

## ГЛАВА 7.

### Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры<sup>1</sup>

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

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

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

Влияние содержания педагогического образования на качество обучения учащихся было также показано в исследованиях Angrist J.D., Lavy V. (2001), Wenglinsky H. (2002), Wayne A.J., Youngs P. (2003).

---

<sup>1</sup> Текст приведен по изданию: *Марголис А.А.* Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 45—64. doi:10.17759/pse.2015200505

Обзор 57 эмпирических исследований по этой теме, выполненный в 2002 году (Wilson S., Floden R., Ferrini-Mundy J., 2002), также подтверждает зависимость между основными компонентами педагогического образования (знания учебного предмета и педагогическая подготовка) и образовательными результатами учащихся.

## 1. Содержание моделей подготовки педагогов

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

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

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

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

## 2. Типология моделей подготовки педагогов

При большом разнообразии в построении возможной типологии моделей подготовки педагогов наиболее целесообразной в контексте данной главы представляется та, которая направлена на их систематизацию с точки зрения исторической перспективы и описывает новые тренды в педагогическом образовании. Такой исторический подход в качестве основания систематизации представлен, в частности, в работе Buchberger F., Campos B.P., Kallos D., Stephenson J. (2000). Описывае-

мая типология моделей подготовки педагогов (Musset P., 2010) делит все их многообразие на два основных класса: традиционные (модель «нормальной школы» и академический подход) и современные (профессионализация подготовки и альтернативные модели быстрого входа в профессию) (табл. 1).

### 3. Традиционные модели подготовки педагогов

Традиционные модели подготовки представлены в этой типологии двумя основными подходами: моделью «нормальной школы» (Normal school tradition) и моделью академической подготовки (Academic tradition). Исторически более ранняя модель «нормальной школы», получившая распространение во Франции в конце 18-го века (Ecole Normale) и позднее в Европе (прежде всего — Великобритании) и США, была основана на двух основных принципах подготовки: у учителя должен быть более высокий уровень образования, чем у его учащихся (хотя бы на ступень выше), и будущий учитель должен осваивать мастерство обучения в реальном классе с реальными учащимися под руководством опытного наставника (Edwards R., 1991). Фактически эта модель реализовывала прогрессивную для своего времени концепцию «лабораторной школы», не только демонстрирующую будущим педагогам образцы обучения (нормы правильного обучения — отсюда название модели), но и предлагала их осваивать в условиях супервизии. К недостаткам модели можно отнести недостаточное внимание к предметной и научной подготовке учителей. В настоящее время модель «нормальной» школы все еще существенно влияет на концепцию педагогического образования, реализуемую в педагогических училищах (колледжах), на что незначительно повлияло даже их почти повсеместное превращение в организации третичного образования в Европе, и используется, прежде всего, для подготовки педагогов для начальной школы и дошкольного образования. В Российской Федерации, на наш взгляд, описываемая модель в полной мере определяет специфику среднего профессионального педагогического образования. Завершая описание этого подхода, необходимо отметить, что в его основу положено представление о профессии педагога как о ремесле (craft), которому можно научиться только практически, в условиях, в которых есть объекты такого «ремесла» — учащиеся и опытные мастера-учителя, демонстрирующие образцы своих профессиональных действий. Сам же процесс подготовки представляет собой копирование этих образцов, направленное на их постепенное адекватное воспроизводство.

Альтернативная «нормальной школе» модель подготовки педагогов — «академический подход» — возникла как своего рода антитеза

Таблица 1

## Типология моделей подготовки педагогов

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

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

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

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

бренным предметом) его вполне можно сформировать в университетской аудитории. Практика, если и нужна в такой модели, то в основном для иллюстрации теоретических знаний. Качество же педагогической науки и, соответственно, ее представленность в компетенциях выпускников с течением времени существенно снизилось, что привело к невозможности для выпускников таких программ играть роль эксперта педагогической или психолого-педагогической науки в процессе профессиональной деятельности. Другими словами, выпускник такой программы (например, учитель математики) так и остался в большинстве случаев экспертом-математики (если в его вузе была сильная математическая кафедра), но не стал ни экспертом в области педагогической или психологической науки, ни, собственно, в полной мере педагогом, т.е. экспертом в области обучения, воспитания и развития учащихся.

#### **4. Новые модели подготовки педагогов**

Усложнение профессиональных задач, стоящих перед педагогами, связанное с изменением целей образования (прежде всего, переход от задач передачи определенной суммы знаний к задаче формирования у учащихся способности самостоятельно учиться и эффективно приобретать новые знания по окончании общего образования), вызвало понимание неадекватности традиционных моделей подготовки педагогов этим новым требованиям. Ни хорошая академическая подготовка и научные знания преподаваемого предмета, ни освоенные рутинные педагогические навыки не гарантируют достижения новых образовательных результатов учащихся, связанных с формированием одновременно глубоких предметных знаний, способности анализировать проблемы, планировать свои действия, работать в команде и т.д., т.е. метапредметных и личностных результатов (в терминологии ФГОС общего образования (Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 г. № 1897) — в Российской Федерации; *higher-order skills, social skills* или *21-st century competencies* — в зарубежной терминологии). Понимание такого противоречия привело к созданию целого тренда, направленного на понимание профессиональной деятельности педагога как способности реализовывать «сложное обучение» (*complex learning*) (Feiman-Nemser S., 2001). Педагог при этом рассматривается как практический интеллектуал, т.е. специалист, обладающий профессиональным мышлением и способностью к научно-обоснованным профессиональным суждениям и решениям (*decision-maker*) на основе (в том числе полученного педагогического образования) сложных проблем обучения и развития, в том числе связанных с существенно более разнообразным, чем раньше, составом классов (дети с ОВЗ, дети-мигранты, одаренные дети и т.д.).

Такой педагог фактически является генератором нового «собственно педагогического» знания, экспертом в области не только академической науки, которую он преподает, но и самого образования. Концептуальной основой для разработки новых моделей подготовки педагогов, отвечающих описанным требованиям, стали концепции «практика-исследователя» (practitioner-researcher) (Teacher Prep Review 2014 Report; The OECD Teaching and Learning International Survey) и «рефлексивного педагога» (D. Schon). В отличие от традиционных моделей, акцент в новых программах подготовки сделан на формировании профессионального мышления педагога, его способности к профессиональным действиям на основе системы ценностей, формирующих его профессиональную идентичность, на содержательном взаимодействии с коллегами и социальными институтами в рамках дето-центрированной модели образования. Понимание учителя как эксперта, владеющего уникальным практическим знанием (tacit knowledge), привело к тотальной переоценке возможных отношений университета и школы в вопросах подготовки кадров и разработке модели школьно-университетского партнерства (school-university partnership) (K. Zeichner). С другой стороны, приоритетность формирования способности к рефлексии у будущего педагога, его способности к принятию профессионально ответственных решений на основе доказательного подхода (evidence-based) привело к пониманию необходимости формирования у него исследовательских компетенций и новому пониманию роли научных исследований как в подготовке педагогов, так и в их практической деятельности. В наиболее полной степени эта модель реализована в Финляндии, где формирование исследовательских компетенций у выпускников педагогических программ является одной из важнейших компонент их подготовки (research-oriented teacher education program) (Sahlberg P., 2010).

Наконец, еще одной причиной появления описываемого тренда профессионализации подготовки педагогов стал подход, получивший название Accountability (Подотчетность) (Preparing Teachers Around the World), возникший в 80-ые годы прошлого века в Великобритании и США в ходе реформирования ряда отраслей экономики и получивший позднее широкое распространение и в социальной сфере, включая образование. Цель этого подхода в самом общем виде может быть сформулирована как повышение эффективности системы образования, в том числе повышение эффективности и результатов работы педагогов и их подготовки с точки зрения основных участников образовательной политики: государства, бизнеса и родителей. Анализ причин появления этого движения и его последствий для образования вообще и педагогического образования в частности выходит за рамки данной главы. Однако надо отметить, что одним из его последствий для рассматриваемого вопроса стала разработка в целом ряде государств Европы, США



и Азии профессиональных стандартов педагогов, т.е. документов, с одной стороны, описывающих лучшую практику профессиональной деятельности, направленной на достижение целей общего образования учащихся, а с другой стороны, являющихся основой для оценки актуального уровня профессиональной деятельности конкретных педагогов (в рамках оценки их квалификации на основе профессиональных стандартов) и выступающих в качестве ориентиров для построения программ педагогического образования (будущих педагогов) и профессионального развития работающих педагогов. Разработка профессиональных стандартов педагогов, описывающих в самом общем виде какой должна быть профессиональная деятельность педагогов, исходя из целей общего образования (в нашем случае — ФГОС общего образования) (Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 г. № 1897), впервые создает принципиально новую ситуацию в подготовке педагогов — вместо задачи учить хорошо возникает задача учить в соответствии с требованиями профессионального стандарта, что может быть проверяемо в форме независимой оценки профессиональных компетенций выпускников. Это, в свою очередь, позволяет дифференцировать качество программ подготовки не по анализу условий их реализации, а по результатам подготовки их выпускников.

Парадоксальным образом подход, связанный с подотчетностью, привел к созданию одновременно и прямо противоположного тренда (минимальная компетентность педагога — *minimum competency approach*) (Musset P., 2010), направленного на максимальное упрощение входа в профессиональную деятельность и привлечение в педагогическую профессию лиц, не имеющих педагогического образования, но заинтересованных в такой деятельности.

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

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

— потребность в усилении практической подготовки с использованием передовых школ в качестве партнеров университетов, которая привела к созданию программ подготовки будущих педагогов на базе консорциумов таких школ (*school centered initial teacher training*) с привлечением или без привлечения университетов (в основном, в Великобритании), и увеличением доли подготовки в рамках именно этой модели, активно поддерживаемой Департаментом образования Великобритании в последнее время (Metner I., 2014; Carter A., 2015).

— желание рекрутировать конкретных кандидатов в педагогическую деятельность с учетом их недостаточной представленности в системе образования (в основном в США): представителей национальных мень-

шинств, специалистов определенных предметов, выпускников лучших университетов (программа «Teach for America»).

Оценка эффективности этих моделей ускоренной подготовки оказывается очень противоречивой (David C. Berliner, 2002), в том числе и потому, что они направлены на решение разных задач, а в ряде случаев являются вынужденной альтернативой программам систематического образования. Концептуально общим во всех этих программах является признание того, что источником компетентности, необходимой для успешной профессиональной деятельности педагогов, является не педагогическое образование, а предыдущий профессиональный опыт кандидата, ранее полученное им не педагогическое образование и его личностные уникальные качества и способности, которые делают его в будущем успешным педагогом. По сути, программы такой подготовки (или путем интенсивной подготовки перед началом профессиональной деятельности — Teach for America) или на рабочем месте (в двух остальных случаях) стирают грань между подготовкой учителя, оценкой его квалификации (проверка наличия минимальной, в основном связанной со знаниями преподаваемого предмета) или профессиональным развитием (осуществляемым обычно для уже работающих педагогов). Критики большинства таких моделей (I. Metner) (BERA-RSA report: Research and the Teaching profession, 2014; Metner I., 2014) указывают на то, что такой упрощенный взгляд на подготовку педагогов, будучи экономически очень выгодным для государства (продолжительность подготовки сокращается с 4-х лет до нескольких месяцев), не позволит обеспечить требуемое этими сторонниками повышения эффективности образования качества образовательных результатов учащихся. Необходимые для обеспечения такого качества компетенции связаны не только с усилением практической подготовки за счет теоретической, но и формированием исследовательских компетенций, о которых было сказано выше. Немногие положительные результаты таких программ, как Teach for America, связываются их оппонентами с исключительной селективностью этой программы и очень высоким академическим и интеллектуальным уровнем прошедших отбор кандидатов (David C. Berliner, 2002).

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

С организационной точки зрения модели подготовки педагогов делятся на параллельные (конкурентные) и последовательные. Первые включают в себя параллельное освоение предметных и педагогических знаний в рамках одной программы подготовки (например, в про-

граммах педагогического бакалавриата) и используются большинством стран Европы в подготовке педагогов к работе с учащимися младшего возраста. Последовательная модель подготовки, в которой будущий педагог сначала осваивает предметные знания (предметный, непедagogический бакалавриат), а потом, заинтересовавшись педагогической деятельностью, может освоить 1—2 годичную программу магистратуры или программу постдипломного сертификата в образовании (PGSE) (A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations), дающую необходимую педагогическую квалификацию, связана прежде всего с подготовкой педагогов для основной и старшей школы. Конкретные особенности этих программ показаны в табл. 2 (Musset P., 2010).

## **6. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации**

### **6.1. Модель прикладного бакалавриата**

Целью разработки программ прикладного бакалавриата педагогического направления является обеспечение подготовки будущих педагогов в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога (Приказ Минтрудсоцзащиты России от 18 октября 2013 г. № 544н) (других педагогических работников).

Достижение этой цели предполагает, что основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) прикладного бакалавриата необходимым образом реализуют (Марголис А.А., 2014):

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

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

— исследовательский подход, в соответствии с которым программы прикладного педагогического бакалавриата должны быть направлены

Таблица 2

## Характеристики параллельной и последовательной программ подготовки педагогов

| Конкурентная (параллельная) модель подготовки педагогов     | Характеристики  | Распространенность  | Преимущества   | Недостатки   |
|---|---|---|--|--|
| Последовательная модель подготовки педагогов                | Специальные курсы по педагогическим дисциплинам и педагогической практике изучаются после получения 1-ого уровня образования по дисциплине, которую предполагается преподавать в школе. Более селективный вход в программу, чем в параллельной программе. | Большее используется в подготовке учителей для средней школы в таких странах, как: Дания, Франция, Норвегия, Испания, Австрия, Чехия, Великобритания, Финляндия, Ирландия, Израиль. | Обеспечивает более гибкий вход в профессиональную деятельность педагога. Позволяет учителю получить сначала хорошую предметную подготовку. | Не обеспечивает, как правило, необходимой взаимосвязи между предметным и педагогическим знанием, не формирует достаточных профессиональных компетенций в технологиях обучения. Более слабая профессиональная идентичность выпускников. Более длительный срок обучения. |
| Параллельная и последовательная модель подготовки педагогов | В национальной системе педагогического образования могут быть представлены обе модели одновременно.   | Переклечение с одной модели на другую позволяет решать разные задачи: сокращение дефицита требуемых педагогов или повышение качества их подготовки.                                 | Различные модели (одновременно) позволяют привлекать в профессию различных кандидатов (специальных педагогов).                             | Большие расходы на подготовку в рамках двух моделей одновременно.  |

не только на формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность к выполнению стандартных трудовых действий, заданных требованиями Профессионального стандарта педагога, но и на формирование исследовательских компетенций, обеспечивающих возможность перестройки и развития таких действий в случае обнаружения проблем и затруднений на основе проведения встроенного в профессиональную деятельность мини-исследования (рефлексивный педагог).

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

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

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

— общепрофессиональные компетенции, одинаковые для ОПОП всех профилей данной УГСН и обеспечивающие готовность к выполнению трудовых функций (обучение, развитие и воспитание), первой

### Компетенции прикладного бакалавриата

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

\* Проект (по результатам апробации ПС педагога).

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

обобщенной трудовой функции Профессионального стандарта педагога любым педагогом (от дошкольной до старшей ступени общего образования), включая инвариантную часть таких профессиональных компетенций (одинаковых для программ прикладного и академического бакалавриата);

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

Требования к структуре образовательной программы, отвечающие указанным выше принципам, предполагают выбор в качестве основной единицы образовательной программы не отдельной учебной дисциплины, а образовательного модуля. При этом модуль понимается как целостный фрагмент ОПОП, включающий наряду с теоретическим содержанием практикум, учебно-ознакомительную и учебную практику, НИРС, в совокупности обеспечивающих освоение универсальных, общепрофессиональных или специализированных профессиональных компетенций, необходимых выпускнику для овладения конкретными трудовыми действиями в соответствии с требованиями профессионального стандарта, что может подтверждаться проведением оценки этих компетенций после освоения содержания модуля (рис. 2).

### Структура модуля

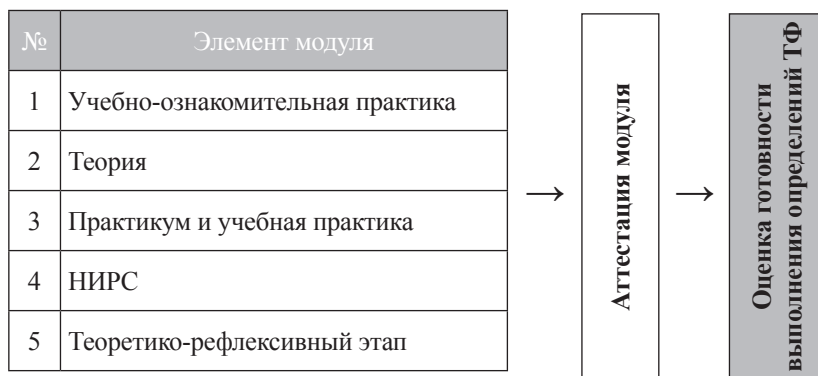


Рис. 2. Структура образовательного модуля программ прикладного бакалавриата

Деятельностный подход, описанный выше, предполагает такой способ освоения содержания модуля, который направлен на моделирование реальных профессиональных задач, требующих для своего успешного решения освоения необходимых профессиональных компетенций. Изучение модуля начинается с постановки именно такого рода задач в ходе учебно-ознакомительной практики и совершения студентами «профессиональных проб» по выполнению осваиваемых профессиональных действий (1-й этап изучения модуля). Средства эффективного решения этих задач — знания — осваиваются студентами в ходе изучения теоретического — 2-го этапа, а связанные с ними способы и умения отрабатываются в рамках практикума (3-й этап освоения модуля). Освоение профессиональных действий завершается в ходе распределенной учебной практики, встроенной в каждый модуль (4-й этап освоения модуля) под руководством педагога-наставника на «клинической базе» образовательной организации, выполняющей функцию сетевого партнера университета. Освоение модуля завершается организацией университетским куратором учебной практики мини-исследования-НИРС, направленного на анализ затруднений и проблем в реализации осваиваемых профессиональных действий и обеспечивающего на этой основе формирование способности к их развитию и профессиональной рефлексии (5-й этап изучения модуля). Оценка освоенных профессиональных компетенций, сформированных в ходе освоения модуля, происходит, как правило, в ходе аттестации после его изучения. Освоенные практически в ходе учебной практики трудовые действия, дифференцированно оцениваемые педагогами-наставниками, фиксируются в портфолио выпускника программы (Марголис А.А., 2014).

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

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

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

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

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

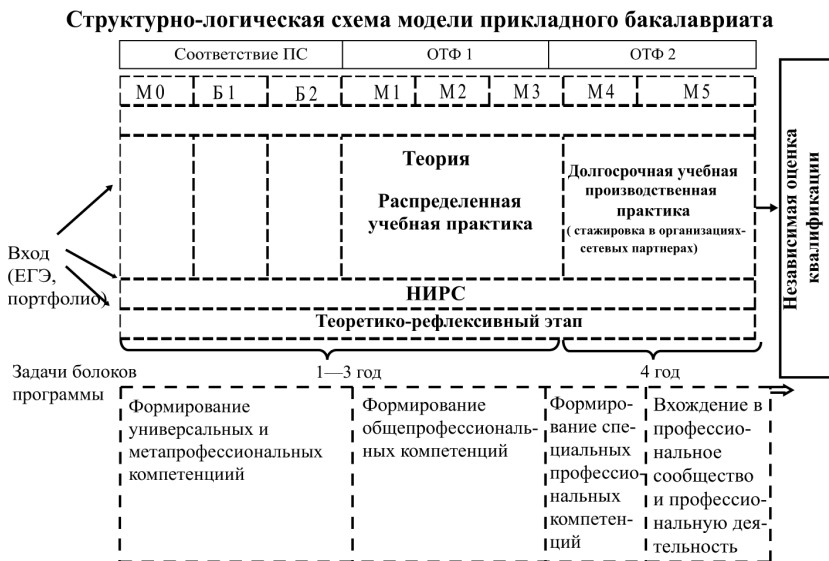


Рис. 3. Структурно-логическая схема модели программ прикладного бакалавриата

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

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

Рис. 4. Типология модулей

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



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

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

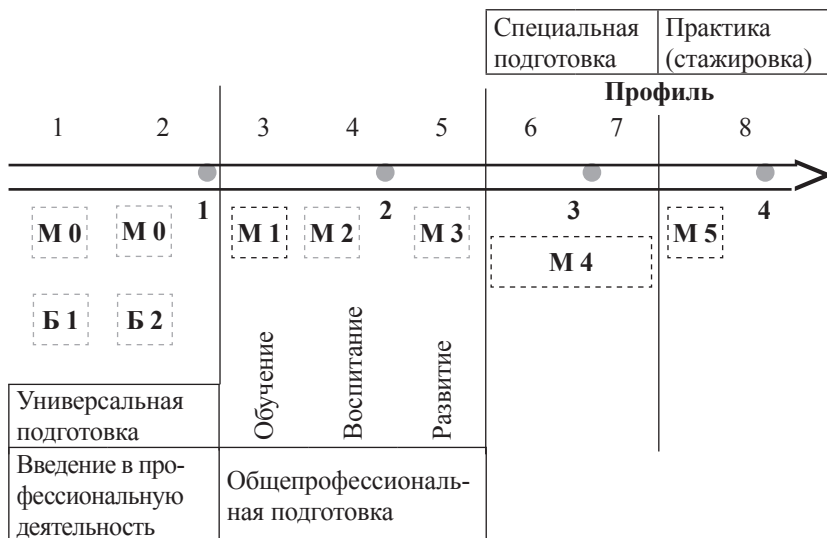


Рис. 6. Примерный график организации учебного процесса в программах прикладного бакалавриата

отбора теоретического материала, необходимого для задач профессионализации подготовки будущих педагогов, использования технологий смешанного обучения, освоения части профессиональных компетенций в общеобразовательных организациях-сетевых партнерах, увеличения объема и совершенствования качества самостоятельной работы. Указанные технологии минимизируют риски снижения глубины теоретической подготовки будущих педагогов, напротив, создавая предпосылки для бо-

лее углубленного формирования научных понятий и профессионального мышления и мировоззрения выпускников программы.

Требования к условиям реализации предлагаемой модели прикладного педагогического бакалавриата, существенно отличающие их от требований ФГОС 3 и 3+ [2—5], связаны с принципом практико-ориентированного подхода.

Основным механизмом осуществления такого подхода в предлагаемой модели является сетевое взаимодействие университета с общеобразовательной организацией (школой), построенное по типу «школьно-университетского партнерства» (Марголис А.А., 2014; Zeichner К.). Принципиальным отличием такого сетевого взаимодействия от традиционных отношений «университет-школа» является признание того, что школа является важным источником практического знания, без которого подготовить будущего педагога к профессиональной деятельности невозможно. Таким образом, школа, являясь организацией, обладающей необходимыми профессиональными компетенциями своих опытных педагогов, перестает рассматриваться в этой модели в качестве места иллюстрации профессиональных знаний, формируемых в рамках теоретического обучения в университете. Напротив, она начинает рассматриваться как равный и важный партнер университета, который может и способен взять на себя ответственность за формирование у выпускников программы части профессиональных компетенций.

### **Ограничения модели**

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

Необходимость обеспечения возможности создания более гибких образовательных траекторий, позволяющих осуществлять переход с непедагогических направлений подготовки на программы прикладного бакалавриата, потребует введение дополнительных адаптационных модулей. Возможность перехода с программ академического бакалавриата УГСН «Образование и педагогические науки» на программы прикладного бакалавриата этого направления может быть обеспечена унификацией блоков, ответственных за формирование универсальных компетенций, и части модулей общепрофессиональной направленности, одинаковых в обоих типах программ.

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

## **6.2. Модель профессиональной (педагогической) магистратуры**

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

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

**Модель 1. Педагогическая магистратура для выпускников непедагогического бакалавриата** представляет собой вариант последовательного маршрута подготовки педагога. В такой модели будущий педагог сначала осваивает область предметного (реже — другого профессионального) знания, а потом получает необходимую психолого-педагогическую подготовку в рамках программы магистратуры или профессиональной переподготовки (как, например, в Великобритании), получая доступ в профессиональную педагогическую деятельность после успешной независимой оценки профессиональных компетенций (рис. 7). Другим вариантом указанной модели является широкий спектр программ ускоренной психолого-педагогической подготовки выпускников непедагогических на-

правлений — от программ типа «Teach for America» (российский аналог «Учитель для России» при поддержке Сбербанка России и НИУ ВШЭ), направленных на привлечение в школу выпускников элитных вузов, с летним интенсивным курсом до начала профессиональной деятельности в школе, до программ, предполагающих обучение на рабочем месте (residence-based teacher training), получивших широкое распространение в США в связи с локальными или временными дефицитами в количестве требуемых учителей (значительное число вакансий в школах, не закрываемых выпускниками педагогических программ). Общими чертами всех этих вариантов подготовки будущих педагогов является: раздельное и последовательное освоение предметных и педагогических знаний, интенсивная психолого-педагогическая и практическая подготовка (иногда уже в ходе профессиональной деятельности).

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

Модули первого года обучения включают в себя адаптационные модули профессионального цикла, направленные на формирование, прежде всего, готовности к выполнению трудовых функций «Обучение», «Развитие», «Воспитание» первой обобщенной трудовой функции и ограниченного набора специализированных профессиональных компетенций второй обобщенной трудовой функции, связанной со спецификой образовательных программ определенного уровня общего образования или учебного предмета. Большая часть адаптационных модулей первого года обучения направлена на формирование профессиональных компетенций педагога, требующих квалификационного уровня 6 (бакалавр). Успешное завершение первого года обучения в рамках такой модели предполагает проведение независимой промежуточной оценки квалификации, соответствующей уровню бакалавра педагогических программ. По окончании первого года обучения слушатель может приступить к самостоятельной профессиональной деятельности в качестве педагога, вернувшись в программу после приобретения необходимого профессионального опыта, или продолжить обучение на втором году, осваивая набор профессиональных модулей, обеспечивающих выполнение трудовых функций, требующих уровня квалификации 7, и приступить к самостоятельной профессиональной деятельности после полного завершения двухлетней программы. Возможно также начало профессиональной деятельности после первого года обучения в педагогической магистратуре и параллельное освоение содержания второго года подготовки в очно-заочной форме. На рис. 8 показаны варианты образовательных маршрутов Модели 1, а на рис. 7 — примерная структура такой программы.

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

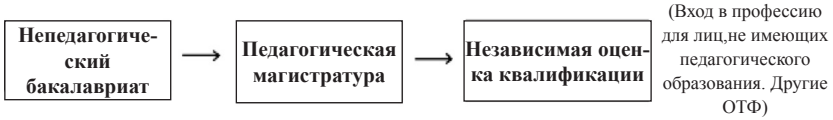


Рис. 7. Модель 1



Рис. 8. Варианты образовательных маршрутов Модели 1

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



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

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

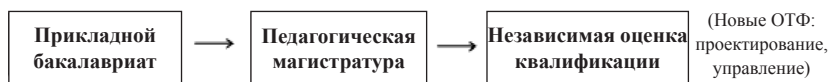


Рис. 10. Модель 2

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



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

Представленный в настоящей главе анализ существующих моделей подготовки в России и за рубежом показывает, что основные на-

правления модернизации педагогического образования в Российской Федерации в полной мере соответствуют тенденциям профессионализации в подготовке педагогических кадров. Этот подход предполагает не только повышение практической подготовки педагогов (что обычно понимается в качестве главного признака прикладного бакалавриата, на основе чего делается вывод о возможности его реализации в организациях СПО), но и формирование исследовательских компетенций, способности к рефлексии и возможности самостоятельного профессионального развития по окончании педагогического образования.

### **Библиография**

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: 15.09.2014).

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 образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Российской Газеты». 19 декабря 2010 г. URL: <http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html> (дата обращения: 15.09.2014).

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 апреля 2010 г. № 376 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) “магистр”)» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111115121912.pdf>.

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: 15.09.2014).

*Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации де-

ятельного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105—126.

A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations [Электронный ресурс]. URL: [http:// repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=gse\\_pubs](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=gse_pubs)

*Angrist J.D., Lavy V.* Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools, *Journal of Labor Economics*, 2001. P. 343—370.

BERA-RSA report: Research and the Teaching profession, 2014.

*Buchberger F., Campos B.P., Kallos D., Stephenson J.* Green Paper on Teacher Education in Europe, Umea: Fakultetsnamnden for lararubidning, 2000.

*David C. Berliner* The Effectiveness of «Teach for America» and Other Under-certified Teachers on Student Academic Achievement: A Case of Harmful Public Policy. Arizona State University, Educational Policy Analysis Archive. 2002. Vol. 16 (6).

*Darling-Hammond L.* Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, Washington: Center for the Study of Teaching and Policy — University of Washington, 1999.

*Donald A. Schön.* The reflective practitioner: How professionals think in action [Электронный ресурс]. N.Y.: Basic Books. 374 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=ceJIWay4-jgC&lpg=PP1&dq=The%20reflective%20practitioner&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q=The%20reflective%20practitioner&f=false> (дата обращения: 15.09.2014).

*Edwards R.* Theory, history and Practice of Education: Fin de Siocle and a New Beginning // *The McGill Journal of Education*. 1991. Vol. 26 (3).

*Feiman-Nemser S.* From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustaining Teachers. *Teachers College Record*. 2001.

Grattan Institute [Электронный ресурс]. URL: <http://grattan.edu.au/HighSchool>. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. P. 1—45.

Ildiko Laczko-Kerr Arizona Department of Education.

*Metner I.* Keynote lecture in the University of Bath, 2014.

*Musset P.* «Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects». OECD Education Working Papers. № 48. OECD Publishing, 2010. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>

Preparing teachers around the world [Электронный ресурс]. ETS policy brief, 2003. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479903.pdf> (дата обращения: 15.09.2014).

*Sahlberg P.* The secret to Finland's success: Educating teachers. center of educational policy [Электронный ресурс]. Stanford University, 2010. URL: <http://www.randaedu.com/randaedu/themes/classic/files/FinlandTeacherEducationSuccessSecret.pdf> (дата обращения: 15.09.2014).

*Sir A., Carter.* Review of Initial Teacher Training, Department of Education. UK, 2015.

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).



Teacher Prep Review 2014 Report [Электронный ресурс]. URL: [http://www.nctq.org/dmsView/Teacher\\_Prep\\_Review\\_2014\\_Report](http://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_2014_Report)

The OECD Teaching and Learning International Survey [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

*Wayne A.J., Youngs P.* Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review of Educational Research, 2003. P. 73—89.

*Wenglinsky H.* How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. Education Policy Analysis Archives. 2002.

*Wilson D., Floden R., Ferrini-Mundy J.* Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations [Электронный ресурс]. Washington: D.C., Center for the study of teaching and policy, University of Washington, 2001. 84 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=RdoPGwAACAAJ&dq=Teacher+preparation+research+2001&hl=ru&sa=X&ei=8zzfU8buDeGF4gSjk4H4Ag&ved=0C CIQ6AEwAw> (дата обращения: 15.09.2014).

*Xu Z., Hannaway J., Taylo C.* Making a Difference? The Effects of Teach for America in high school. 2007.

*Zeichner K.M., Conklin H.G.* Teacher education programmes // Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education / In M. Cochran-Smith, K.M. Zeichner (eds.). Washington, DC: AERA; Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. P. 645—735.