и школами. Авторы анализируют социокультурные основания появления базовых кафедр и возможности для проведения школьными учителями качественной научно-методической работы. Авторы раскрывают характерные черты взаимодействия представителей кафедр и факультетов университета со школьными учителями в совместно реализуемых проектах, что способствует трансферу научных знаний. Научно обоснованная образовательная практика, взаимовыгодное сотрудничество, практикоориентиванность обозначаются в качестве таких характеристик. На основе теоретического анализа и данных фокус групп о сотрудничестве ОмГПУ и областных школ посредством базовых кафедр в статье обозначаются «трансферные зоны», участники осуществления трансфера и формы сотрудничества. Подчеркивается, что такое сотрудничество будет успешным, если осуществляется междисциплинарными командами.

Ключевые слова: трансфер знаний, базовая кафедра университета, педагогический университет, научно-методическая работа, партнерство университета со школами, фокус группа.

Литература

1. Алешина С.А. Социально-педагогический трансфер инноваций как базис модернизации деятельности университета // Известия Самарского научного центра российской академии наук.

Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2012. № 2—6. Т. 14. С. 1369—1371.

2. Арасланова А.А. Управление качеством высшего профессионального образования на основе формирования региональных образовательных

Для цитаты:

Чекалева Н.В., Макарова Н.С., Дроботенко Ю.Б., Феттер И.В. Базовая кафедра университета в школе как средство образовательного трансфера // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 117—125. doi: 10.17759/pse.2018230110

* Чекалева Надежда Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), Омск, Россия. E-mail: pedagog@omgpru.ru
** Макарова Наталья Станиславовна, доктор педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), Омск, Россия. E-mail: pedagog@omgpru.ru
*** Дроботенко Юлия Борисовна, доктор педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), Омск, Россия. E-mail: pedagog@omgpru.ru
**** Феттер Инна Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), Омск, Россия. E-mail: pedagog@omgpru.ru

- кластеров. 2-е изд., стер. М.—Берлин: Директ-Медиа, 2016. 462 с.
3. *Василевская Е.В.* Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: Методическое пособие. М.: АПК и ППРО, 2007. 65 с.
4. *Гафурова Н.В., Козель Н.А.* Сетевая форма реализации образовательной программы с работодателями // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 12-6. С. 1275—1278.
5. *Грудзинский А.О., Бедный А.Б.* Трансфер знаний — функция инновационного университета // *Высшее образование в России*. 2009. № 9. С. 66—71.
6. *Гуров В.А., Гурова В.П.* Научно-методическая работа в школе. Аспект организации: Метод. пособие. Калининград: КОИРО, 2011. 88 с.
7. *Жуков Г., Сопегина В.* Базовые кафедры профессионально-педагогического вуза: ситуационный подход // *Профессиональное образование*. Столица. 2015. № 7. С. 20—22.
8. *Макарова Н.С., Дроботенко Ю.Б.* Модели подготовки педагогов в рамках регионального образовательного кластера // *Вестник Омского государственного педагогического университета*. Гуманитарные исследования. 2015. № 5 (9). С. 77—80.
9. *Макашина Т.Ю.* Базовая кафедра как средство формирования конкурентоспособности будущего педагога // *Материалы III Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты»*. Т. 2. Воронеж: ВЦНТИ, 2015. С. 74—77.
10. *Новиков А.* Наука и практика сегодня // *Высшее образование в России*. 2006. № 6. С. 16-21.
11. *Патрусова А.М.* Формы реализации механизмов трансфера инновационных научных достижений // *Проблемы социально-экономического развития Сибири*. 2014. № 2 (16). С. 28—31.
12. *Полани М.* Личностное знание. М.: Прогресс, 1985. 344 с.
13. *Роберт И.В.* Дидактика периода информатизации образования // *Педагогическое образование в России*. 2014. № 8. С. 110—118.
14. *Рузанкина Е.А.* Наука второго рода: новые формы производства знаний и трансфера технологий // *Вестник НГУ. Серия: Философия*. 2013. Т. 11. Выпуск 2. С. 49—53.
15. Стратегия трансфера знаний Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского: [сайт]. URL: <http://www.unn.ru/general/transfer.html> (дата обращения: 11.01.2018)
16. *Титов В.В.* Трансфер технологий. [Электронный ресурс]. М., 2000. URL: <http://www.metodolog.ru/00384/annot.htm> (дата обращения: 11.01.2018)
17. *Федорова Т.Т.* Научно-методическая работа в школе: формы организации и способы осуществления // *Директор школы*. 2005. № 6. С. 27.
18. *Челнокова О.Ю., Грицак Л.Е.* Развитие интеграции образования, науки и производства в форме трансфера технологий на современной фазе инновационного цикла российской экономики // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право*. 2013. Т. 13. № 1—1. С. 8—13.
19. *Шамова Т.И.* Исследовательский подход в управлении школой. М.: АПП ЦИТТ, 1992. 66 с.
20. *Ширяев В.А.* Непрерывное образование: исторические аспекты и современное состояние проблемы // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2010. № 3 (11). С. 69—76.
21. *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS. Teaching and learning international survey*. OECD, 2009.
22. *Quint J.* Professional development for teachers. What two rigorous studies tell us. MDRC, 2011.
23. *Research intensity. Explanatory Dictionary "Innovative activities". The terms of innovation management and related fields (A to Z)*. Novosibirsk: Siberian scientific publishing house (Ed. V.I. Suslov). 2 nd ed., Ext., 2008.
24. *Rockoff J.E., Jacob B.A., Kane T.J. & Staiger D.O.* Can You Recognize an Effective Teacher When You Recruit One? // *Working Paper No. 14485*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER). 2008.
25. *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. European Union, 2010.

Психологические исследования как ресурс развития образовательной практики: научные проекты Психологического института РАО

Рубцов В.В.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия;

ФГБНУ «ПИ РАО», Москва, Россия

rectorat@list.ru

Шукова Г.В.**,

ФГБНУ «ПИ РАО», Москва, Россия

shookova@yandex.ru

Рассматриваются вопросы внедрения результатов фундаментальных психологических исследований в практику российского образования на примере одного из старейших научных центров России — Психологического института. Обращается внимание на то, что в его стенах осуществляется программа исследований когнитивной, личностной и психофизиологической сфер детей и взрослых в их современной социокультурной специфике. Показано, что проводимая ПИ РАО работа — иллюстрация основного принципа интеграции фундаментальной науки и образовательной практики: здесь осуществляется обоснование прикладных продуктов, создаваемых для системы образования, а концептуальный уровень психологического знания выступает в качестве основания моделирования высокоэффективных психологических и психолого-педагогических инструментов. Выделяется факт того, что при обсуждении вопросов востребованности науки практикой наиболее острой проблемой является отсутствие эффективного механизма внедрения в образование научно обоснованных психологических инструментов оптимизации образовательного процесса. При этом авторы подчеркивают, что в самих психологических исследованиях отражена острая потребность российской школы в научно обоснованных инновационных средствах реагирования на вызовы времени, что говорит о высоком

Для цитаты:

Рубцов В.В., Шукова Г.В. Психологические исследования как ресурс развития образовательной практики: научные проекты Психологического института РАО // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 126—136. doi: 10.17759/pse.2018230111

* Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, ректор, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия; и.о. директора, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: rectorat@list.ru

** Шукова Галина Валерьевна, кандидат психологических наук, первый заместитель директора, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: shookova@yandex.ru

потенциале востребованности результатов психологических исследований системой российского образования.

Ключевые слова: фундаментальное психологическое исследование, интеграция науки и образования, внедрение, востребованность результатов научных исследований практикой российского образования.

Психологический институт, основанный в 1912 г., был задуман профессором Г.И. Челпановым как центр науки и образования, в котором студенты Московского университета осваивали исследовательское мастерство, участвуя в реальной научной работе. Учебные задания становились органичным элементом текущего научного процесса, что позволяло подготовить высококвалифицированных ученых, обеспечивая при этом высочайший уровень научного поиска в институте — одним из лидеров мировой психологической науки того времени.

С 1940-х гг., когда институт вошел в структуру Академии педагогических наук СССР, челпановский принцип интеграции фундаментальной науки и образовательной практики получил новое содержание: обоснование прикладных продуктов, создаваемых для системы образования, на фундаментальном научном уровне. Разработки института в области образования всегда были результатом исследований общепсихологических механизмов психического развития, что обеспечивало им статус не столько прикладного, сколько концептуального продукта. Достаточно вспомнить созданный Б.М. Тепловым в 1950-е гг. учебник психологии для средней школы; получившую широкое распространение в нашей стране с 1970-х гг. систему развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова; обширные разработки в области сверхактуальной в 1980-х гг. проблематики программированного обучения и многое другое, чем сегодня по праву гордится Психологический институт.

Эти замечательные традиции, заложенные выдающимися отечественными психологами, не прерывались в Психологическом институте ни на день. Сегодня коллектив института развивает два взаимопересекающихся и взаимодополняющих друг друга исследовательских направления — это психология развития и психология образования. При этом первое из

них ни в коем случае не позиционируется как сугубо фундаментальное направление, а второе — как сугубо прикладное. В большей или меньшей степени, но в каждом из них вектор научного поиска нацелен на обоснование возможностей оптимизации образовательной практики на основе научного познания психологической природы человека.

Каковы плоды такого *практико-ориентированного фундаментального исследовательского подхода*? Вот несколько примеров того, как концептуальный уровень психологического знания выступает в качестве основания моделирования высокоэффективных психологических или психолого-педагогических инструментов.

1. В институте последователями Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова продолжается активная работа в области теории учебной деятельности, а именно, исследование развивающих эффектов обучения [18]. Показано, что метапредметные компетенции являются индикатором развития в обучении: нет развития — у детей не формируются метапредметные компетенции. Выявлены условия повышения развивающего эффекта образования: 1) учебное содержание как основа для самостоятельной учебной деятельности ребенка; 2) диалогический тип взаимодействия учителя и учащихся, 3) содержательные взаимодействия и совместная деятельность учащихся [12]. Данная разработка, а также деятельностные учебные курсы «Природоведение» (5 класс) и «Химия» (6—9 класс) внедрены на сетевой Федеральной инновационной площадке Открытого института «Развивающее образование», вследствие чего когнитивные и метапредметные показатели учащихся здесь значительно выше, чем в случае традиционной системы обучения. Для количественной и качественной оценки уровня развития всех 16 метапредметных результатов начального образования разработан принципиально новый инструментарий

из 19 компьютеризированных методик; в настоящее время он применяется для оценки развития детей в обучении как в России, так и за рубежом.

2. В рамках деятельностного подхода разрабатывается проблематика механизма учебного моделирования как основного учебного действия в системе учебной деятельности школьников. Установлено, что действие моделирования определяет эффективность понятийного мышления учеников основной школы, что явилось основанием для разработки целого ряда учебных курсов. Так, с 2013 г. в 30 российских школах ведется апробация курса «Новая биология» для 6—9 классов [15]. В рамках этого курса усвоение ключевых понятий биологии происходит значительно эффективнее, чем в ходе традиционного обучения: ученики экспериментальных классов достигают чуть лучших или значительно лучших результатов на год раньше учеников, обучающихся традиционно.

3. Ситуация транзитивности (неопределенности, изменчивости и множественности социальных контекстов), характерная для современного общества, выдвигает на первый план проблематику становления идентичности у детей, подростков и молодежи и профилактики негативной динамики ее развития в разнообразных и меняющихся социокультурных пространствах. Осуществляемое в институте исследование «сегодняшних» механизмов становления идентичности и социализации [7] явилось методологическим основанием для разработки пакета из 30 методик диагностики социально-психологического и когнитивного статуса учащихся 5—17 лет. По результатам диагностики создается социальный, личностный и когнитивный портрет конкретного ребенка, что позволяет выявить социально-психологическую проблематику конкретного образовательного учреждения и использовать эти данные не только в целях оптимизации образовательного процесса, но и для коррекции взаимосвязи между образовательными и семейными институтами социализации и широкими социальными пространствами, в которых происходит процесс обучения и социально-личностного развития детей и подростков. Данный диагностический

инструментарий обладает мощным прикладным потенциалом, но область его применения сегодня ограничена, к сожалению, преимущественно исследовательскими целями.

4. В области педагогической психологии разработаны: концепция «Психологические механизмы формирования грамотной устной и письменной речи»; новое направление педагогической психологии «Школьное литературоведение на психологической основе»; принципы построения школьных учебников нового типа (не путать с учебниками нового поколения) на основе синтеза ряда наук [3]. На данной концептуальной основе созданы учебники по русскому языку и учебные книги по литературе, способные обеспечить реализацию ключевых функций обучения и воспитания. Единственный на сегодня целостный курс русского языка с I по IX класс построен на психолого-дидактическом фундаменте и состоит из 24 учебников, 4 приложений к учебнику, 9 методических пособий для учителя. Эта работа удостоена премии имени К.Д. Ушинского и дважды Премии Правительства в области образования (1996, 2008). Учебники входили в федеральный перечень учебников в 2008—2015 гг., но в 2016 г. из него исключены, в силу чего область их применения весьма ограничена.

5. В условиях информационного общества возникают особые требования к школьному образованию, одна из главных психологических задач которого состоит в обеспечении интеллектуальной самостоятельности будущих членов общества, что достигается путем целенаправленного всестороннего развития познавательной и, в первую очередь, мыслительной деятельности детей на всем протяжении школьного обучения. В рамках одной из ведущих исследовательских парадигм отечественной науки — дифференционно-интеграционной — разработаны программы развития когнитивной сферы старших дошкольников и школьников начальной и основной ступеней обучения [6]: «120 уроков психологического развития младших школьников» (2008), «Уроки психологического развития в средней школе» (2001), «Готовимся к школе. 60 занятий по психологическому развитию старших дошкольников» (2014). Программы обе-

спечивают позитивные интеллектуальные и личностные изменения у подавляющего большинства участников: существенный прирост показателей когнитивного развития; повышение познавательной мотивации; снижение уровня школьной тревожности, эмоциональной напряженности, агрессивных проявлений; улучшение межличностных отношений, что в целом благоприятно сказывается и на психологическом здоровье обучающихся, и на их академической успеваемости. Программы очень широко используются в большом числе российских школ, но не по причине их целенаправленного внедрения автором, а в результате самостоятельного обращения педагогов к высокоэффективному инструменту.

6. Таким же путем стихийно сложившегося спроса в 200 школах различных российских регионов оказалась разработанная в рамках деятельностного подхода программа «Интеллектика» (1—4 классы), предназначенная для формирования универсальных учебных действий на неучебном материале в рамках внеурочной деятельности [4]. В 5—6 классах «Интеллектика» применяется в целях формирования метапредметных когнитивных компетенций. Нельзя не отметить, что деятельностный подход широко представлен в научных проектах Психологического института как мощный фундамент создания современных технологий обучения и развития детей.

7. В традициях типологической концепции И.П. Павлова и школы дифференциальной психологии Б.М. Теплова разработана и успешно апробирована в нескольких разнопрофильных школах Москвы и Московской области программа комплексного исследования общих и специальных способностей учащихся в целях профконсультационной, профориентационной работы и профессионального самоопределения [11].

8. Актуальность для сферы образования разрабатываемой в институте проблемы осознанной саморегуляции основывается на положении о том, что эффективность любой учебной деятельности как специфического вида произвольной целенаправленной активности во многом определяется уровнем развития и индивидуальной стилистикой осознанной саморегуляции субъекта учения — одной из

важнейших универсальных психологических компетенций [10]. Для практики воспитания важно, что развитие осознанной саморегуляции способствует становлению позитивных форм самосознания и усилению их регулирующей роли в поведении ребенка, а само это развитие может явиться личностным эффектом развивающего обучения, в котором субъектность (как способность самостоятельно и ответственно добиваться результата) формируется не только в контексте учебных задач, но и при обращении к вопросам личностного самовоспитания и профессионального самоопределения в процессе жизнедеятельности. Понимание осознанной саморегуляции как образовательного и личностного ресурса позволило выявить ее роль в решении проблем школьной неуспеваемости и явилось основанием для создания высокоэффективного методического комплекса мониторинга, прогноза и повышения психологической готовности учащихся к выпускным экзаменам. В четырех московских школах данная форма работы стала частью практики предэкзаменационной подготовки.

9. В исследовании фундаментальных закономерностей личностной и профессиональной динамики выявлены факторы непрерывного личностно-профессионального развития основных субъектов образования: учащихся, учителей, родителей, психологов [9]. На этой основе разработана технология личностно-профессионального развития субъектов образования: комплекс развивающих психологических программ, интегрированных в образовательное пространство. Впервые процесс развития всех участников образовательного процесса организован на основе единой технологии профессионального развития личности, эффективность которой подтверждается успехами учащихся в образовании, воспитании, социализации, развитием интегральных личностных характеристик и повышением уровня самосознания как учащихся, так и педагогов. Технология используется в 22 школах Москвы и Московской области.

10. Среди научных проектов Психологического института есть направление, на примере которого указанный выше челпановский принцип интеграции фундаментальной науки

и образовательной практики может быть продемонстрирован наиболее ярко — это психология одаренности. Значительные практические результаты, достигнутые институтом в этой области, объясняются высоким уровнем теоретической проработанности проблемы одаренности в системе образования — с 1980-х гг. идет разработка теории выявления, обучения и развития одаренных детей. Осуществлены многолетние масштабные, в том числе лонгитюдные, исследования, обобщен отечественный и зарубежный научный опыт, что позволило создать и внедрить в практику следующие разработки:

- *система выявления одаренности у детей разного возраста* (причем не только у тех, кто уже имеет выдающиеся достижения, но и тех, кто еще в полной мере не проявил свой потенциал и нуждается в создании условий для его реализации);
- *психолого-педагогическая система развития общей умственной одаренности детей и подростков в школьном обучении* — технология творческого междисциплинарного обучения (ТМДО).

Основной теоретический принцип, ключевая идея ТМДО заключаются в том, что специальным образом обогащенная среда образовательного учреждения обеспечивает возможность выявления, поддержки и развития одаренности ребенка на всех этапах школьного обучения [16]. В этом смысле технология является особой формой выявления и сопровождения детской одаренности наряду с олимпиадным движением — основным инструментом определения юных талантов в России. Принципиальная новизна ТМДО в том, что:

- 1) в учебном процессе ребенок занимает позицию исследователя окружающего мира;
- 2) высокий уровень сложности учебного материала сочетается с целенаправленными психолого-педагогическими мероприятиями по созданию высокого уровня учебной мотивации у детей;
- 3) с I по XI класс технология развития общей умственной одаренности базируется на единых теоретических принципах, что обеспечивает целостность и преемственность развития ребенка на всех этапах школы.

С 1992 г. гимназия № 1569 «Созвездие» г. Москвы является базовой эксперименталь-

ной площадкой Психологического института по разработке, апробации и внедрению ТМДО. Ученики гимназии стабильно показывают высокий уровень достижений на аттестациях и в конкурсах, в том числе международного уровня.

Несмотря на то, что авторский коллектив сотрудников Психологического института и педагогов гимназии «Созвездие» в 1998 г. был удостоен Премии Президента РФ в области образования «За создание и внедрение междисциплинарной технологии поддержки и развития в обучении интеллектуальных и творческих способностей одаренных детей», внедрение ТМДО в российское образование происходит исключительно *снизу*. По запросу школ различных регионов России в течение 15 лет сотрудниками института проводится курсовая подготовка учителей ТМДО, что обеспечило ее распространение в более чем в 300 школах таких городов, как Архангельск, Баку, Волгоград, Владивосток, Екатеринбург, Каменск-Уральский, Курган, Липецк, Новоуральск, Омск, Пермь, Рига, Самара, Стрежевой, Таганрог, Урай и др. Среди школ, использующих междисциплинарную технологию, есть как гимназии и лицеи, где обучаются дети с высокими интеллектуальными и творческими способностями, так и массовые общеобразовательные школы с рядовым контингентом учащихся.

Широкое распространение ТМДО привело к созданию стихийных сообществ педагогов междисциплинарного обучения, а также новых форм интеллектуального взаимодействия для школьников («МДО-олимпиада», «Междисциплинарный калейдоскоп», городской конкурс исследовательских работ «МДО — Созвездие» в Екатеринбурге, Междисциплинарная конференция исследовательских работ старшеклассников на базе гимназии «Созвездие» в Москве и т. д.).

Таким образом, можно констатировать реальную потребность практики в ТМДО. В силу этой потребности сформировалась эффективная сеть школ, развитию которой препятствует отсутствие у Психологического института и базовых школ правового статуса Центра (федеральной площадки), координирующего внедрение ТМДО и обеспечивающего учебно-методическое сопровождение и

систематическую психолого-педагогическую поддержку, подготовку и переподготовку педагогов. Пример лишний раз иллюстрирует тот факт, что при разговоре о востребованности науки практикой наиболее острой проблемой остается отсутствие эффективного механизма внедрения в образование научно обоснованных инструментов оптимизации образовательного процесса. Во всяком случае, это касается *психологических* инструментов, если они, конечно, не относятся к системе целевых программ, инициируемых самим Министерством образования и науки.

В свое время Академия педагогических наук СССР предпринимала попытки определить, что считать «внедрением», а что «использованием» результатов научных исследований в практике образования, и хотя эта дифференциация распространения не получила, в действительности широкое внедрение как таковое неосуществимо сегодня вне реализации специальных управленческих механизмов, о чем свидетельствуют, например, формируемые российским Министерством образования перечни учебников, присваиваемые грифы «Рекомендовано» или «Утверждено» и т. п. На разработках большинства российских психологов таких грифов нет, поэтому, представляя свою продукцию в распоряжение педагогов, они могут только надеяться на ее возможное использование в образовательных учреждениях.

Более того, 15 проектов сотрудников института удостоены премии Президента и Правительства РФ в области образования, что, казалось бы, подразумевает их «рекомендованность» к широкому внедрению. Однако используются сегодня они весьма локально. Это означает, что практика массового внедрения в российское образование разработок, доказавших свою эффективность, в должной степени не отработана и системно не организована.

В то же время, несмотря на «внедренческие барьеры», факт внедрения традиционно остается одним из важнейших критериев значимости научной работы. Получается, что ведущим становится здесь принцип «сделай сам»: если ученый что-то разработал, то он и должен позаботиться о внедрении своего продукта. Правильно ли это? Если говорить о внедрении в образовательную практику результатов *психо-*

логических исследований, то — неправильно, причем сразу в нескольких аспектах.

Во-первых, у ученого-психолога сегодня практически отсутствуют возможности взаимодействия с детским садом или школой вне практики личных контактов (что, кстати, существенно затрудняет исследовательскую работу, сужая объем обследуемых выборок до статистически неприемлемых величин). К тому же принцип личных контактов ограничивает базу внедрения несколькими, если не одним, образовательным учреждением, что порождает обоснованные сомнения в его эффективности. Такие стихийные массовые запросы, как в случае упомянутых выше ТДМО или «Интеллектики», не так уже часты; к тому же массовость ставит ученого перед выбором — или научная работа, или методическое сопровождение массового внедрения; очевидно, что последнее может привести к гибели научного направления.

Во-вторых, и это уже гораздо серьезнее, традиция самостоятельного внедрения требует разговора о научной корректности внедряемого продукта. Принцип «внедри сам» приводит к такому обилию применяемых сегодня психологических практик, что научная обоснованность большинства из них не может не вызывать вопросов. Так, например, в настоящее время в России реализуется множество разнообразных программ и технологий выявления, поддержки и работы с различными категориями одаренных детей и подростков. Однако лишь некоторые из них имеют приемлемое научное, тем более психолого-педагогическое обоснование. Это означает, что одним из ресурсов повышения эффективности внедрения является обсуждение внедряемого продукта экспертным сообществом, причем не столько широким, сколько высоко компетентным; тем более когда внедрение осуществляется на региональном и федеральном уровнях.

Что с этим делать?

На наш взгляд, необходимо стремиться к тому, чтобы система отбора и поддержки научных продуктов, достойных внедрения в российскую образовательную практику, становилась все более широкой, действенной, гибкой и открытой; чтобы существовала чет-

кая иерархия внедренческих мероприятий разного уровня. Основные моменты возможного механизма внедрения психологических и психолого-педагогических средств сопровождения образовательного процесса могут выглядеть следующим образом:

- экспертная оценка научного продукта (не менее чем тремя ведущими профильными научными институциями);
- этап апробации на репрезентативных площадках;
 - экспертная оценка этапа апробации;
 - методическое письмо-описание научного продукта для педагогического сообщества;
 - определение потребности во внедрении научного продукта по результатам экспертной оценки и запроса педагогического сообщества;
 - разработка условий внедрения (организационные, финансовые, кадровые ресурсы); и т. д.

В отношении научных разработок, многолетняя практика практического использования которых доказала их несомненную востребованность, государственная поддержка может осуществляться в форме организации системы подготовки специалистов и создания условий для осуществления ими профильной деятельности. Этот путь требует, однако, специального обсуждения.

Таким образом, мы можем констатировать, с одной стороны, наличие потребности образовательной практики в инновационных научных продуктах, а с другой — отсутствие у академических научных учреждений организационных возможностей для ее удовлетворения. Здесь стоит отметить, что запрос образовательной практики, безусловно, является эффективным инструментом оценки потенциальной востребованности научного продукта, но ориентироваться только на него, игнорируя при этом актуальные научные данные, полученные в современных исследованиях и позволяющие оперативно реагировать на вызовы современности, — это значит внести в управление образованием элементы видимости управления. Современная российская психологическая наука способна предложить обоснованные решения многих болезненных вопросов образования, но востребованность

этих решений органами управления образованием как раз и оставляет желать много лучшего. Не только стихийный запрос *снизу*, но и инициатива *сверху* в отношении внедрения образовательных инноваций — вот индикаторы востребованности научных результатов.

Весомым аргументом в пользу несомненной актуальности обсуждения государственного механизма внедрения психологических и психолого-педагогических средств сопровождения образовательного процесса является ситуация с психологической службой современного школьного образования. Как показали проведенные в Психологическом институте исследования, в ходе модернизации образования этот важнейший ресурс образовательной системы практически утратил свой потенциал. Только в последнее время, во многом благодаря усилиям профессиональных сообществ (Федерация психологов образования России (ФПОР) и Российское психологическое общество (РПО)), приняты реальные шаги в направлении восстановления действенной психологической службы российского образования.

Психологический институт, будучи в свое время одним из инициаторов создания в России психологической службы образования, и сегодня продолжает активную исследовательскую работу в этой области [1]. Так, установлено, что с появлением новых ФГОС психолог практически выведен из образовательного пространства, поскольку показатели психологического и социального развития учащихся включены в целевые ориентиры собственно образовательных программ в качестве метапредметных и личностных результатов обучения. Тем самым реализация задачи психолого-педагогического сопровождения ФГОС оказалась лишена профессиональной психологической базы, как кадровой, так методологической и методической.

В современной российской школе психологическая служба слабо структурирована, не имеет четко обозначенных целей и задач, а деятельность психолога образования определяется приоритетами конкретного образовательного учреждения либо ситуативными социальными запросами. Поэтому деятельность психологической службы ориентирова-

на сегодня преимущественно на достижение внешних, формальных результатов обученности и не содействует решению задач возрастного развития, без учета которых не могут быть созданы благоприятные условия для достижения конкретных образовательных и воспитательных итогов учебной деятельности в условиях высокой степени неоднородности контингента учащихся массовой российской школы. Вызывает оптимизм специальное обсуждение на Коллегии Минобрнауки Концепции развития психологической службы. Однако это — лишь первый шаг в формировании столь важного института.

Отдельного обсуждения требуют содержание и методические и организационные принципы психолого-педагогического сопровождения ФГОС НОО и ФГОС ООО. В первом случае это систематическая коррекционно-развивающая работа в целях преодоления разрыва между уровнем актуального психологического развития значительной части современных детей и требованиями ФГОС, для чего обязательным структурным элементом образовательного пространства школы должна стать комплексная психологическая служба в составе педагогов-психологов, нейропсихолога, логопеда, дефектолога, социального педагога. В средней школе задачей психолога является развитие познавательной субъектности, личностной рефлексии, социальных компетенций у школьников. Эффективным инструментом решения данных возрастных задач развития подростков является, в частности, преподавание психологии как самостоятельной учебной дисциплины. В этой связи следует специально подчеркнуть, что в институте разработан учебный курс «Психология» для учащихся 3—11-х классов, успешно апробированный в 1998—2012 гг. в школах Москвы и Омска, удостоенный в 2006 г. Премии Правительства в области образования, а сегодня существующий лишь факультативно силами учителей-энтузиастов, заинтересованных в таком учебном предмете, где создаются условия для развития психологических новообразований подросткового возраста (личностной рефлексии и коммуникативной компетентности), недостаток сформированности которых массово обнаруживается у современных подростков.

Мы перечислили лишь небольшую часть разрабатываемой в Психологическом институте проблематики, в актуальности которой для современной образовательной практики у ученых-психологов сомнений не возникает. За рамками статьи остались такие темы, как психогенетика образования [19], психология способностей [5], экологического сознания [17] и художественной одаренности [8], формирование языковой компетенции школьников [2], эмоционально-личностные особенности одаренных детей [16], артпрофилактика [8], умение учиться как образовательный результат ФГОС [13], учебное сотрудничество как профессиональная компетенция учителя начальной школы и обязательный метапредметный результат начального обучения [14] и т. д. В современных психологических исследованиях фиксируется высокая заинтересованность, если не сказать — острая потребность, российской школы в научно обоснованных средствах реагирования на эти и им подобные вызовы времени, что говорит о высоком потенциале востребованности результатов психологических исследований в целях развития российского образования. Преодоление разрыва между потенциальной и реальной востребованностью должно, на наш взгляд, стать актуальной задачей ближайшего будущего.

В заключение укажем на те стратегические государственные задачи, решение которых, на наш взгляд, не может быть осуществлено вне широкого привлечения результатов психологических исследований. Это:

- обучение, воспитание и развитие современных детей;
- реализация целого ряда государственных программ: «Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2015 года», «Концепция дополнительного образования детей», «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» и др.;
- реализация программ Национальной стратегии действий в интересах детей и мероприятий «Десятилетия детства» (2018—2027 гг.), объявленного специальным распоряжением Президента Российской Федерации.

Литература

1. Андреева А.Д. Школьная жизнь современного ребенка: психологические проблемы и трудности [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2017. № 3. URL:<http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/psikhologopedagogicheskoe-soprovozhdenie-uchashch/> (дата обращения: 12.10.2017).
2. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников: учеб.-метод. пособие. М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 288 с.
3. Граник Г.Г. Структура школьного учебника как предмет научного исследования (на материале учебника нового типа по русскому языку) // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 64—74. doi:10.17759/pse.2017220410
4. Зак А.З. Мышление младшего школьника. СПб.: Содействие, 2004. 828 с.
5. Кабардов М.К. Дифференциально-психологический и психофизиологический подходы к организации обучения в современной школе // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 4. С. 71—78.
6. Локалова Н.П. Целенаправленная активизация когнитивного развития и аффективно-эмоциональные характеристики школьников // Мир психологии. 2016. № 1 (85). С. 163—174.
7. Марцинковская Т.Д., Полева Н.С. Поколения эпохи транзитивности: ценности, идентичность, общение // Мир психологии. 2017. № 1 (89). С. 93—112.
8. Мелик-Пашаев А.А. О профилактическом значении художественного творчества // Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Киев: Гнозис, 2016. Т. 3. Вип. 36. С. 20—28.
9. Митина Л.М. Психологические закономерности и условия личностного и профессионального развития детей, молодежи, взрослых // Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения: сб. ст. / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Перо, 2017. С. 8—12.
10. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей: моногр. СПб.: Нестор-История, 2017. 380 с.
11. Осницкий А.К., Истомина С.В. Роль операционального компонента регуляторного опыта в становлении субъектного отношения к труду и профессионального самоопределения старшеклассников // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2016. № 2. С. 34—41.
12. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы: колл. монография / Под ред. И.М. Улановской. М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015. 169 с.
13. Цукерман Г.А., Коханович Е.В. Диагностика умения учиться. М.: Авторский клуб, 2016. 60 с.
14. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61—73.
15. Чудинова Е.В. и др. Новая биология. Деятельностный подход к биологическому образованию школьников. М.: Авторский клуб, 2015. 60 с.
16. Шумакова Н.Б. Технология творческого междисциплинарного обучения детей и подростков с разными видами и уровнями одаренности // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. СПб.: Нестор-История, 2017. С. 253—268.
17. Экопсихологические исследования-4: колл. монография / Под ред. В.И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2016. 380 с.
18. Эльконин Б.Д. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова: моногр. по материалам международной сетевой научной конференции. Волгоград: Перемена, 2016. С. 88—98.
19. Behavioural Genetics for Education / Eds. Y. Kovas, S. Malykh, D. Gaysina. London: Palgrave Macmillan, 2016. 320 p.

Psychological Research as a Resource of Educational Practice Development: Scientific Projects of the Psychological Institute

Rubtsov V.V.*,

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia;
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
rectorat@list.ru

Shookova G.V.**,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
shookova@yandex.ru

The article deals with the issues of introducing outcomes of fundamental psychological studies into the practice of Russian education. The example of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, one of the oldest Russian scientific centres that studies cognitive, personal and psychophysiological spheres in children and adults, illustrates the main principle of integration of science and educational practice: fundamental substantiation of applied products created for the educational system, with the conceptual level of psychological knowledge functioning as the basis for modelling highly effective psychological and pedagogical instruments. It is shown that although practice makes high demand for scientific foundation, the most urgent problem is the absence of an effective mechanism of integration of scientifically based psychological tools that can be used to optimize the education process. Nevertheless, the need for scientifically grounded means of reacting to the challenges of our time is reflected in contemporary studies carried out in Russian schools, which proves the high potential that the fundamental research has for the development of the Russian educational system.

Keywords: fundamental psychological research, introduction, integration of science and education, demand for the results of scientific studies by the educational practice.

References

1. Andreeva A.D. Shkol'naya zhizn' sovremennogo rebenka: psihologicheskie problemy i trudnosti [Elektronnyi resurs] [Modern Child's School Life: Psychological Problems and Difficulties]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Minin University Bulletin], 2017, no. 3. URL:<http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-uchashch/> (Accessed 12.10.2017).
2. Bozhovich E.D. Uchitel'yu o yazykovoï kompetencii shkol'nikov: Uch.-metod. Posobie [About Student's Language Competence for Teacher]. Moscow: MPSI; Voronezh: PUBL. NPO «MODEHK», 2002, 288 p.
3. Granik G.G. The Structure of School Textbook as an Object of Academic Research (With a New Type of Russian Language Textbook as an Example). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22,

For citation:

Rubtsov V.V., Shookova G.V. Psychological Research as a Resource of Educational Practice Development: Scientific Projects of the Psychological Institute. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 126—136. doi: 10.17759/pse.2018230111 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Rubtsov Vitaly Vladimirovich, PhD in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia; Director, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: rectorat@list.ru

** Shookova Galina Valerievna, PhD in Psychology, First Deputy Director, Psychological Institute of the Russian Academy of Education. E-mail: shookova@yandex.ru

- no. 4, pp. 64—74. doi: 10.17759/ pse.2017220410 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Zak A.Z. Myshlenie mladshogo shkol'nika [The Thinking of an Elementary School Pupil]. Saint Petersburg: Sodeistvie, 2004. 828 p.
5. Kabardov M.K. Differentsial'no-psihologicheskii i psihofiziologicheskii podhody k organizatsii obucheniya v sovremennoi shkole [Elektronnyi resurs] [Differential-Psychological and Psychophysiological Approaches to the Organization of Education in Modern School]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 71—78. (Accessed 12.10.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Lokalova N.P. Celenapravlenaya aktivizatsiya kognitivnogo razvitiya i affektivno-ehmotsional'nye karakteristiki shkol'nikov [Purposeful Activation of Cognitive Development and Pupils's Emotional Characteristics]. *Mir psikhologii* [The World of Psychology], 2016, no. 1 (85), pp. 163—174.
7. Marcinkovskaya T.D., Poleva N.S. Pokoleniya ehpoi tranzitivnosti: cennosti, identichnost', obshchenie [Generations of the Transitivity Epoch: Values, Identity, Communication]. *Mir psikhologii* [The World of Psychology], 2017, no. 1 (89), pp. 93—112.
8. Melik-Pashaev A.A. O profilakticheskom znachenii hudozhestvennogo tvorchestva [The Preventive Value of Artistic Creativity]. *Tematichnij vipusk "Mizhnarodni Chelpanivs'ki psihologo-pedagogichni chitannya"* [Special Issue of "International Chelpanov Psychological and Pedagogical Readings"]. Kiev: Gnozis, 2016, v. 3, no. 36, pp. 20—28.
9. Mitina L.M. Psihologicheskie zakonomernosti i usloviya lichnostnogo i professional'nogo razvitiya detej, molodezhi, vzroslyh [Psychological Regularities and Conditions for Personal and Professional Development of Children, Youth, Adults]. In Mitina L.M. (ed.), *Lichnostnoe i professional'noe razvitie detej, molodezhi, vzroslyh: problemy i resheniya: sb. st.* [Personal and Professional Development of Children, Youth, Adults: Problems and Solutions]. Moscow: Publ. «Pero», 2017, pp. 8—12.
10. Morosanova V.I., Fomina T.G., Cyganov I.YU. Osoznannaya samoregulyatsiya i otnoshenie k ucheniyu v dostizhenii uchebnyh celej: monogr [Conscious Self-regulation and Attitudes Toward Learning in Achieving of Learning Goals: monogr.]. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2017, 380 p.
11. Osnickii A.K., Istomina S.V. Rol' operatsional'nogo komponenta reguljatornogo opyta v stanovlenii sub'ektnogo otnosheniya k trudu i professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov [The Operational Component Role of Regulatory Experience in the Formation of subjective Attitude to Work and Professional Self-determination of Senior Pupils]. *Vestnik MGOU. Seriya: Psihologicheskie nauki* [Bulletin of MGOU. Series: Psychological Sciences], 2016, no. 2, pp. 34—41.
12. Ulanovskaya I.M. (ed.), *Ocenka metapredmetnyh kompetencij vypusknikov nachal'nojshkoly: koll. monogr.* [Assessment of the Meta-Subject Competencies of Primary School Graduates: coll. monogr.]. Moscow: GBOU VPO «MGPPU», 2015. 169 p.
13. Cukerman G.A., Kohanovich E.V. Diagnostika umeniya učit'sya [Diagnostics of the Ability to Learn]. Moscow: Avtorskii klub, 2016. 60 p.
14. Cukerman G.A. Vzaimodejstvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [Interaction between a Child and an Adult Creating a Zone of Proximal Development]. *Kulturno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 4, pp. 61—73. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Chudinova E.V. i dr. Novaya biologiya. Deyatel'nostnyj podhod k biologicheskomu obrazovaniyu shkol'nikov [New biology. The Activity Approach to the Biological Education of Pupils]. Moscow: Avtorskii klub, 2015, 60 p.
16. Shumakova N.B. Tekhnologiya tvorcheskogo mezhdisciplinarnogo obucheniya detei i podrostkov s raznymi vidami i urovnymi odarennosti [Creative Interdisciplinary Education Technology of Children and Adolescents with Different Types and Levels of Giftedness]. In Larionova L.I. (eds.), *Psihologiya odaryonnosti i tvorchestva: monogr.* [Psychology of Giftedness and Creativity]. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2017, pp. 253—268.
17. Panov V.I. (ed.), *Ehkopsihologicheskie issledovaniya-4: koll. monogr.* [Ecopychological Studies-4: coll. monogr.]. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2016. 380 p.
18. El'konin B.D. Mirovye tendencii v obrazovanii i razvivayushchee obuchenie [World tendencies in education and developing education]. *Razvitie teorii i praktiki uchebnoi deyatel'nosti: nauchnaya shkola V.V. Davydova: monogr. po materialam mezhdunarodnoi setevoi nauchnoi konferencii* [Development of Theory and Practice of Educational Activity: v.v. Davydov's Scientific School: Materials of the International Network Scientific Conference]. Volgograd: Peremena, 2016, pp. 88—98.
19. Kovas Y. (eds.), *Behavioural Genetics for Education*. London: Palgrave Macmillan, 2016. 320 p.

Исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве (на примере групповой компьютерной игры «Dota 2»)

Рубцова О.В.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ovrubsova@mail.ru

Панфилова А.С.**,

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

Артеменков С.Л.***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
slart@inbox.ru

В статье представлены результаты первого этапа исследовательского проекта: «Влияние личностных особенностей на поведение в виртуальном игровом пространстве в подростковом и юношеском возрасте», реализованного на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ в 2015—2017 гг. В качестве методик исследования применялись: тестовая методика «Q-сортировка» Б. Стефансона, «Тест различий между «Я-реальным» и «Я-идеальным» G.M. Butler и G.V. Haigh, а также авторский «Опросник ролевого конфликта» О.В. Рубцовой. Выборку исследования составили 103 активных пользователя компьютерной игры «Dota 2» в возрасте от 14 до 25 лет. В статье обсуждаются выявленные

Для цитаты:

Рубцова О.В., Панфилова А.С., Артеменков С.Л. Исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве (на примере групповой компьютерной игры «Dota 2») // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 137—148. doi: 10.17759/pse.2018230112

* Рубцова Ольга Виатльевна, кандидат психологических наук, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: ovrubsova@mail.ru

** Панфилова Анастасия Сергеевна, кандидат технических наук, ведущий специалист информационно-аналитического отдела, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: panfilova87@gmail.com

*** Артеменков Сергей Львович, кандидат технических наук, руководитель Центра информационных технологий для психологических исследований факультета информационных технологий, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: slart@inbox.ru

статистические зависимости, подтверждающие гипотезу о том, что интерес к виртуальной игровой деятельности и специфика ее реализации игроками подросткового и юношеского возраста в значительной степени определяются личностными особенностями игроков — в частности, наличием или отсутствием у них ролевых противоречий.

Ключевые слова: компьютерная игра, игровая деятельность, виртуальное пространство, подростковый возраст, ролевой конфликт.

Введение

С каждым годом компьютерные игры приобретают все большую популярность по всему миру. При этом, согласно данным маркетинговых отчетов, каждый четвертый от общего количества геймеров в мире (27%) является ребенком или подростком [6, с. 25]. В этой связи в психолого-педагогической науке наблюдается стремительный рост числа работ, посвященных изучению влияния компьютерных игр на физическое и психическое развитие современных детей, а также на различные аспекты их обучения и социализации. Среди основных направлений исследований в данной области можно выделить следующие: возникновение и профилактика игровой зависимости; воздействие компьютерных игр на уровень агрессии и рискованное поведение, эмоциональное развитие, формирование коммуникативных навыков; влияние игровой деятельности в виртуальном пространстве на высшие психические функции — внимание, память, мышление, а также творческие способности и школьную успеваемость.

Можно сказать, что имеющиеся на сегодня данные достаточно противоречивы. Так, с одной стороны, некоторыми авторами была выявлена связь между увлеченностью компьютерными играми и проблемами со вниманием, уровнем самоконтроля, агрессией и тревогой у детей (Carrier L.M., Gentile D., Greenfield S., Rosen L.D. и др.). В то же время, в ряде исследований было показано, что умеренное увлечение компьютерными играми может оказывать положительное влияние

на школьную успеваемость, в частности, по таким предметам, как математика, чтение и естественные науки (Lin S., Lepper M.R., Posso A. и др.). В целом необходимо отметить, что проблематика, связанная с влиянием компьютерных игр на развитие современного ребенка, нуждается в дальнейшей теоретической и практической разработке [8]. Данное обстоятельство является особенно актуальным для России, поскольку в нашей стране еще не накоплен достаточный массив данных по психологии игровой деятельности в виртуальном пространстве для их обработки и интерпретации.

В настоящей статье представлены результаты первого этапа реализации исследовательского проекта: «Влияние личностных особенностей на поведение в виртуальном игровом пространстве в подростковом и юношеском возрасте». Проект реализован на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ под руководством О.В. Рубцовой и А.С. Панфиловой¹ в 2015—2017 гг. Главной целью проекта стало выявление взаимосвязей между личностными особенностями и спецификой поведения подростков и юношей в виртуальном игровом пространстве. Для проведения эмпирического исследования использована компьютерная игра «Dota 2» (англ. «*Defence of the Ancients 2*», «Защита Древних-2»). Выбор данной игры был обусловлен рядом обстоятельств, в первую очередь:

- исключительной популярностью игры среди подростковой и юношеской аудитории

¹ Руководители проекта: Рубцова О.В. — кандидат психологических наук, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ; Панфилова А.С. — кандидат технических наук, ведущий специалист информационно-аналитического отдела МГППУ. Исследовательская группа: Артеменков С.Л. — кандидат технических наук, руководитель Центра информационных технологий для психологических исследований факультета информационных технологий МГППУ; Белкин Ф.А. — магистрант факультета психологии образования МГППУ; Дудников Г.Д. — магистрант факультета информационных технологий МГППУ; Поляков П.В. — магистрант факультета психологии образования МГППУ.

(игра насчитывает более 12,5 миллионов пользователей по всему миру, подавляющее число которых — подростки и юноши);

- возможностью получения доступа к истории игровых матчей с целью анализа особенностей поведения игроков на протяжении длительного периода времени;
- наличием в игре большого числа игровых персонажей с разнообразными игровыми качествами.

За последние несколько лет к исследованию игры «Dota 2» обращались многие авторы (A. Agarwala, K., Conley A. Drachen, C. Eggert, D. Perry, W.Wang и др.), однако проблема взаимосвязи личностных особенностей игроков со спецификой поведения в виртуальном пространстве практически не оказывалась в фокусе внимания исследователей.

Общая характеристика компьютерной игры «Dota 2»

«Dota 2» является многопользовательской командной игрой в жанре MOBA («Multiplayer Online Battle Arena», или буквально: «многопользовательская он-лайн боевая арена»). Характерной особенностью данного жанра компьютерных игр является сочетание элементов, свойственных для стратегий в реальном времени, а также ролевых игр. По игровой структуре «Dota 2» представляет собой виртуальное соревнование двух команд по пять игроков в каждой. Одна команда играет за «светлую сторону» (англ. «*The Radiant*»), другая — за «темную» (англ. «*The Dire*»). Главная цель игры заключается в уничтожении «ключевого объекта» на вражеской базе. Для осуществления этой задачи каждый игрок выбирает одного из 113 персонажей, обладающих уникальным набором умений и особенностей («героя»), которым ему предстоит управлять в процессе игры.

Элементы ролевой игры в «Dota 2» проявляются, в первую очередь, в том, что каждый из предлагаемых персонажей относится к определенной категории и ориентирован на специфический тип игрового поведения: «Carry» (атакующий тип, направлен на нанесение повреждений «ключевым объектам» и героям команды соперника); «Support» (помогающий тип, направлен на помощь персонажам своей груп-

пы); «Disabler» (запрещающий тип, направлен на частичную или полную остановку игровых действий героев соперника); «Durable» (обороняющий тип, направлен на защиту игроков своей команды); «Nuker» (убивающий тип, направленный на убийство персонажей соперника); «Escape» (избегающий тип, умеющий избегать того, чтобы быть убитым) и др. Таким образом, выбирая героя, игрок не только выбирает предпочтительный для него игровой образ, но и определенный стиль игры, который характеризует предпочтения игрока в способах игрового взаимодействия.

Необходимо отметить, что выбор персонажа является личным выбором каждого из игроков, однако этот выбор сказывается на особенностях игрового поведения всей команды, поскольку герои дополняют друг друга за счет уникального набора игровых характеристик. При этом в игру заложено большое число возможных комбинаций героев, их способностей и умений. Так, например, комбинируя различные персонажи, можно создать 140 364 532 варианта команды по пять игроков. Поэтому возможности качественно разных типов и видов поведения в данной игре практически неисчерпаемы, а в свободе выбора и опробования эти возможности значительно превосходят те, которые подросток имеет в социальной реальности.

Результативность игровой деятельности каждого из игроков определяется рядом объективных показателей: количество «побед», «поражений», «убийств», «помощи», «смертей», соотношение числа побед и поражений в игре и соотношение числа «убийств» персонажей команды соперника, количество оказанной «помощи» персонажам своей команды и количество «смертей» персонажа, которым играет игрок. Анализ этих игровых составляющих позволяет выявить закономерности поведения игрока в виртуальном пространстве на протяжении длительной истории игровых матчей. Для анализа поведения игроков в рамках исследования были также использованы следующие показатели: количество сыгранных игровых сессий («total_matches») с учетом числа выигранных («total_win») и проигранных матчей («total_lost»), среднее значение игровых «убийств» («average_kills»), среднее значение игровых «смертей»

(«average_deaths»), среднее значение случаев игровой «помощи» («average_assists») [7].

Организация и ход исследования

Для проведения эмпирического исследования в рамках проекта было разработано специальное **программное обеспечение**, позволяющее собирать и анализировать данные² о деятельности игроков в компьютерной игре «Dota 2». Также был создан сайт: test.roleddevelopment.ru, который послужил площадкой для проведения тестирования.

Выборку исследования составили 103 активных пользователя игры «Dota 2» в возрасте от 14 до 25 лет. Выборка набиралась из виртуальных пространств, ориентированных на данную компьютерную игру³. Участие осуществлялось на добровольной основе.

Цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязей между личностными особенностями игроков и их поведением в виртуальном игровом пространстве.

Основная **гипотеза исследования** заключалась в том, что интерес к игре, а также сам характер поведения подростков и юношей в условиях виртуальной игровой деятельности в значительной степени определяются личностными особенностями игроков, в частности, наличием или отсутствием у них ролевого конфликта, связанного с несогласованием структурных компонентов ролевой идентичности субъекта [5]. Характерными проявлениями ролевого конфликта являются: неудовлетворенность собственными ролями и ролевым поведением; несоответствие желаемого и реального личностных образов. Как было показано в ряде работ, наличие ролевых противоречий является достаточно характерным для подросткового возраста, вследствие чего подростки постоянно находятся в поиске возможных средств их экстерииоризации [4; 5]. Можно предположить, что одним из таких средств выступает экспериментирование с различными образами и способами ролевого взаимодействия в виртуальном пространстве.

На основании данной гипотезы было выдвинуто предположение, что испытуемые с вы-

сокими показателями ролевого конфликта могут проявлять большую увлеченность игровым процессом (рассматривается как временной показатель, измеряемый количеством времени, проведенного в игре). Причем увлеченность игрой должна носить не кратковременный или ситуативный характер, а проявляться в длительном временном периоде. Помимо этого можно предположить, что для испытуемых с ролевым конфликтом характерны определенные предпочтения в выборе игровых персонажей, а также в способах реализации ролевого взаимодействия в процессе игры.

В качестве **методик исследования** применялись: тестовая методика «Q-сортировка» Б. Стефансона, «Тест различий между «Я-реальным» и «Я-идеальным»» G.M. Butler и G.V. Haigh, а также авторский «Опросник ролевого конфликта», разработанный О.В. Рубцовой. Остановимся подробнее на каждой из методик.

Тест «Q-сортировка» Б. Стефансона. Данная методика разработана в Университете имени Гумбольда в Берлине и опубликована в 1958 г. Адаптация методики осуществлена на базе НИИ имени В.М. Бехтерева. Стимульный материал включает 60 утверждений, с каждым из которых испытуемому предлагается выразить согласие или несогласие. Методика предназначена для изучения представлений человека о себе и позволяет определить шесть основных тенденций поведения в группе: *тенденция к зависимости* — проявляется во внутреннем стремлении к принятию групповых стандартов и ценностей (социальных и морально-этических); *тенденция к независимости* — представлена в предпочтении своих стандартов и ценностей в противовес групповым; *тенденция к общительности* — выражается в направленности на контактность; *тенденция к необщительности* — проявляется в избегании контакта и эмоциональных проявлений при групповом и межличностном взаимодействии; *тенденция к «борьбе»* — выражается в активном стремлении личности к внутригрупповому взаимодействию с тем, чтобы добиваться более высокой позиции в

² Данные размещены в открытом доступе на сайте dotabuff.com

³ https://vk.com/newmeta_dota2; <https://vk.com/dfacts>; <https://vk.com/metagame>; <https://vk.com/dota2watafack>; <https://vk.com/d2secret>; <https://vk.com/dota24ch>; <https://vk.com/dotatrends>; <https://dota2.ru>; <https://ru.dotabuff.com>

системе межличностных взаимоотношений; тенденция избегания «борьбы» — направлена на минимизацию взаимодействия, сохранение нейтралитета в групповых спорах и конфликтах. Помимо указанных тенденций, методика также позволяет выявлять наличие внутриличностных конфликтов [цит. по: 5].

Тест различий между «Я-реальным» и «Я-идеальным» (G.M. Butler и G.V. Haigh) Методика, разработанная в 1954 г., позволяет определить особенности модальностей «Я-концепции» личности. В качестве стимульного материала выступают 50 утверждений — характеристик образа Я, которые испытуемым предлагается оценить в диапазоне от 1 до 5. На первом этапе оценка осуществляется на основании того, какими испытуемые видят себя в действительности, на втором — какими они хотели бы видеть себя «в идеале». В качестве диагностического показателя выступает расхождение между показателями «Я-реального» и «Я-идеального» [цит. по: 5].

Опросник ролевого конфликта, разработанный О.В. Рубцовой, позволяет выявлять противоречия в структуре ролевой идентичности, проявляющиеся в таких показателях, как: неприятие собственного ролевого поведения; неприятие ролевого поведения других людей; уровень потребности в ролевом переживании. Опросник состоит из 30 утверждений, с каждым из которых предлагается выразить согласие или несогласие [цит. по: 5].

Исследование проводилось в три этапа. **На первом этапе** (2015 г.) осуществлялись анализ и выявление основных показателей, характеризующих поведение игроков в игре «Dota 2». Также была подготовлена веб-реализация системы психологического тестирования и подсистемы загрузки истории изменения игровых показателей испытуемого с использованием API сервиса игры «Dota 2». **На втором этапе** (2016 г.) были собраны эмпирические данные и проведен их статистический анализ [3]. **На третьем этапе** (2017 г.) подводились основные итоги исследования, был подготовлен ряд публикаций по его результатам [1; 2; 4].

Анализ результатов исследования

Для регистрации в системе тестирования участникам исследования необходимо было заполнить краткую анкету, включавшую следующие показатели: пол, возраст, полная/неполная семья, наличие сиблингов, игровой стаж, ссылка на игровой профиль в «Dota 2», частота игр. Дальнейший анализ строился на основании данных профиля испытуемого, результатов тестирования и информации, полученной с сервера игры «Dota 2» о каждом матче, проведенном пользователем.

В исследовании приняли участие преимущественно молодые люди, имеющие игровой стаж в диапазоне от 2 до 10 лет. Количество матчей («total_matches»), проведенных игроками, в среднем изменяется в диапазоне от

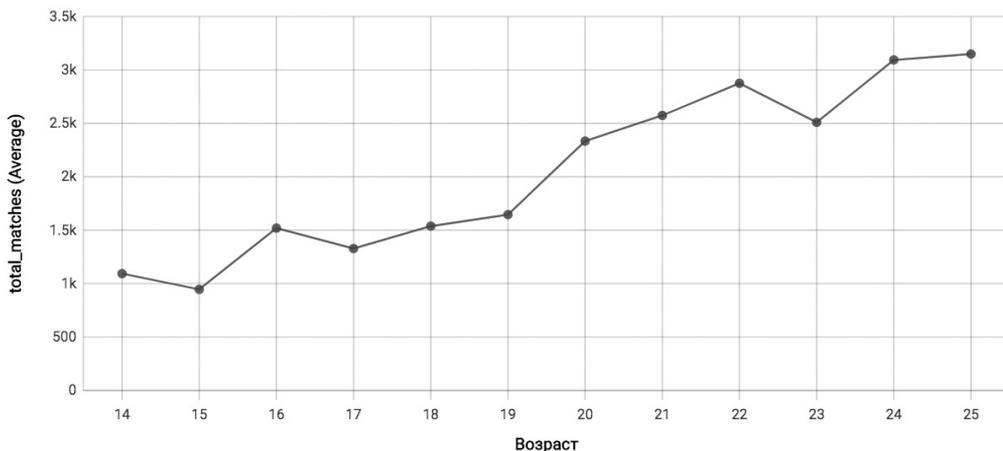


Рис. 1. График средних значений количества матчей и возраста игроков

945 до 3149 (рис. 1). В исследуемой выборке 64 игрока провели более 1000 матчей, из которых 8 игроков в возрасте 16—22 лет провели от 4000 до 5000 игровых матчей, а 2 игрока в возрасте 19 и 23 лет провели 6968 и 8451 матч соответственно.

Анализ данных показывает, что при регистрации большинство игроков адекватно оценили время, проводимое в компьютерной игре. Так, игроки с наибольшим количеством сыгранных матчей указали в анкете, что участвуют в игре либо ежедневно, либо 3 и более раз в неделю, причем в процессе взросления игроки продолжают принимать активное участие в игре (общее число матчей возрастает с увеличением игрового стажа).

Наиболее актуальным является вопрос о причинах, побуждающих подростков и юношей достаточно много времени проводить в компьютерной игре. В реальности можно предполагать наличие совокупности таких причин, которые трудно выявить экспериментально. Однако на практике в рамках рефлексивной модели статистических измерений [9] можно проследить, как определенные психологические показатели влияют на регистрируемые особенности поведения.

В первую очередь, необходимо отметить, что у подавляющего большинства участников исследования (65%) диагностирован внутренний ролевой конфликт. Помимо этого, для большинства опрошенных характерны достаточно высокие показатели разрыва между «Я-реальным» и «Я-идеальным» (80% имеют

значение более 30). Совокупность этих данных может свидетельствовать о том, что подростки и юноши, имеющие рассогласования в структуре ролевой идентичности, чаще становятся пользователями компьютерной игры «Dota 2».

Анализ результатов исследования также позволил выявить, что испытуемые из неполных семей при наличии ролевого конфликта (группа **A**) проводят в среднем больше матчей (2176), чем испытуемые из неполных семей при отсутствии ролевого конфликта (группа **B**) (1357). В полных семьях статистически значимых различий в количестве игровых матчей у испытуемых с наличием (группа **C**) или отсутствием ролевого конфликта (группа **E**) не выявлено (рис. 2). Кроме того, для анализа был использован показатель среднего количества матчей в год (рис. 3), который также статистически различается в группе испытуемых с ролевым конфликтом из неполных семей (группа **A**) и группе испытуемых из неполных семей без ролевого конфликта (группа **B**). Статистически значимых различий между группами **C** и **E** по усредненному числу матчей в год не выявлено.

Наличие влияния состава семьи на увлеченность игровым процессом также выявлено при сравнении анализируемых показателей (общее число матчей за весь игровой период и ежегодное число матчей) выборки испытуемых с ролевым конфликтом из неполной семьи (группа **A**) и полной семьи (группа **C**). В табл. 1 показаны результаты сравнения указанных выше четырех выборок (**A**, **B**, **C**

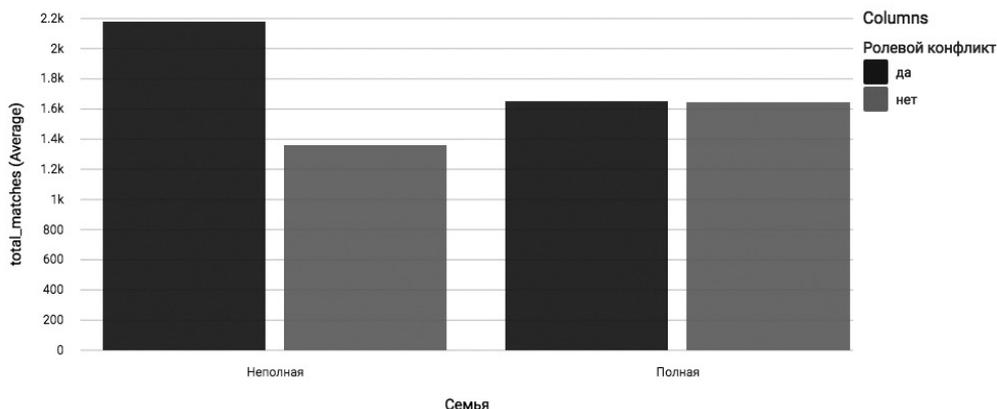


Рис. 2. Диаграмма общего числа проведенных матчей пользователями из полных и неполных семей при наличии или отсутствии ролевого конфликта

и **Е**) с использованием непараметрического U-критерия Манна—Уитни.

Однако не выявлено статистически значимых различий в числе игровых матчей у испытуемых с наличием и отсутствием ролевого конфликта без учета состава семьи. Также не выявлены статистически значимые различия в показателях увлеченности игрой в группах испытуемых из полных и неполных семей без учета наличия или отсутствия ролевого конфликта.

Как отмечалось выше, игровые персонажи «Dota 2» распределяются по 9 основным группам в зависимости от стиля игрового взаимодействия. Представляет интерес анализ связи между личностными особенностями игрока и выбором им персонажа, а также эффективностью ведения матчей в роли этого персонажа.

В табл. 2 показаны результаты сравнения количества игр, проведенных персонажем

определенной категории испытуемыми с наличием и отсутствием ролевого конфликта в полных и неполных семьях. Показано, что испытуемые из группы **А** склонны выбирать героев типа *Carry, Support, Durable, Nuker, Pusher, Escape* чаще, чем испытуемые из группы **В**, а также испытуемые группы **А** проводят большее число игр героями всех типов, чем испытуемые с ролевым конфликтом из полной семьи (группа **С**). Сравнение аналогичных показателей групп **С** и **Е** не выявило различий на уровне статистической значимости.

Таким образом, согласно полученным данным, тенденция к большей увлеченности игрой вместе со склонностью к выбору героев определенного типа ясно прослеживается в группе испытуемых с ролевым конфликтом, проживающих в неполных семьях, что частично подтверждает выдвинутую авторами гипотезу.

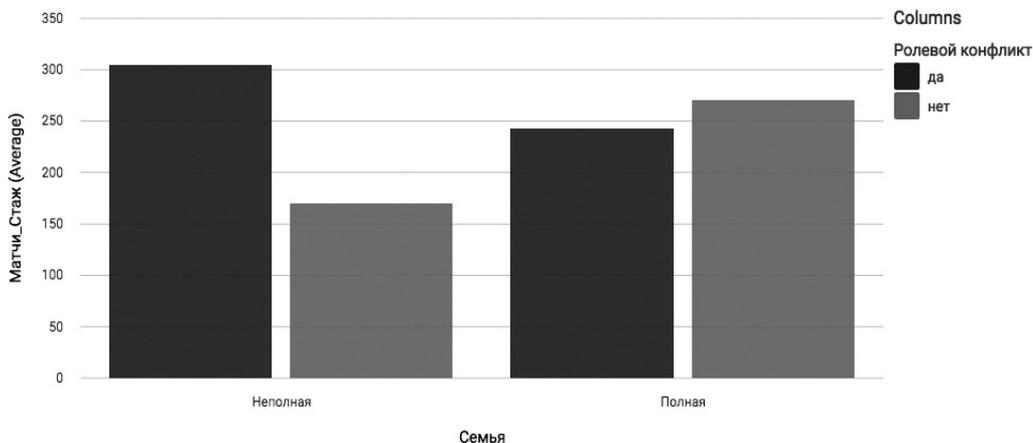


Рис. 3. Диаграмма усредненного ежегодного числа матчей, проведенных пользователями из полных и неполных семей при наличии или отсутствии ролевого конфликта

Таблица 1

Сравнение показателей увлеченностью игровым процессом в группах с наличием/отсутствием ролевого конфликта у испытуемых из полных и неполных семей с использованием непараметрического U-критерия Манна—Уитни

Группа 1	Группа 2	Показатель	Среднее в группе 1	Среднее в группе 2	p-value
A	B	Общее число матчей	2176	1357	0.04
C	E	Общее число матчей	1649	1644	0.3
A	B	Число матчей в год	305	169	0.03
C	E	Число матчей в год	242	270	0.2
A	C	Общее число матчей	2176	1649	0.02
B	E	Общее число матчей	1357	1644	0.14

Эффективность ведения игры героем определенного типа определяется, согласно сценарию игры, в виде достигнутого уровня развития способностей героя в конце матча, который представляется в следующих вариантах: очень высокий уровень развития героя (very high skill), высокий уровень (high skill), нормальный уровень (normal skill). Проведенный анализ связи уровня развития игрового персонажа с наличием или отсутствием ролевого конфликта у игрока показывает, что испытуемые с ролевым конфликтом возрастной группы до 18 лет в большей степени развивают героев типа *Nuker*, *Pusher*, *Escape* до очень высокого уровня, чем героев каких-либо других типов ($p\text{-value} < 0.05$), что согласуется с ранее выявленной тенденцией выбора персонажей данного типа испытуемыми группы **A**.

Продолжение анализа по изучению эффективности управления игровым персонажем показало, что результаты испытуемых по методике «**Q-сортировка**» по шкале «Общительность—необщительность» в возрастной группе 18—25 лет и шкале «Зависи-

мость—независимость» в возрастной группе до 18 лет различным образом влияют на исход игры. Отсутствие конфликта между тенденцией к общительности и необщительности способствует развитию игровых персонажей *Carry*, *Disabler*, *Initiator*, *Support*, *Durable*, *Nuker* до очень высокого уровня в возрастной группе 18—25 лет. В то время как наличие конфликта в тенденциях к зависимости—независимости показывает очень высокий уровень развития героя типа *Escape* в возрастной группе до 18 лет. Также наличие конфликта в тенденциях по шкале «Общительность—необщительность» проявляется в активном проведении испытуемыми в возрасте до 18 лет тренировочных матчей (bot match) с использованием героев практически всех типов, которые позволяют обучаться управлению игровым персонажем и не оказывают влияния на рейтинг игрока.

Значения усредненных показателей по игровым «убийствам» и игровой «помощи» также различаются для испытуемых в возрасте 18—25 лет. Наличие конфликта в тенденциях к принятию—избеганию борьбы

Таблица 2

Сравнение показателей использования игрового персонажа в группах с наличием/отсутствием ролевого конфликта у испытуемых из полных и неполных семей с использованием непараметрического U-критерия Манна—Уитни

Группа 1	Группа 2	Игровой персонаж	Среднее в группе 1	Среднее в группе 2	p-value
A	B	Carry	1291	753	0.04
A	B	Disabler	1588	975	0.05
A	B	Initiator	942	586	0.05
A	B	Jungler	276	185	0.08
A	B	Support	703	458	0.047
A	B	Durable	831	462	0.03
A	B	Nuker	1588	976	0.047
A	B	Pusher	504	266	0.04
A	B	Escape	895	562	0.04
A	C	Carry	1291	1021	0.03
A	C	Disabler	1588	1157	0.02
A	C	Initiator	942	652	0.01
A	C	Jungler	276	205	0.02
A	C	Support	703	502	0.03
A	C	Durable	831	581	0.02
A	C	Nuker	1588	1178	0.02
A	C	Pusher	504	385	0.03

(по шкалам методики «Q-сортировка») приводит к повышению значения показателя по игровым «убийствам» («average_kills») в профиле игрока ($p\text{-value} < 0.05$), а отсутствие конфликта по указанной шкале способствует более высокому значению показателя игровой «помощи» («average_assist») ($p\text{-value} < 0.05$).

В изучении эффективности управления игровым персонажем, также обнаружена связь с результатами **по тесту различий между «Я-реальным» и «Я-идеальным»**. Наличие конфликта у испытуемых в возрасте до 18 лет способствует развитию игровых персонажей типа *Disabler* и *Support* до очень высокого уровня.

Заключение

Полученные в исследовании данные позволяют сделать ряд выводов.

1. Для подавляющего большинства подростков и юношей, являющихся активными пользователями игры «Dota 2», характерно наличие противоречий в структуре ролевой идентичности. Данное обстоятельство может свидетельствовать о том, что игровая реальность привлекает молодых людей как площадка для экстерниоризации внутренних ролевых противоречий, где они могут экспериментировать с различными образцами ролевого поведения, выходя за рамки привычного опыта, приобретенного в реальной жизни. При этом постоянно воспроизводимые игровые достижения приводят к закреплению эмоциональных состояний, которые способствуют продолжению игрового поведения.

2. Существуют многочисленные связи между личностными особенностями и спецификой поведения подростков и юношей в виртуальном игровом пространстве. Так,

наличие у подростков (14—18 лет) внутриличностного конфликта по какой-либо из методик обнаруживает стремление игрока к выбору персонажей определенного типа, а также способствует достижению высоких результатов по ведению игровой сессии выбранным «героем». Игроки юношеского возраста (18—25 лет) демонстрируют высокие результаты игры при отсутствии ролевых противоречий. Настоящие данные нуждаются в дальнейшем осмыслении, однако можно предположить, что определенные личностные особенности приводят к характерному стилю взаимодействия в виртуальной реальности, являясь своеобразным способом удовлетворения различных потребностей игроков, которые им не удается реализовать в своей социальной практике.

3. Испытуемые с высокими показателями ролевого конфликта из неполных семей в большей степени склонны к увлечению игрой «Dota 2» и проведению существенно большего числа игровых сессий. Выборки, выделенные только по составу семьи или только по наличию и отсутствию ролевого конфликта, не демонстрируют статистически значимых различий в показателях по общему и среднегодовому количеству проведенных игровых сессий. Таким образом, полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что на интерес подростков к игре должно влиять наличие у них ролевого конфликта, однако преимущественно — для выборки испытуемых из неполных семей. Это позволяет предположить, что на интерес к игре, по всей видимости, влияют и другие факторы, которые не выявляются представленным набором методик. Возникающие в связи с этим вопросы нуждаются в дальнейшем теоретическом и экспериментальном исследовании.

Литература

1. Белкин Ф.А. Влияние личностных особенностей на поведение в виртуальном игровом пространстве // Магистерская диссертация. М., 2017.
2. Дудников Г.Д., Панфилова А.С., Артеменков С.Л., Рубцова О.В., Белкин Ф.А. Статистический анализ поведения подростков в сложном виртуальном игровом пространстве // Нейрокомпьютеры и их применение: тезисы докладов. М.: Изд-во МГППУ, 2017. С. 116-А.

3. Дудников Г.Д., Рубцова О.В., Панфилова А.С., Артеменков С.Л. Выявление личностных особенностей подростков на основе статистического анализа их поведения в виртуальном игровом пространстве // Нейрокомпьютеры и их применение. Тезисы докладов. М.: Изд-во МГППУ, 2016. С. 70—71.
4. Рубцова О.В. Ролевое экспериментирование в контексте ведущей деятельности подросткового возраста // Вопросы психологии. 2017. № 5. С. 42—52.

5. Рубцова О.В. Преодоление внутреннего ролевого конфликта у старших подростков посредством сюжетно-ролевой игры: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012. 119 с.
6. Солдатова Г.В., Теславская О.И. Видеоигры в фокусе науки // Дети в информационном обществе. 2017. № 2(27). С. 24—35.
7. Drachen A., Yancey M., Maguire J., Chu D., Wang I.Y., Mahlmann T., Schubert M. and Klabajan D. Skill-based differences in spatio-temporal team behaviour in defence of the ancients 2 (dota 2). Games Media Entertainment (GEM), 2014 IEEE. P. 1—8.
8. Greenfield S.A. Mind change: how digital technologies are leaving their mark on our brain? Random House, 2015. 368 p.
9. Kelava A., Brandt H. A general non-linear multilevel structural equation mixture model // Front. Psychol. 2014. Vol. 5:748. P. 1—16.

Relationship between Personality Traits and Online Behaviour in Adolescents and Young Adults: A Research on Dota 2 Players

Rubtsova O.V.*,

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ovrubsova@mail.ru*

Panfilova A.S.**,

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
panfilova87@gmail.com*

Artemenkov S.L.***,

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
slart@inbox.ru*

The paper presents the results of the first stage of a research project “Effects of personality traits on behavior in virtual reality games in adolescence and young adulthood”, carried out by the MSUPE Centre for Interdisciplinary Research on Modern Childhood in 2015—2017. Research methods include the Q-Sort technique by W. Stephenson, the Butler-Haigh “Real and Ideal Test”, and the Role Conflict Questionnaire developed by O.V. Rubtsova. The sample includes 103 active players of MOBA Dota-2 aged 14—25. The paper discusses the outcomes of the study and the revealed statistical correlations which prove the hypothesis that individuals’ interest in virtual play activity and its specifics in adolescence and young adulthood are largely determined by personality features of the players and particularly by the presence or absence of role conflicts in the structure of their identities.

Keywords: computer games, play activity, virtual reality, adolescence, role conflict.

References

1. Belkin F.A. Vliyaniye lichnostnykh osobennostey na povedeniye v virtual'nom igrovom prostranstve [Influence of personal characteristics on behavior in virtual game space. Master's thesis]. Moscow, 2017.
2. Dudnikov G.D., Panfilova A.S., Artemenkov S.L., Rubtsova O.V., Belkin F.A. Statisticheskii analiz povedeniya podrostkov v slozhnom virtual'nom

- igrovom prostranstve [FA Statistical analysis of adolescents' behavior in a complex virtual game space]. *Neirokomp'yutery i ikh primeneniye: tezisy dokladov [Neurocomputers and their application: abstracts of papers]*. Moscow: Publ. MGPPU, 2017, p. 116-A.
3. Dudnikov G.D., Rubtsova O.V., Panfilova A.S., Artemenkov S.L. Vyyavleniye lichnostnykh osobennostey podrostkov na osnove statisticheskogo analiza

For citation:

Rubtsova O.V., Panfilova A.S., Artemenkov S.L. Relationship between Personality Traits and Online Behaviour in Adolescents and Young Adults: A Research on Dota 2 Players. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 137—148. doi: 10.17759/pse.2018230112 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Rubtsova Olga Vitalyevna, PhD in Psychology, Head of the Centre for Interdisciplinary Research on Modern Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: ovrubsova@mail.ru

** Panfilova Anastasiya Sergeyevna, PhD in Engineering, Leading Specialist, Department of Information and Analytics, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: panfilova87@gmail.com

*** Artemenkov Sergey Lvovich, PhD in Engineering, Head of the Centre of Information Technologies for Psychological Research, Faculty of Information Technologies, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: slart@inbox.ru

- ikh povedeniya v virtual'nom igrovom prostranstve [Identification of personal characteristics of adolescents on the basis of statistical analysis of their behavior in the virtual game space]. *Neirokomp'yutery i ikh primenenie: tezisy dokladov [Neurocomputers and their application: abstracts of papers]*. Moscow: Publ. MGPPU, 2016, pp. 70—71.
4. Rubtsova O.V. Rolevoe eksperimentirovanie v kontekste vedushchei deyatel'nosti podrostkovogo vozrasta [Role-based experimentation in the context of the leading activities of adolescence]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2017, no. 5, pp. 42—52.
5. Rubtsova O.V. Preodolenie vnutrennego rolevogo konflikta u starshikh podrostkov posredstvom syuzhetno-rolevoi igry: diss. kand. psikhol. nauk. [Overcoming the internal conflict in older teens through plot-role play. Ph.D. Psychology]. Moscow, 2012. 119 p.
6. Soldatova G.V., Teslavskaya O.I. Videoigry v fokuse nauki [Video-games in the science]. *Deti v informatsionnom obshchestve [Children in info society]*, 2017, no. 2 (27), pp. 24—35.
7. Drachen A., Yancey M., Maguire J., Chu D., Wang I.Y., Mahlmann T., Schubert M. and Klabajan D. Skill-based differences in spatio-temporal team behaviour in defence of the ancients 2 (dota 2). *Games Media Entertainment (GEM)*, 2014 IEEE, pp. 1—8.
8. Greenfield S.A. Mind change: how digital technologies are leaving their mark on our brain? *Random House*, 2015. 368 p.
9. Kelava A., Brandt H. A general non-linear multilevel structural equation mixture model. *Front. Psychol.*, 2014. Vol. 5:748, pp. 1—16.