

ГЛАВА 4. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ¹

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

Завершение перехода системы общего образования в РФ на новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), разработка и утверждение ФГОС дошкольного образования, развитие дополнительного образования задают систему принципиально новых требований к компетенциям современного педагога. Совокупность таких требований отражена в *Стандарте профессиональной деятельности педагога* (Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н).

Существующие сегодня программы подготовки педагогических кадров (далее — педагогические программы) во всех типах образовательных организаций (педагогических вузах, гуманитарных и классических университетах) построены на базе образовательных стандартов (ФГОС ВО) (Приказ Минобрнауки России от 22 декабря 2009 г. № 788), разработанных до утверждения указанных документов, и не в полной мере обеспечивают формирование у будущих педагогов требуемых компетенций. В то же время, руководствуясь законом об образовании, ФГОС высшего

¹ Текст приведен по изданию: *Марголис А.А.* Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 41—57.

образования должны разрабатываться в соответствии с профессиональными стандартами (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ). В соответствии с поручением Президента Российской Федерации ФГОС высшего образования должны быть актуализированы на основе разработанных и утвержденных профессиональных стандартов (Поручение Президента России от 22 мая 2014 г. № Пр-1148, п. 2).

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

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

За последние годы благодаря улучшению демографической ситуации в стране, увеличивается количество обучающихся на уровне дошкольного и начального общего образования. Одновременно с этим нарастают процессы дифференциации образовательной среды.

Классы российских школ становятся все менее однородными за счет развития инклюзивного образования (и связанного с этим появления в общеобразовательных организациях значительного количества учащихся с ОВЗ), миграционных процессов (в том числе увеличением доли учащихся, для которых русский язык не является родным), возросшим числом учащихся с теми или иными формами социальной дезадаптации. Эти процессы приводят к прогнозу увеличения потребности не только в педагогах (учителях), но и в специалистах «помогающих» профессий (педагогах-психологах, коррекционных и социальных педагогах, тьюторах и медиаторах).

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

В связи с этим целесообразно рассматривать в качестве критерия эффективности трудоустройства выпускников педагогических программ их трудоустройство в соответствии с направлением подготовки. В стандартах (ФГОС ВО) указаны сфера профессиональной деятельности

(объекты) и виды профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник. Трудоустройство по направлению полученной подготовки является также одним из достоверных и статистически измеряемых критериев эффективности деятельности вуза (мониторинг эффективности) (Приказ Минобрнауки России от 1 августа 2013 г. № 637).

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

Структура подготовки педагогических кадров в РФ

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

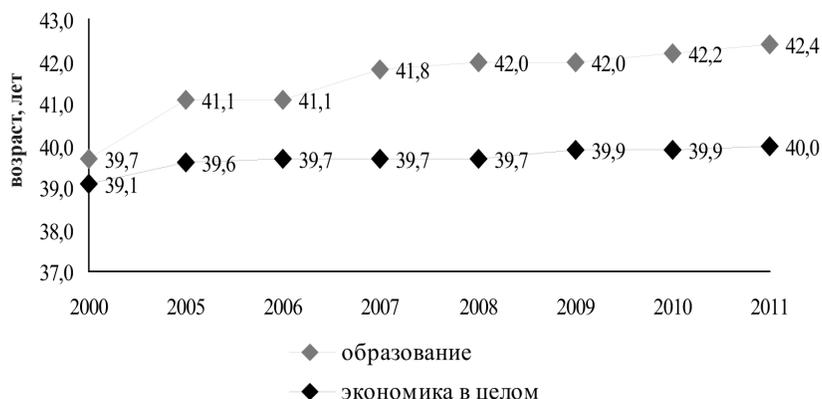
Динамика численности обучающихся и численности педагогических работников в образовательных учреждениях (тыс. человек)*

Образовательные учреждения	Численность обучающихся и педагогических работников	2007	2008	2009	2010	2011
Дошкольные образовательные учреждения	Число обучающихся	4906,3	5105,4	5228,2	5388	5661,1
	Динамика (%)					15,38
	Число работников	570,3	587,4	600,8	605,1	612,5
	Динамика (%)					7,40
	Число воспитателей	455,4	469,3	480,6	485,2	493,3
	Динамика (%)					8,32
	Число обучающихся на одного работника	8,6	8,7	8,7	8,9	9,2

Образовательные учреждения	Численность обучающихся и педагогических работников	2007	2008	2009	2010	2011
	Число обучающихся на одного воспитателя	10,8	10,9	10,9	11,1	11,5
Общеобразовательные учреждения	Число обучающихся	14174,3	13825,4	13690,1	13642,4	13737,8
	Динамика (%)					-3,08
	Число работников			1286,4	1243	1217,1
	Динамика (%)					-5,39
	Число учителей			1086,5	1053	1034,5
	Динамика (%)					-4,79
	Число обучающихся на одного работника			10,6	11,0	11,3
Образовательные учреждения, реализующие программы начального профессионального образования	Число обучающихся	1256,1	1115,2	1035,2	1006,6	921
	Динамика (%)					-26,68
	Число работников			86,5	73,8	61,6
	Динамика (%)					-28,79
	Число обучающихся на одного работника			12,0	13,6	15,0
Образовательные учреждения, реализующие программы среднего профессионального образования	Число обучающихся	2408,2	2244,1	2142,1	2125,7	2081,7
	Динамика (%)					-13,56
	Число работников				154,8	156,5
	Динамика (%)					1,0
	Число обучающихся на одного работника				13,73	13,30

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

Динамика среднего возраста занятых в экономике и образовании



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

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



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

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

Категория педагогических работников	Возрастная категория	2007	2008	2009	2010	2011
Педагогические работники дошкольных образовательных учреждений	Трудоспособный возраст	89,4	88,5	87,9	87,5	87,2

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

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

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

Педагогические работники	2007	2008	2009	2010	2011
Уровень образования педагогического персонала дошкольных образовательных учреждений					
Всего	100	100	100	100	100
<i>Имеют профессиональное образование:</i>					
высшее	36,2	37,5	39,6	41,5	43,7

Педагогические работники	2007	2008	2009	2010	2011
из них педагогическое	34,1	35,2	37,2	38,9	40,9
среднее	60,6	57,5	55,8	53,9	54,2
из них педагогическое	55,3	52,1	50,6	48,9	49
Воспитатели					
<i>Имеют профессиональное образование:</i>					
высшее					36,6
из них педагогическое					33,7
среднее					60,9
из них педагогическое					55,0
Уровень образования педагогических работников государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений					
Общеобразовательные учреждения (без вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений)					
Всего			100	100	100
<i>Имеют профессиональное образование:</i>					
высшее			79,1	79,9	80,6
из них педагогическое			74,2	74,8	75,6
среднее			19,1	18,4	17,8
из них педагогическое			16,2	15,6	15,1
Учителя					
<i>Имеют профессиональное образование:</i>					
высшее					83,5
из них педагогическое					79,2
среднее					15,4
из них педагогическое					13,5
Уровень образования педагогических работников образовательных учреждений начального профессионального образования					
Всего			100	100	100
<i>Имеют профессиональное образование:</i>					
высшее			59,6	60,4	61,9
из них педагогическое			35	35,7	37
среднее			31	30,8	30,2
из них педагогическое			8,9	9	8,7
начальное			6,8	6,5	5,9

Педагогические работники	2007	2008	2009	2010	2011
Уровень образования педагогических работников образовательных учреждений среднего профессионального образования					
Всего				100	100
<i>Имеют профессиональное образование:</i>					
высшее				90,1	89,9
из них педагогическое				53,2	53,8
среднее				8,4	8,5

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

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

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

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

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

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

Категории педагогических работников	2011 г.					
	Количество выпускников		Количество работающих по специальности		Количество педагогических работников, старше трудоспособного возраста	Доля новых специалистов, покрывающая количество мест работников, старше трудоспособного возраста
Воспитатели — всего	10735	100%	493400	100%	61675	17,40%
СПО	7798	72,6%	265100	60,9%		12,6%
ВПО	2937	27,4%	188100	36,6%		4,8%
Учителя начальных классов — всего	16208	100%	275900	100%	54076	30,00%
СПО	7491	46,2%	42489	15,4%		13,9%
ВПО	8717	53,8%	230377	83,5%		16,1%

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

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

Основные проблемы педагогического образования в РФ

1. Проблемы педагогического образования в контексте профессии педагога

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

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

Это хорошо видно из анализа результатов качества приема в вузы, где, несмотря на явную положительную динамику, в группе педагогических вузов за 2011—2013 гг. значения среднего балла ЕГЭ по вузам этой

группы значительно отстают от аналогичных значений более социально привлекательных (для абитуриентов) направлений подготовки.

Более детальный анализ этих данных показывает, что низкая социальная привлекательность профессии педагога является одним из самых важных и проверяемых факторов, влияющих на эффект «двойного негативного отбора» (Каспржак А.Г., 2013), описываемого в ряде исследований проблем педагогического образования. Усилия, предпринимаемые государством по повышению заработной платы педагогов, способны в значительной степени уменьшить этот эффект. Этот вывод подтверждается динамикой приема на педагогические программы в тех регионах, где удалось добиться существенного повышения заработной платы учителя (прежде всего в Москве). Вместе с тем и для таких регионов разница в баллах ЕГЭ для педагогических и более социально привлекательных программ остается очень существенной.

Указанное выше означает, что без значительных, систематически организованных усилий по изменению не только материальной составляющей, но и других компонентов социальной привлекательности профессии педагога вряд ли возможно добиться результатов, аналогичных большинству стран, которым удается привлекать в педагогические программы лучших выпускников школы.

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

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

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

1.3. Наконец, третьей важной проблемой в этой группе является сложившийся в РФ линейный одноканальный маршрут подготовки будущего педагога. Выбор профессии педагога в качестве будущей

профессиональной деятельности должен быть осуществлен выпускником школы (как правило, в 18 лет и без каких-то существенных профессиональных проб в этой или другой сфере). Результатом такого выбора является поступление на педагогическую программу в педагогический или классический вуз. По мнению многих исследователей (Фопель К., 2008), сама возможность такого осмысленного выбора для большинства будущих абитуриентов, наличие сформированной мотивации к педагогической деятельности в этом возрасте являются довольно проблематичными. Это, безусловно, снижает эффективность дальнейшего педагогического образования. Чем больше немотивированных или недостаточно мотивированных студентов на входе, тем меньше стремящихся к педагогической деятельности выпускников оказывается на выходе из системы педагогического образования.

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

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

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

2. Проблемы педагогического образования (в узком смысле)

2.1. Основной проблемой собственно образовательных программ подготовки будущих педагогов (как уже было сказано во введении) является отсутствие взаимосвязи ФГОС ВО, на основе которых они разработаны (2010) и Профессионального стандарта педагога, разработанного и утвержденного в 2013 г. Это значит, что список компетенций выпускника таких программ не совпадает с компетенциями, перечисленными в Профессиональном стандарте. Компетенции же, указанные в Профессиональном стандарте, необходимы для успешного решения профессиональных задач общего образования обуча-

ющихся, построенного на основе образовательных программ ФГОС общего образования.

2.2. Вторая важная проблема в описываемой сфере связана с недостаточной практической подготовкой будущих педагогов к профессиональной деятельности, что следует как из опросов работодателей, так и из отзывов самих выпускников педагогических программ (Социология образования, 2010).

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

Описываемая проблема имеет два важных следствия: во-первых, это подбор кадров профессорско-преподавательского состава и соотношение действующих педагогов-практиков в отношении к общему числу преподавателей, ресурс учебного времени, выделяемого на практику, способы ее организации и условия оплаты труда привлекаемых для этого специалистов, т.е. кадрово-технологический аспект обсуждаемой проблемы. Во-вторых, это методологический аспект, связанный с вопросом о самой возможности подготовить будущего педагога к работе, построенной как деятельность учителя, реализующего системно-деятельностный подход, заданный ФГОС общего образования, если обучение будущего педагога не построено на принципах деятельностного подхода в обучении.

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

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

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

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

Вместе с тем роль научно-исследовательской работы студентов оказывается крайне важной в контексте одной из наиболее значимых компетенций педагога — умения индивидуализировать свою профессиональную (педагогическую) деятельность в соответствии с индивидуальными особенностями, проблемами и потребностями обучающихся.

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

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

3. Проблемы «входа» в профессиональную деятельность

3.1. Первая проблема в этой группе, привлекающая общественное внимание, — это низкий процент трудоустройства выпускников педагогических программ в сферу общего образования (прежде всего — в школу). При этом разброс данных по регионам и отдельным образовательным организациям отличается в разы. Наряду с неэффективными образовательными организациями, осуществляющими подготовку педагогических кадров, существует достаточно много примеров эффективных. Обсуждение этих данных предполагает учет региональных особенностей рынка труда (есть ли дефицит кадров), прогноз потребностей с учетом демографических тенденций, восполняемость потребности за счет других каналов (среднее профессиональное образование, приход специалистов из других сфер деятельности и других направлений подготовки). Все эти факторы должны быть отражены в модели формирования контрольных цифр приема (КЦП) в вуз. В настоящее время эта модель недостаточно учитывает результаты трудоустройства выпускников вуза (т.е. низкие результаты трудоустройства не влияют на КЦП). Кроме того, не предусмотрена ответственность региона и вуза за результаты образования, финансируемого в результате конкурсного распределения соответствующих федеральных субсидий.

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

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

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

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

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

В соответствии с Законом об образовании (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) диплом о высшем образовании является одновременно и документом о полученной квалификации выпускника. При этом проверки полученной квалификации, кроме государственной итоговой аттестации (ГИА), не предусматривается, что позволяет любому выпускнику, успешно сдавшему ГИА, вне зависимости от его реальной подготовки к профессиональной деятельности, формально быть допущенным к ней.

Этот механизм «входа» в профессиональную деятельность выпускников высшего образования (в том числе педагогических программ) отличается от мер, предусмотренных в законе (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) для обучающихся, завершивших профессиональное обучение. Для них предусмотрено квалификационное испытание с участием работодателей.

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

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

Представляется, что утверждение Профессионального стандарта педагога и поручение Президента Российской Федерации о создании системы независимых центров оценки квалификации (Поручение Президента России от 22 мая 2014 г. № Пр-1148, п. 2) позволит получить алгоритм отбора лучших выпускников вариативных моделей подготовки педагогических кадров.

3.3. Третья проблема «входа» в профессиональную деятельность выпускника педагогической программы заключается в том, что даже лучшие будущие педагоги нуждаются в специально организованном введении в такую деятельность. Многочисленные исследования (OECD, 2005) показывают, что «обучение на рабочем месте», сопровождение молодого специалиста-педагога со стороны опытного наставника (супервизора) в условиях специально разработанной программы постдипломного образования и сопровождения является необходимым этапом вхождения в профессиональную деятельность. Во многих странах такой этап выделен в отдельную программу долгосрочной стажировки (педагогическая интернатура) на базе реального образовательного учреждения, анало-

гичного клинической базе в медицинском образовании, и предшествует началу самостоятельной профессиональной деятельности выпускника. В некоторых странах этот этап совмещен с началом самостоятельной профессиональной деятельности в условиях реальной образовательной организации. Имеющийся в РФ опыт реализации таких программ (Коновалова И.В., 2010) показывает, что они не только оказываются эффективными в плане завершения профессионализации деятельности молодого педагога, но и способны существенно снизить отток таких специалистов из «школы» в первые годы их деятельности, создавая механизм универсальной (в том числе и психологической) поддержки всей работы молодого педагога.

Вывод: Целью программы модернизации педагогического образования с учетом изложенных выше проблем в этой сфере должно быть повышение качества подготовки педагогических кадров за счет приведения системы педагогического образования в соответствие со стандартами профессиональной деятельности педагогов. Достижение указанной цели может быть обеспечено созданием институциональных механизмов развития педагогического образования и профессиональной деятельности педагога.

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

Реализация намеченной цели предполагает решение ряда важных нормативно-правовых, организационных, научно-методических задач².

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

1. Создание единого информационного ресурса, отражающего государственную политику в сфере педагогического образования и содержащего исчерпывающую информацию: о возможностях получения педагогического образования в РФ (включая изменение направления подготовки с непедагогического на педагогическое), об основных педагогических программах и провайдерах услуг, условиях оплаты труда

² Задачи программы сгруппированы в соответствии с основными выявленными проблемами и содержат короткое описание предлагаемых институциональных решений.

педагогов в различных регионах, об образовательных организациях и социальных льготах, банках вакансий, возможностях карьерного роста и историях успеха, системе поддержки молодых специалистов, о возможностях педагогической деятельности вне системы общего образования.

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

3. Создание вариативной системы получения педагогического образования. Расширение возможностей для вхождения в педагогические программы обучающихся по другим (непедагогическим) направлениям подготовки без существенных организационных и временных потерь для таких лиц.

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

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

1. Актуализация существующих ФГОСов УГСН «Образование и педагогические науки» с учетом утвержденных профессиональных стандартов педагога, педагога-психолога и других педагогических работников. Приведение перечня итоговых компетенций выпускника в соответствие с перечнем компетенций, указанных в профессиональных стандартах.

Уточнение и изменение требований к условиям реализации ОПОП. Изменение содержания базовой части дисциплин стандарта. Разработка примерных ОПОП, в том числе совместимых с ОПОП других направлений в части базовых учебных дисциплин.

2. Усиление практической подготовки выпускников педагогических программ.

3. Разработка примерных ОПОП бакалавриата УГСН «Образование и педагогические науки» практической направленности, в том числе на основе широкого использования сетевого взаимодействия в общеобразовательными организациями (модель школьно-университетского партнерства) и организациями среднего профессионального образования. Разработка модели (организационно-правовой, финансовой, учебно-методической) реализации такого сетевого взаимодействия, основанного на «заказе» формирования в организации-партнере ряда требуемых ФГОСом профессиональных компетенций.

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

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

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

7. Разработка примерных ОПОП исследовательской направленности.

Задача III. Совершенствование перехода от педагогического образования к педагогической деятельности

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

2. Расчет региональных и федеральных потребностей в педагогических кадрах с учетом демографических тенденций, возрастной структуры педагогических кадров и наличия различных рынков труда педагогических кадров.

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

4. Создание системы независимой оценки квалификации выпускников педагогических программ (любого типа) на основе их соответствия требованиям Профессионального стандарта педагога. Диф-

ференцирование уровней освоения компетенций профессионального стандарта, соответствующих квалификации выпускника педагогической программы.

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

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

Библиография

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 09.10.2014).

Поручение Президента Российской Федерации по вопросам повышения качества высшего образования от 22 мая 2014 г. № Пр-1148 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/assignments/21112> (дата обращения: 09.10.2014).

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) “бакалавр”)» (с изменениями от 31 мая 2011 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (дата обращения: 09.10.2014).

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. № 35 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) “магистр”)» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf> (дата обращения: 09.10.2014).

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. Банк документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 09.10.2014).

Каспржак А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261–282.

Коновалова И.В. Организация системы постдипломного образования психологов в Европе и Соединенных Штатах Америки [Электронный ресурс] // Пси-

хологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2010. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Копоvalova.phtml> (дата обращения: 09.10.2014).

Совместный проект НИУ «Высшая школа экономики» и РИА Новости «Общественный контроль за процедурами приема в вузы как условие обеспечения равного доступа к образованию», 2013 год [Электронный ресурс]. URL: http://www.hse.ru/ege/second_section2013 (дата обращения: 09.10.2014).

Социология образования. Труды по социологии образования. Т. 14. Вып. 24 / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2010. 191 с.

Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Ценности, цели и интересы. Школа и учеба. Работа и досуг: пер. с нем. М.: Генезис, 2008. 208 с.

Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers [Электронный ресурс]. OECD, 2005. URL: <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (дата обращения: 09.10.2014).