

ГЛАВА 4.

Использование профессионального стандарта в педагогическом образовании¹

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

Основная цель модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) состоит в приведении программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога (и профессиональных стандартов других педагогических работников).

Исходя из этой цели, выпускник программы подготовки педагогических кадров (далее — педагогической программы) должен быть в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятель-

¹ Текст приведен по изданию: *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>

ности в классе в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте. Другими словами, его деятельность как педагога предполагает овладение профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в профессиональном стандарте, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления.

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

Необходимо отметить, что упрощенное понимание такой цели содержит три существенных риска, которые должны быть учтены в процессе модернизации педагогических программ. Это, во-первых, риск «фельдшеризма» при разработке новых программ, связанный с превалированием утилитарно-методической в ущерб исследовательско-теоретической форме подготовки будущего педагога, при которой во главу угла ставятся, прежде всего, методы, методики и конкретные приемы работы учителя вне контекста анализа ситуации развития ученика, класса и глубокого владения предметным содержанием изучаемого предмета.

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

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

сообщество (community of practice) (Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н), а следовательно, освоение всей суммы «культурных средств», включая нормы, правила, ценности, опосредующие такую деятельность и коммуникацию в ней. Таким образом, процесс подготовки будущего педагога должен рассматриваться как последовательное вхождение в такое сообщество.

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

Первая задача (в соответствии с рубрикацией и терминологией ФГОС высшего образования (ФГОС ВО)) предполагает изменение требований к результатам ОПОП на основе приведения в соответствие существующего списка осваиваемых компетенций со списком модернизации ОПОП, эта задача является, казалось бы, относительно простой, сложность ее решения связана с необходимостью выделения уровней владения профессиональными (трудовыми) действиями (далее — профессиональными) и компетенциями профессионального стандарта и выявления среди них уровня начинающего педагога, соответствующего квалификации выпускника педагогической программы. Решение этой задачи, с одной стороны, оказывается за рамками собственно проекта модернизации ОПОП и является частью проекта апробации профессионального стандарта, а с другой стороны, требует выработки широкой конвенции в рамках профессионального сообщества о том, какой компетентностью (и, соответственно, уровнем владения профессиональными действиями) должен обладать выпускник педагогической программы, опытный педагог и педагог-эксперт².

Вторая задача предполагает изменение структуры ОПОП в соответствии с целью профессионализации. Решение этой задачи связано с переходом от исторически сложившегося в российском педагогическом образовании дисциплинарного способа построения ОПОП, в котором основной образовательной единицей является учебная дисциплина, к модульному принципу построения ОПОП. Несмотря на то, что формально переход к модульному принципу формирования программ произошел одновременно с переходом на ФГОС ВПО в рамках двухуровневой системы образования (бакалавр-магистр) и даже прописан во ФГОСах всех

² В рамках реализации проекта модернизации педагогического образования вузам-участникам проекта предстоит выработать свои предложения о том, каким уровнем владения компетенциями профессионального стандарта должен обладать выпускник педагогической программы по трем крупным направлениям подготовки (педагогическое, психолого-педагогическое и специальное (дефектологическое) образование).

направлений подготовки (по УГСН «Образование и педагогические науки»), на практике в большинстве случаев модуль является по-прежнему формальным и довольно искусственным объединением близких по академическим целям учебных дисциплин. Реально основной структурной единицей большинства ОПОП остается учебная дисциплина, что видно в том числе из того, что средством формирования тех или иных компетенций являются именно они, а отнюдь не модули, в которые они формально входят. Такое положение вещей отражает, прежде всего, знаниевую, а не деятельностную ориентацию в разработке ОПОП. Если реальным образовательным результатом являются не профессиональное действие или сложное умение (требующее синтеза знаний и компетенций, связанных с разными учебными дисциплинами), а знание или, вернее, учебная информация, то основной структурной единицей образовательной программы вполне может быть учебная дисциплина. Если же целью модернизации становится переход к формированию сложных по своему составу трудовых функций и профессиональных действий (заданных в профессиональном стандарте педагога), предполагающих комплекс знаний и компетенций, формируемых в разных дисциплинах, то основной единицей должен стать объединяющий их модуль, определяющий подбор учебного содержания своих разделов.

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

Таким образом, в процессе модернизации педагогических программ должен быть осуществлен переход к модульному принципу их формирования. При этом каждый модуль оказывается комплексной практико-теоретической единицей, направленной на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональ-

ному стандарту педагога. Учебное содержание модуля должно включать в себя содержание тех теоретических дисциплин или их разделов, которые в совокупности обеспечивают возможность сформировать у слушателя необходимые знания, умения и профессиональные действия, связанные с реализацией конкретной трудовой функции (или функциями) будущего педагога. Изучение содержания модуля предполагает на первом этапе знакомство с осуществлением формируемых профессиональных действий в условиях учебно-ознакомительной практики, выполнение в ряде случаев самостоятельных профессиональных проб и формулирование списка теоретических вопросов и педагогических проблем (задач), решение которых необходимо для успешного выполнения формируемого профессионального действия (трудовой функции). На втором этапе освоения модуля (в процессе решения поставленных педагогических проблем) слушатели осваивают теоретическое содержание, представленное комплексом различных разделов или учебных дисциплин, но взаимосвязанных общим основанием профессионального действия (действий), требующего знание этого содержания. Важно при этом, что организованное таким образом изучение теоретической части модуля должно осуществляться при максимально активной самостоятельной работе самих слушателей (в том числе в групповых формах). Теория модуля, таким образом, изучается как поиск ответов на вопросы, поставленные на первом этапе изучения модуля (этап учебно-ознакомительной практики), в форме поиска решений конкретных педагогических проблем и задач, сформулированных по его завершении, создавая условия для осмысленного отношения слушателя к изучаемому теоретическому материалу (что позволяет преодолевать один из главных недостатков большинства существующих ОПОП — отсутствие связи между изучаемым теоретическим материалом и содержанием будущей профессиональной деятельности). На третьем этапе изучения модуль может включать в себя отработку необходимых приемов, методов, методик, т.е. конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды (практикум, учебная лаборатория). Этот этап направлен, по сути, на моделирование профессионального действия, т.е. его изучение и освоение в модельной (и в этом смысле упрощенной по сравнению с реальной) ситуации. Наконец, на следующем (четвертом) этапе изучения модуля происходит апробация освоенного профессионального действия в условиях реальной образовательной организации, выступающей в качестве необходимого элемента модуля («клинической практической базы» модуля) в условиях специально организованной рефлексии. Целью этого этапа изучения модуля (учебная практика) является анализ освоения профессионального действия слушателями в реальной образовательной среде, контроль правильности его выполнения и оценка его сформированности.

Различия между реализацией осваиваемого профессионального действия в модельной ситуации (практикум) и в реальных условиях (на клинической базе) (в частности, неуспешность или неэффективность такого действия в условиях реальной образовательной организации и реальных учащихся) становится основным содержанием пятого этапа изучаемого модуля — организации психолого-педагогического исследования, направленного на анализ причин и проблем в реализации профессионального действия³.

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

Таблица 1

Структура учебного модуля и этапы его изучения

№	Название этапа	Учебное содержание
Этап 1	Учебно-ознакомительная практика	1. Демонстрация образцов профессиональных действий, объединенных одной или несколькими трудовыми функциями; 2. Профессиональные пробы. Попытки самостоятельного выполнения профессиональных заданий; 3. Формирование списка педагогических проблем и задач.
Этап 2	Теоретический	1. Изучение теоретического материала модуля как способа решения педагогических проблем и задач; 2. Формирование способов выполнения профессиональных действий (инструментальный аспект); 3. Отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде (практикум).
Этап 3	Учебная практика	1. Выполнение профессиональных действий на клинической базе (реальной образовательной организации) в условиях супервизии.

³ Возможно также проведение исследовательского этапа до апробации осваиваемого действия (для изучения условий его организации).

№	Название этапа	Учебное содержание
Этап 4	НИРС	1. Анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий; 2. Организация мини-исследований, направленных на анализ причин неэффективности и затруднений в профессиональной деятельности, построение нового профессионального действия.
Этап 5	Теоретико-рефлексивный	1. Организация рефлексии (групповой, индивидуальной) своих действий с учетом результатов НИРС; 2. Формирование общего способа профессиональных действий (понимание реализации профессионального действия в пространстве возможностей).

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

Таким образом, основные направления модернизации педагогических программ в рамках совершенствования их структуры связаны с переходом к модульному принципу построения программы (с включением учебно-ознакомительной и учебной практик, а также НИРС в каждый модуль), предполагающему, что содержание и цели изучения каждого модуля направлены на овладение соответствующими профессиональными действиями (трудовыми функциями) профессионального стандарта педагога.

Реализация этого подхода предполагает существенное увеличение объема практики (до 60—80 единых зачетных единиц) (в программах бакалавриата), из которых 30—40 единых зачетных единиц включается в форме тематических практик, заданных содержанием модулей-блоков распределенной практики (на 1—3 курсах бакалавриата), необходимых для полноценного освоения профессиональных действий, и не менее 30 единых зачетных единиц выделяется на организацию долгосрочной производственной практики (стажировки) на 4 курсе программ прикладного бакалавриата, направленной на организацию освоения целостной профессиональной деятельности в соответствии с целями программы на одной из клинических баз, организованных на принципах школьно-университетского партнерства

в условиях супервизии со стороны опытных педагогов образовательной организации⁴.

Учебным содержанием такой долгосрочной производственной практики (стажировки) является:

1. Синтез освоенных трудовых функций и профессиональных действий в трудовую единую (профессиональную) деятельность;

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

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

Перераспределение ресурсов программы в пользу увеличения практики (в том числе ее включения в изучаемые профессиональные модули)⁵ и НИРС может быть осуществлено не столько за счет «механического» уменьшения общего объема теоретической подготовки, сколько за счет усиления самостоятельной работы слушателей, принципиального изменения направленности лекционной части теоретических дисциплин и использования современных электронных образовательных ресурсов и педагогических технологий (в том числе технологии смешанного обучения — «blended learning»). Принципиально важным при этом является изменение репродуктивного подхода в теоретическом обучении педагогов, сводящегося фактически к пересказу лектором учебных пособий (как правило, написанных другими авторами) и контролю запоминания слушателями учебной информации, представленной в таких лекциях. Помимо того, что этот подход, являясь доминирующим в педагогических программах, не приводит ни к какому содержа-

⁴ Для магистерских программ предусматривается аналогичный порядок перераспределения ресурсов в пользу усиления практической подготовки выпускников с организацией тематически заданной и распределенной по модулям учебно-ознакомительной и учебной практики на 1 курсе магистратуры и долгосрочной (не менее семестра) производственной практики (стажировки) на клинической базе на 2 курсе обучения в программах магистратуры с усиленной прикладной (профессиональной) направленностью.

⁵ Необходимо отметить, что такое увеличение практической подготовки в целом соответствует аналогичным требованиям к практической подготовки педагога в большинстве стран Европы и США, которые предполагают не менее 1500 часов практической подготовки, а также государственной политике РФ в области образования.

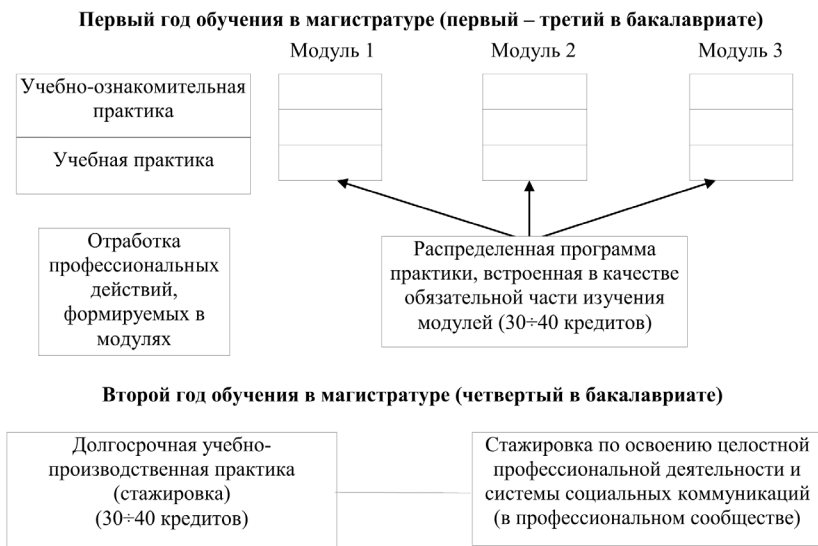


Схема 1. Распределенная программа практики

тельному освоению изучаемого теоретического материала, он остается предельно затратным по бюджетным расходам и минимальным по их эффективности.

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

Третьим важным разделом модернизации ОПОП в целях их приведения в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога является изменение требований к условиям реализации модер-

низируемых ОПОП. С учетом масштаба модернизации следует, видимо, говорить о принципиальной переработке таких требований, реализация которых позволит поднять на качественно иной уровень практическую, исследовательскую, теоретическую (включая методологическую) подготовку будущих педагогов, в совокупности гарантируя их готовность к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

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

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

Требования к условиям организации практической подготовки

В исследовательской литературе по образованию педагогов выделяются два основных подхода к организации практической подготовки педагога: научение конкретным профессиональным действиям, т.е. действиям, эффективным в конкретных и знакомых (по практике) условиях (англо-американская традиция подготовки с заранее определенными и сформулированными результатами, соответствующими определенным требованиям, например, профессионального стандарта — «Curriculum»), и «Bildung» (немецкая и скандинавская традиции подготовки педагога, в большей степени ориентированная не на узко-практическую, а углубленно-теоретическую подготовку, в которой создается и приобретает форму личность будущего педагога, в том числе создается его «персональная пе-

дагогическая теория»). В зависимости от различия в этих подходах и роль «практикума», т.е. практической подготовки (в широком смысле слова), оказывается принципиально разной. В первом случае это присвоение и освоение набора технологически выверенных профессиональных действий, эффективных в изучаемом контексте, во втором случае это соучастие в профессиональной деятельности, вхождение в профессиональную общность, в рамках которой происходит соединение теории (что) и техники, способа (как) в каждый раз новое и уникальное действие или решение в условиях неопределенности и отсутствия четких правил (аналогом чего является «не игра по нотам, а джаз»).

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

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

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

Практика и практикум являются первой пробой входа в профессиональную деятельность в условиях поддержки и супервизии, от ее качества во многом зависит успех этой деятельности в дальнейшем. Анализ профессионального опыта как системы взаимодействия субъекта с объектами и другими людьми призван подготовить слушателя к будущему. Однако подготовить будущего педагога ко всем возможным ситуациям в классе в процессе прохождения им практики принципиально невозможно, следовательно, ему нужно дать средства, позволяющие выстраивать приоритеты и принимать решения на основе своих профессиональных суждений, в условиях, которые ему не встречались в процессе обучения. Таким образом, главной целью практики является формирование профессионального мировоззрения, профессионального мышления, т.е., по сути, метапрофессиональных компетен-

ций, позволяющих эффективно действовать в новых условиях неопределенности, а отнюдь не обучение некоторому эффективному, но ограниченному набору «клише», не работающих в новых условиях. В каком-то смысле эта цель полностью совпадает с целью общего образования, сформулированной на основе деятельностного подхода в ФГОС ОО — формирование способности самостоятельно учиться. Подлинной целью практической подготовки педагога, таким образом, является формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию, т.е. развитию своей деятельности в новых и каждый раз уникальных условиях.

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

Организационные аспекты практической подготовки

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

1. Организация сетевого взаимодействия с общеобразовательной организацией, построенного на принципах школьно-университетского партнерства, включая разработку критериев отбора образовательных организаций для участия в партнерстве, проведение такого отбора, сертификацию отобранной организации в качестве партнера по реализации педагогической программы, оформление договорных отношений с партнером, разработку согласованной учебно-методической документации и программы практической подготовки на базе партнера, направленной на формирование списка профессиональных компетенций, соответствующих задачам модуля и требованиям начального уровня профессионального стандарта педагога, разработка контрольно-измерительных материалов по оценке сформированности профессиональных компетенций;

2. Организация координации взаимодействия с образовательной организацией-партнером, проведение контроля и оценки сформированности

профессиональных компетенций студента, учет сформированных компетенций в электронном портфолио выпускника, организация научной рефлексии оснований формируемых профессиональных действий студента, постановка задач и сопровождение НИРС, направленной на преодоление проблем, возникающих в реализации профессиональных действий студента. Организация теоретического обобщения итогов практической части изучаемого модуля.

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

Понимание структуры профессионального знания педагога как знания, прежде всего, практического (*tacit knowledge*) предполагает принципиальное изменение отношения к школе в рамках подготовки педагогов, связанное с пониманием невозможности подготовить к профессиональной деятельности вне школы, в которой представлены образцы реальных профессиональных действий и технологий, а также педагоги, являющиеся обладателями формируемых компетенций. Таким образом, именно школа оказывается ключевым источником важнейших компонентов содержания профессионально-ориентированных программ подготовки и может рассматриваться в них в качестве равного, если не главного партнера университета (K. Zeichner, L. Darling-Hammond, Cohran-Smith).

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

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

При наличии указанных условий школа должна разработать программу формирования профессиональных компетенций в соответствии

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

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

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

Формы работы стажера школьного супервизора и координатора от университета

Учебная работа стажера (будущего педагога) в процессе прохождения тематической (модульной) практики под руководством опытного педагога-наставника (супервизора) предполагает включенное наблюдение образцов профессиональных действий супервизора и других педагогов, участие в анализе урока, планирование уроков (индивидуальное и в группе других стажеров), совместное проведение урока вместе с педагогом-супервизором, самостоятельное проведение урока, проверку самостоятельных и контрольных заданий учащихся и целый ряд других видов профессиональных действий. По мере прохождения практики определенного модуля стажер должен осуществить под руководством педагога-супервизора переход от действия, осуществляемого под полным контролем супервизора, к действию, осуществляемому с некоторой помощью супервизора (в ряде случаев — совместного с ним), и, наконец, к самостоятельному профессиональному действию.

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

Важным условием эффективности работы супервизора со стажерами является не ситуативный, а продуманный способ его деятельности в соответствии с разработанной программой практики. Разработка такой программы включает составление списка педагогических проблем (задач), которые будут предложены стажеру в процессе практики. Решение таких задач предполагает освоение набора профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога. Разработка деятельностной программы практики стажера может быть осуществлена супервизором (или группой кандидатов в супервизоры) в ходе повышения их квалификации (под руководством преподавателей университета). Такое повышение квалификации должно предшествовать организации собственно модульной практики стажеров. Разработанная супервизором программа практики должна быть представлена на итоговую защиту, целью которой является ее рассмотрение комиссией, включающей опытных педагогов и сотрудников университета, с целью верификации того, что выполнение такой программы стажером действи-

тельно приводит к формированию у него необходимых профессиональных действий.

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

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

Таблица 2

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

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

Требования к условиям организации исследовательской подготовки учащихся

Реализация предыдущих требований, направленных на усиление практической подготовки, связанной не только с освоением стандартных профессиональных действий-приемов, но направленной на формирование широкой способности к построению эффективных профессиональных действий в условиях неопределенности и появления новых условий их реализации, невозможна без изменения роли, места и содержания исследовательской подготовки будущих педагогов.

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

Содержание НИРС в контексте профессионального развития педагога

Проблемы, возникающие в осуществлении профессиональных действий педагога, приводят к необходимости проведения им встроенного научного исследования как необходимого этапа и механизма перестройки профессиональных действий. Таким образом, рефлексивный практик, способный к саморазвитию, развитию профессиональных действий в ответ на проблемы и изменяющиеся условия их реализации, оказывается, прежде всего, практиком-исследователем, осуществляющим такую перестройку не на основе проб и ошибок, а на основе научного метода, включающего возможность проведения научного анализа собранных данных, формулирования гипотезы о причине затруднений и синтезе нового, более совершенного профессионального действия.

Цикл развития профессиональных действий

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

Решение задачи подготовки педагога, готового к формированию у учащихся способности самостоятельно учиться, оказывается возмож-

Цикл развития профессиональных действий

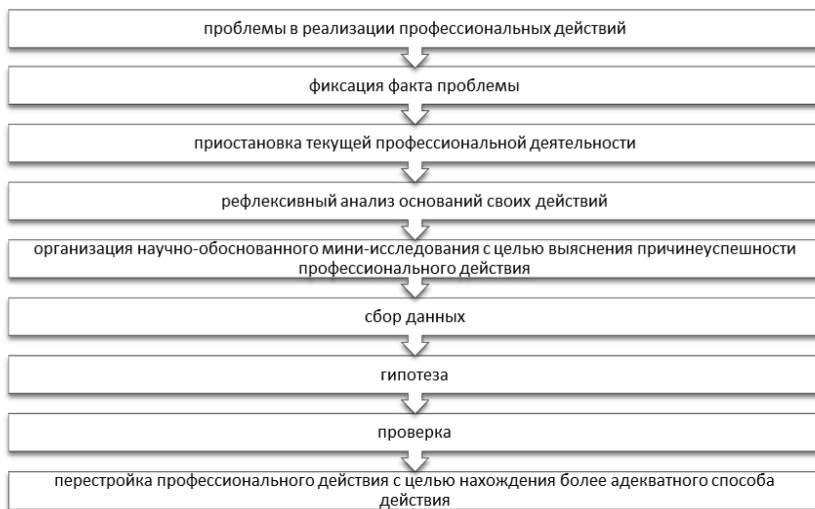


Схема 2. Цикл развития профессиональных действий

ным, если в ходе такой подготовки у самого будущего педагога происходит не просто формирование способности к осуществлению профессиональных действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта, но формирование способности к самостоятельному развитию своих профессиональных действий и самой профессиональной деятельности на основе использования необходимых для этого исследовательских компетенций (практик-исследователь) и способности к проведению рефлексии в отношении собственных профессиональных действий (рефлексивный практик).

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

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

Если на первом этапе профессионализации подготовки педагога происходит освоение основных способов профессиональных действий,

связанных с требованиями профессионального стандарта в типовых (модельных) условиях, то на втором этапе профессионализации этой подготовки — переходе к учебно-производственной квазисамостоятельной практике — выявляется неэффективность некоторых из этих действий и возникает необходимость в выяснении причин этого и перестройке типового профессионального действия в действие уникальное для новых условий его реализации. Действия университетского куратора (координатора) состоят при этом не в дублировании действий школьного супервизора, а в организации действий стажеров по изучению причин затруднений, организации рефлексии (групповой и индивидуальной) и организации построения нового, более совершенного профессионального действия. Важным результатом завершения этого этапа является не только построение профессионального действия, более адекватного новым условиям его реализации, но и понимание такого действия в пространстве возможных действий, которое и позволяет обеспечить переход от натаскивания на узкий набор освоенных действий к более глубокой и содержательной ориентировке будущего педагога в пространстве профессиональной деятельности, способности изменения и развития своих профессиональных действий.

Деятельностный подход в подготовке педагога

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

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

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

Однако, в исследовании Wilson, Floden and Ferrini-Munday (2001) показано, что несмотря на то, что курсы, ориентированные на такое педагогическое содержание, оказывают существенный позитивный эффект на достижения учащихся, дальнейшее продолжение таких курсов не приводит к повышению этих результатов учащихся (эффект порога).

По сути, дальнейшее повышение результатов учащихся в процессе продолжения непрерывного образования педагога возможно только в процессе перехода от базового уровня обучения преподаванию (basic) к общему способу обучения (general), который основан не только на освоении практических навыков и знаний педагогического (учебного) содержания, но несколько дистанцирован от ежедневной педагогической практики и активно использует процессы обсуждения, мышления, дискуссии и других видов исследовательских действий.

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

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

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

В отличие от натурального, на культурном уровне владения профессиональной деятельности используются не рассудочные, спонтанные представления о преподавании (общие с любым не подготовленным взрослым), а научно обоснованные методы доказательного принятия педагогических решений на основе научного исследования педагогической проблемы и научно-опосредованного суждения, принятие решений на основе анализа, верификации гипотезы и рефлексии собственного способа действия. Другими словами, в основе культурного способа преподавания лежат принципиально другие способы профессионального мышления педагога. В этой связи профессионализация подготовки педагога означает формирование именно культурного, т.е. опосредованного способа его будущей профессиональной деятельности, необходимым механизмом которого являются научно-обоснованные способы профессионального мышления, принятия педагогических решений и рефлексии. Подготовка учителя, способного к такой профессиональной деятельности, не сводится только к усилению практической подготовки и освоению некоторого набора стандартных профессиональных действий, а рассмотрению самих этих действий с

помощью культурных средств научного метода в качестве возможных в данных условиях их осуществления, что и составляет второй необходимый этап (исследовательский) профессионализации программ подготовки педагогов.

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

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

1. *Традиционная.* Теоретическое знание (предмета и методов преподавания) как основное знание о профессиональной деятельности педагога — переход к практике для иллюстрации сформированного в университете знания. Источник знания — теоретический. Провайдер такого знания — университет. Школа необходима для иллюстрации полученного в университете знания. Такой подход оказывается не состоятельным с точки зрения практической подготовки выпускника, особенно с точки зрения профессионального стандарта педагога.

2. *Программы быстрого входа в профессию (альтернативный подход)* — это знание о преподавании прежде всего практическое знание педагога о конкретных способах преподавания и принятие педагогических решений. Следовательно, основным источником такого знания является педагог и школа, в которой и на базе которой должна быть построена подготовка будущего педагога. Роль университета не основная, а вспомогательная. Теория нужна, но не определяет сути подготовки педагога. Такой подход оказывается неэффективным в условиях изменяющихся образовательных потребностей учащихся и не обеспечивает возможность собственного профессионального развития — развития своей деятельности, в том числе и на основе рефлексии собственного опыта.

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

Кадровое обеспечение

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

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

Требования к итоговой оценке качества подготовки выпускников

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

В соответствии с Федеральным от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — ФЗ № 273) диплом о высшем образовании выпускника программы высшего образования является одновременно документом о полученном образовании и о полученной квалификации. Однако если полученное образование (в основном теоретическое) проверяется в ходе сдачи ГИА (государственный экзамен), то полученная квалификация у выпускника ОПОП ВО практически не проверяется, а квалификационное испытание для такого типа программ ФЗ № 273 не предусмотрено (в отличие от лиц, завершающих программы профессионального обучения). Таким образом, на практике на сегодня отсутствует механизм оценки полученной квалификации выпускников педагогических программ, что затрудняет возможность оценки работодателем того, насколько данный выпускник педагогической программы практически подготовлен к профессиональной деятельности и тем более, насколько он готов к такой деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. С другой стороны, отсутствие системы оценки квалификации выпускников педагогических программ с точки зрения соответствия требованиям профессионального стандарта

делает практически невозможным и оценку качества самих педагогических программ, т.к. невозможно понять, насколько успешно та или иная программа готовит своих выпускников к будущей профессиональной деятельности.

Указанные выше обстоятельства предполагают необходимость принципиальной перестройки содержания и самой процедуры итоговой аттестации, которая должна быть направлена на оценку не только полученных знаний (проверяемых главным образом в настоящее время), но и всех компонентов, необходимых с точки зрения профессионального стандарта педагога (знания, компетенции, трудовые действия).

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

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

В заключение необходимо остановиться на роли *независимой оценки квалификации выпускников педагогических программ*. Институционализация именно независимой оценки квалификации (наряду с изменениями в процедуре и содержании ГИА) является *ключевым механизмом модернизации педагогических программ* в процессе приведения их в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога (и других

педагогических работников). Ключевым здесь представляется именно независимый характер такой оценки со стороны общественно-профессиональных ассоциаций или органов управления образования. Введение такой независимой оценки прямо соответствует поручениям Президента Российской Федерации и приближает модель перехода от педагогического образования к педагогической деятельности к ситуации, имеющейся в большинстве развитых стран мира, где такой переход является регулируемым со стороны профессионального сообщества и государства. Другими словами, выпускник педагогической программы получает право на доступ к профессиональной деятельности не на основе диплома того университета, в котором он прошел обучение, а, как правило, на основе сдачи независимого профессионального экзамена (независимого от университета, в котором он учился) профессиональной ассоциации или органу управления образования. Такой регулируемый государством и профессиональными ассоциациями доступ в профессиональную деятельность в соответствии с требованиями профессионального стандарта обеспечивает возможность рекрутирования только тех педагогов, которые действительно практически готовы к профессиональной деятельности на достаточно высоком уровне. С другой стороны, указанный механизм позволяет устранить с рынка провайдеров педагогических программ тех из них, чьи выпускники систематически не могут преодолеть планку профессионального экзамена, построенного на требованиях профессионального стандарта.

4.1. Педагогическое образование^{1,2}

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

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

В мае 2014 года в соответствии с поручением Президента Российской Федерации была разработана и утверждена «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций». Комплексная программа объединяет основные цели, задачи и мероприятия в области повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, направленные на апробацию и внедрение профессионального стандарта педагога, модернизацию педагогического образования,

¹ Текст приведен по изданию: *Болотов В.А., Рубцов В.В., Фрумин И.Д., Марголис А.А., Каспржак А.Г., Сафронова М.А., Калашиников С.П.* Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 13—28. doi: 10.17759/pse.2015200503

² Материалы обсуждены 28 мая 2014 г. в Ярославле на заседании Межведомственной рабочей группы Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию, посвященном перспективам развития педагогического образования [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/новости/5692> (дата обращения 05.11.2015).

переход на эффективный контракт и повышение престижа профессии педагога, закрепленные в принятых федеральных программно-целевых документах: государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы, государственной программе Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика», Федеральной целевой программе развития образования на 2011—2015 годы, концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы. Основная **цель подпрограммы модернизации педагогического образования** заключается в обеспечении **подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.**

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

— наблюдающийся в вузах, реализующих программы подготовки будущих педагогов, недействительный, репродуктивный характер используемых образовательных технологий;

— практически одноканальная модель системы подготовки педагогических кадров, не предоставляющая студентам возможности осуществления переходов между педагогическими и непедагогическими направлениями подготовки;

— отсутствие системы независимой оценки качества подготовки будущих педагогов.

Нормативные основания модернизации педагогического образования

Поручение Президента Российской Федерации об усилении практической подготовки кадров, о независимой оценке квалификации (Перечень поручений по вопросам повышения качества высшего образования от 22 мая 2014 года № Пр-1148, п. 2), о приведении ФГОС ВО в соответствие с требованиями профессиональных стандартов; Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством Российской Федерации 28.05.2014 № 3241п-П8).

Модели подготовки педагогических кадров

В соответствии с **целью проекта**, предполагающей разработку основных профессиональных образовательных программ (далее —

ОПОП) подготовки педагогических кадров, соответствующих требованиям Профессионального стандарта педагога и ФГОС общего образования, в 2014—2015 годах были разработаны и апробированы **четыре модели подготовки педагогических кадров** в проектах академического бакалавриата и исследовательской магистратуры, прикладного бакалавриата и профессиональной (педагогической) магистратуры.

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

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

— Повышение практической направленности программ (разработка новой модели практики, включая сетевое взаимодействие с образовательными организациями, реализующими программы общего и среднего профессионального образования — «школьно-университетское партнерство», долгосрочная учебно-производственная практика в образовательной организации, распределенная модульная практика).

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

— Деятельностный подход в подготовке будущих педагогов.

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

— Разработка общедоступной библиотеки модулей, повышение мобильности.

Академические проекты

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

Ход реализации проекта

Задачи, реализуемые в 2014—2015 годах:

- создание условий для деятельностного профессионально-ориентированного подхода в подготовке педагогических кадров;
- переход на модульный принцип обучения в вузе;

- привлечение школ в качестве равноправных партнеров университетов в подготовке педагогов по формированию у студентов профессиональных компетенций;
- обеспечение различных траекторий подготовки к профессии и входа в профессию.

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

Охват проекта

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

Вузы-участники проекта

Основные исполнители (13 вузов):

- 1) Казанский (Приволжский) федеральный университет,
- 2) Московский городской педагогический университет,
- 3) Московский городской психолого-педагогический университет,
- 4) Московский педагогический государственный университет,
- 5) Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова³,
- 6) Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»,
- 7) Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина,
- 8) Новосибирский государственный педагогический университет,
- 9) Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
- 10) Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова,
- 11) Сибирский федеральный университет,
- 12) Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова,
- 13) Южный федеральный университет.

Вузы-соисполнители (32 вуза):

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

³ Реорганизован путем присоединения к МПГУ МГТУ в качестве структурного подразделения (приказ Минобрнауки России от 26 февраля 2015 г. № 124).

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

Инфографика

Участники проекта

Диаграмма 1 — Динамика количества вузов-участников проекта

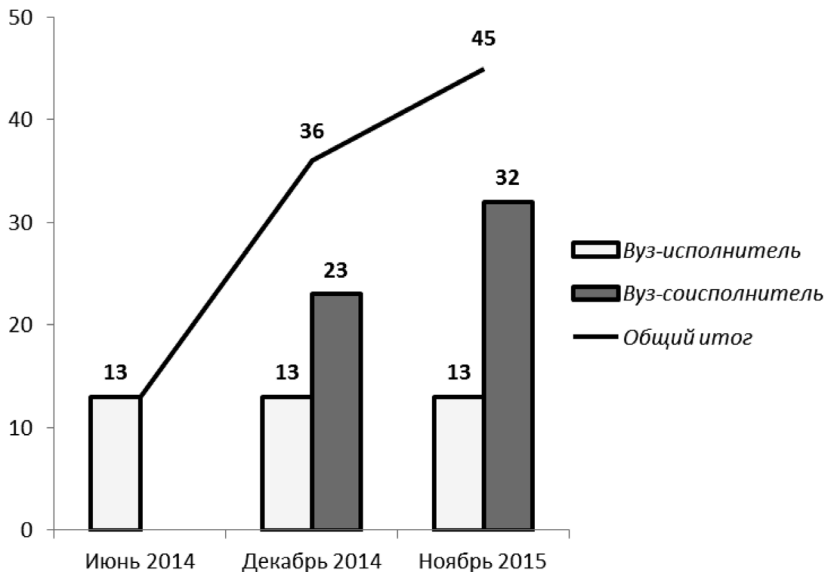


Диаграмма 2 — Описание проектов по моделям подготовки

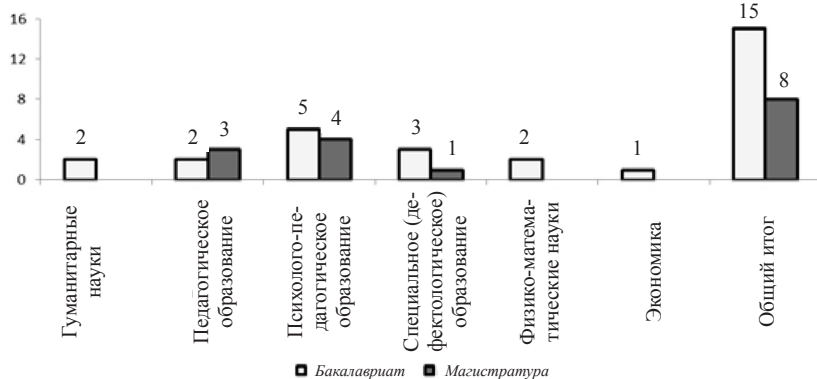
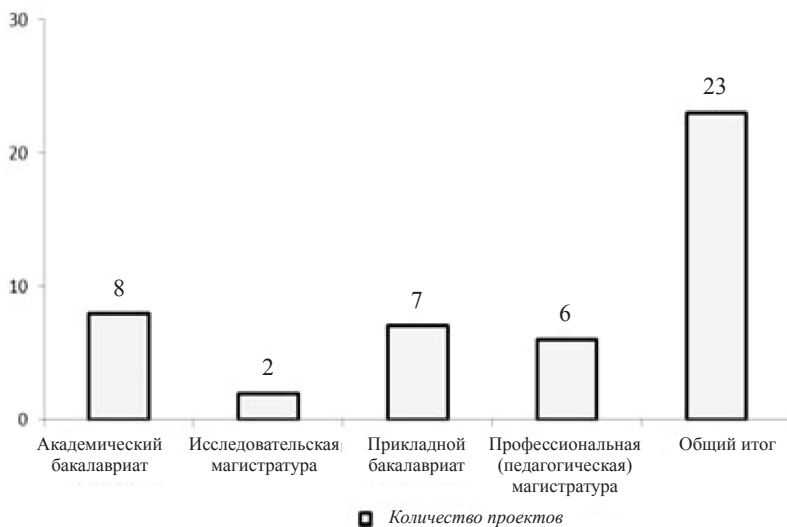
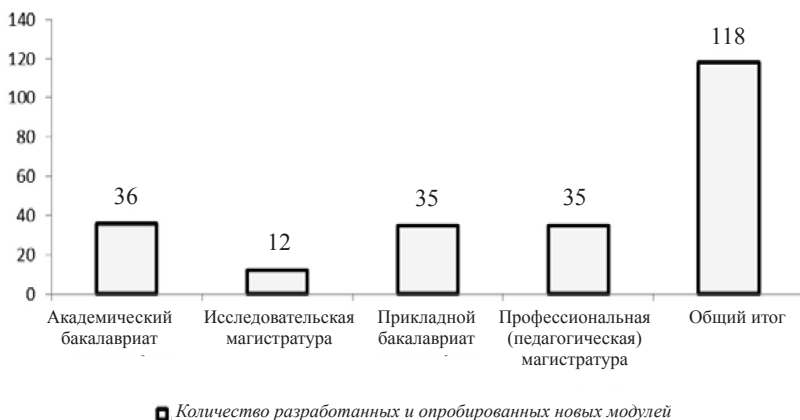


Диаграмма 3 — Распределение проектов по направлениям подготовки укрупненной образовательной области «Образование и педагогические науки»



Новые модули основных профессиональных образовательных программ

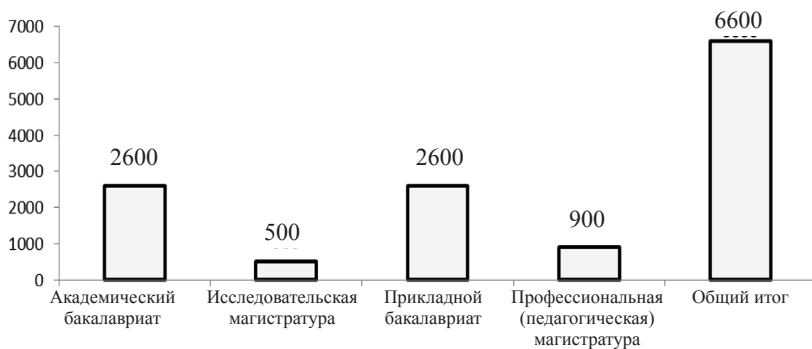
Диаграмма 4 — Распределение новых модулей основных профессиональных образовательных программ, соответствующих требованиям профессиональных стандартов педагогических работников



Обучение студентов

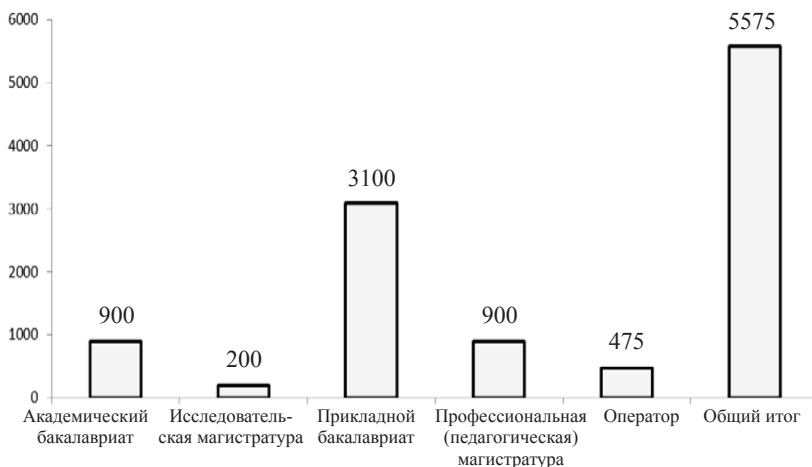
Обучение велось в 2014—2015 годах по 23 проектам в 45 вузах Российской Федерации.

Диаграмма 5 — Количество студентов, обучающихся по новым модулям, соответствующим требованиям профессиональных стандартов педагогических работников



■ Количество студентов

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



■ Количество ППС и УМС

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

Модель 1



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

Модель 2



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

Модель 3



Содержание взаимодействия:
совместная разработка и апробация модулей ОПОП

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

Тематический кластер «Воспитатель»

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Московский педагогический государственный университет	133.054	Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина
			Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
			Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
			Омский государственный педагогический университет
			Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
			Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова
			Уральский государственный педагогический университет
			Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева
			Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского
			Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
	Забайкальский государственный университет		
	Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева		
	Новосибирский государственный педагогический университет		

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
			Томский государственный педагогический университет
			Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого
Педагогическая магистратура	Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова	105.056	Московский городской психолого-педагогический университет
			Московский городской педагогический университет
			Московский педагогический государственный университет
			Челябинский государственный педагогический университет

Тематический кластер «Учитель начальных классов»

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Сибирский Федеральный университет	132.054	Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева
			Новосибирский государственный педагогический университет
	Московский городской психолого-педагогический университет	102.054	Бурятский государственный университет
			Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий
			Омский государственный педагогический университет
			Ставропольский государственный педагогический институт
			Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина
			Тюменский государственный университет
			Чеченский государственный педагогический институт

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Педагогическая магистратура	Московский педагогический государственный университет	135.056	Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
			Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина
			Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
			Омский государственный педагогический университет
			Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
			Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
			Челябинский государственный педагогический университет
			Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского

Тематический кластер «Учитель основного общего образования»

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

Тематический кластер «Учитель-дефектолог»

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

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
			Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова
			Уральский государственный педагогический университет

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

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

Тематический кластер «Педагог-психолог»

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

Тематический кластер «Академический бакалавриат»

Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Московский педагогический государственный университет (ранее Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова)	95.055	Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева

Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Казанский (Приволжский) федеральный университет	96.055	Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
		Волгоградский государственный социально-педагогический университет
		Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова
Казанский (Приволжский) федеральный университет	91.055	Вятский государственный гуманитарный университет
		Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
		Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий
		Уральский государственный педагогический университет
		Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова
Новосибирский государственный педагогический университет	97.055	Московский педагогический государственный университет
		Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
		Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
		Уральский государственный педагогический университет
		Челябинский государственный педагогический университет
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина	129.055	Казанский (Приволжский) федеральный университет
		Московский городской педагогический университет
		Новосибирский государственный педагогический университет
		Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова	130.055	Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
		Уральский государственный педагогический университет
Южный федеральный университет	93.055	Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
		Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова
		Северо-Кавказский федеральный университет
Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»	92.055	Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского
		Орловский государственный университет
		Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

Тематический кластер «Исследовательская магистратура»

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

Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
		Северо-Кавказский федеральный университет
		Южный федеральный университет

Апробация инструментария независимой оценки сформированности у студентов профессиональных компетенций в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога

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

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

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

Результаты и эффекты проекта

Разработаны и апробированы образовательные модули программ подготовки педагогических кадров по двум уровням образования и основным направлениям образовательной области «Образование и педагогические науки» для всех категорий педагогических работников (педагогов дошкольного, начального общего, основного и среднего общего образования, педагогов-психологов, педагогов-дефектологов), соответствующие требованиям профессиональных стандартов и ФГОС общего образования и позволяющие решить основные проблемы педагогическо-

го образования за счет использования нового подхода к проектированию образовательных программ и модулей от результата, деятельностного характера используемых образовательных технологий, многоканальной системы подготовки педагогических кадров, предполагающей возможность переходов для студентов между педагогическими и непдагогическими направлениями подготовки.

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

Создана аннотированная библиотека модулей ОПОП на портале «педагогическоеобразование.рф».

Апробированы:

- независимая оценка сформированности профессиональных компетенций у выпускников программ подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога;
- новые технологии подготовки педагогов, реализующие принципы деятельностного подхода и углубленной практической подготовки;
- новые модели совместной разработки примерных основных профессиональных образовательных программ, алгоритмы действий авторских коллективов, запускающих в своих вузах новые программы подготовки учителей с использованием ресурсов, созданных в ходе реализации проекта.

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

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

Задачи дальнейшего развития

Расширение списка участников проекта.

Проектирование сетевых образовательных программ во всех федеральных округах Российской Федерации, включающих деятельностное повышение квалификации и участие общеобразовательных организаций в сетевом взаимодействии.

Развитие независимой оценки качества подготовки будущих педагогов.

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

4.2. Инструментарий оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов¹

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

Основное содержание проекта модернизации педагогического образования состоит в разработке новых моделей подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.

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

С целью оценки сформированности профессиональных компетенций у студентов были разработаны и апробированы контрольно-измерительные материалы (далее — КИМы), включающие тестовые задания и кейсы, по трем направлениям подготовки (педагогическое образование,

¹ Текст приведен по изданию: *Марголис А.А., Сафронова М.А., Шишлянникова Л.М., Панфилова А.А.* Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 77—91. doi: 10.17759/pse.2015200507

психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование) и шести профилям: воспитатель, учитель начальных классов, педагог-психолог, учитель основного общего образования, учитель среднего общего образования, учитель-дефектолог.

Разработка инструментария

Ресурсным центром проекта был организован комплекс работ, направленных на разработку методики, технологии и логики проведения оценки сформированных профессиональных компетенций у студентов вузов-участников проекта модернизации педагогического образования, обучавшихся по разработанным и апробируемым образовательным модулям. К разработке контрольно-измерительных материалов было привлечено 102 разработчика из 21 вуза-участника проекта, в том числе — один доктор педагогических наук, 57 кандидатов педагогических наук, 10 кандидатов психологических наук.

К экспертизе контрольно-измерительных материалов было привлечено 92 эксперта. Из них 51 эксперт из 15 вузов и 18 образовательных организаций, в том числе один доктор педагогических наук, 37 кандидатов педагогических наук, 5 кандидатов психологических наук.

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

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

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

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

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

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

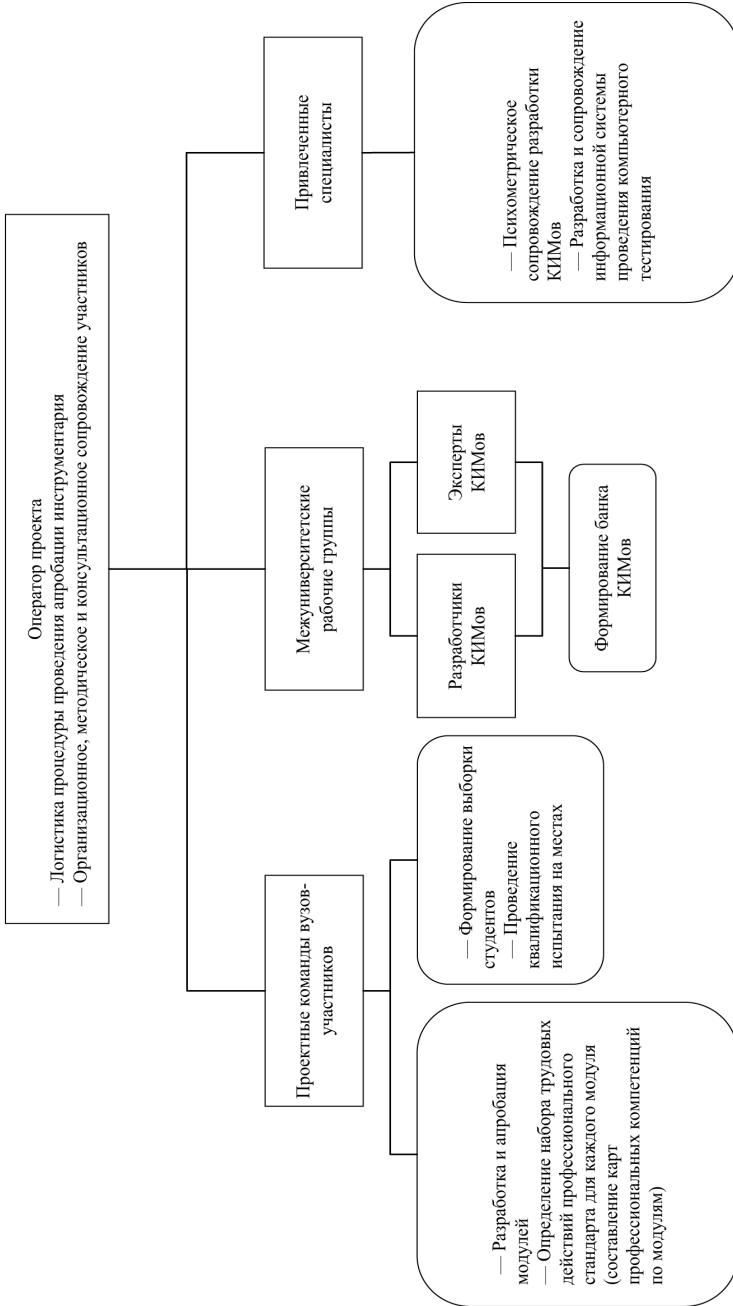


Рис. 1. Организационная структура разработки инструментария в проекте модернизации педагогического образования

Таблица 1

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

1. Минобрнауки России запускает проект модернизации педагогического образования	2. Оператор проекта разрабатывает требования к проектированию новых модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры	3. Проектные команды вузов устанавливают соответствие профессиональных компетенций профессионального стандарта педагога (педагога-психолога) и компетенций ФГОС ВО 3+	4. Проектные команды вузов определяют для каждого модуля набор трудовых действий профессионального стандарта для освоения студентами в процессе обучения (разрабатывается карта компетенций для каждого модуля)	5. Проектные команды вузов разрабатывают и апробируют новые модули основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры
6. Оператором проекта разрабатываются предложения к независимой оценке сформированности профессиональных компетенций студентов	7. Проектные команды вузов обсуждают независимую оценку сформированности профессиональных компетенций студентов в течение двух месяцев в форме деятельностных семинаров	8. Ресурсный центр формирует межвузовские рабочие группы, включающие разработчиков и экспертов КИМов	9. Ресурсный центр разрабатывает информационную систему для апробации инструментария и процедуры оценки	10. Проводится разработка профессиональных тестов и сборника кейсов в соответствии с профессиональным стандартом
11. Проводится экспертиза разработанных материалов и формируется банк КИМов	12. Ресурсный центр формирует межвузовскую группу экспертов по оценке решений кейсов студентами	13. Формируется демо-версия квалификационного испытания, в котором принимают участие студенты	14. Студенты вузов-участников проходят квалификационное испытание на местах в дистанционной форме	15. Студенты вузов-участников проходят квалификационное испытание в дополнительный день

16. Информационная система автоматически проверяет правильность ответов студентов на тестовые задания	17. Межуниверситетская группа экспертов проводит оценку решений кейсов студентами по критериям	18. Специалисты по психометрическому сопровождению рекомендуют пороговые значения для дифференцирования полученных результатов	19. Проводится анализ и интерпретация результатов квалификационного испытания	20. Вызучающие участники знакомятся с результатами тестирования
---	--	--	---	---

Описание инструментария

Квалификационное испытание для студентов, освоивших содержание апробируемых образовательных модулей, состояло из **теста профессиональных компетенций**, включающего не менее 100 вопросов по профилю, и **набора кейсов**. Кейс представлял собой педагогическую ситуацию, моделирующую профессиональную задачу, проблему, и был направлен на проверку планирования последовательности профессиональных действий и полноту их реализации. В данном испытании применялись структурированные кейсы, в рамках которых студенту необходимо было решить четыре задания к одному кейсу. **Тестовое задание** представляло собой краткий вопрос с выбором одного из четырех вариантов ответа.

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

Таблица 2

Количество тестовых заданий по направлениям подготовки и профилям

Направление	Профиль	Бакалавриат	Магистратура	Всего
Психолого-педагогическое образование	Воспитатель	91	77	168
	Учитель начальных классов	142	85	227
	Педагог-психолог	Нет	116	116
Педагогическое образование	Учитель основного общего образования	145	68	213
	Учитель среднего общего образования	Нет	103	103

Направление	Профиль	Бакалавриат	Магистратура	Всего
Специальное (дефектологическое) образование	Учитель-дефектолог	74	99	173
Всего		452	548	1000

Таблица 3

**Количество кейсов по направлениям
подготовки и профилям**

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

Пример тестовых заданий приведен ниже.

Пример 1.

Направление: Психолого-педагогическое образование

Профиль: Воспитатель

Программа подготовки: Бакалавриат

Трудовые действия:

2.1.2. Участие в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды образовательной организации через обеспечение безопасности жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации

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

Вариант ответа 1:

незначительное снижение аппетита

Вариант ответа 2:

длительные соматические заболевания, сменяющие друг друга

Вариант ответа 3:

плаксивость, отсутствие стремления исследовать окружающую обстановку

Вариант ответа 4:

стремление ребенка в первые две недели быть рядом с воспитателем

Номер правильного ответа: 2

Обоснование правильного ответа:

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

Пример 2.

Направление: Психолого-педагогическое образование

Профиль: Учитель начальных классов

Программа подготовки: Бакалавриат

Трудовые действия:

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

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

Вариант ответа 1:

не усвоено правило о порядке выполнения действий в выражениях

Вариант ответа 2:

ошибка в вычислениях

Вариант ответа 3:

изменил арифметическое действие

Вариант ответа 4:

записал приблизительный ответ

Номер правильного ответа: 1

Обоснование правильного ответа:

Ученик не выполнил деление, а сразу из 97 отнял 81, это говорит о том, что он не усвоил правило о порядке выполнения действий в выражениях.

Пример кейсового задания приведен ниже.

Направление: Психолого-педагогическое образование

Профиль: Учитель начальных классов

Программа подготовки: Бакалавриат

Трудовые действия:

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

Название:

Воспитательные возможности различных видов деятельности

Инструкция:

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

Описание педагогической ситуации:

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

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

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

Видео:

нет

Дополнительные материалы:

План воспитательной работы 1 класса на текущий учебный год.

Задание 1:

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

Задание 2:

Объясните причины поведения девочки.

Задание 3:

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

Задание 4:

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

Апробация инструментария

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

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

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

Участники апробации инструментария

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

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

Этапы проведения независимой оценки

Квалификационное испытание включало прохождение тестов и кейсов.

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

Таблица 4

Количество студентов, прошедших тестирование

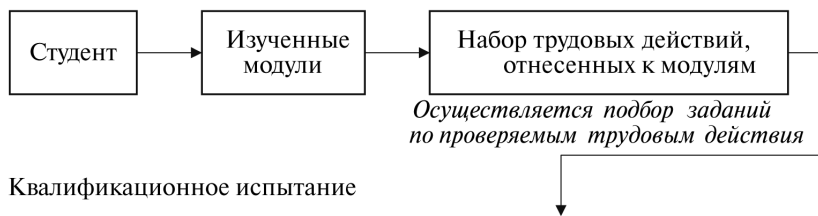
Программа / Профиль	Студенты, которые решили минимум 1 тест	Студенты, которые решили минимум 1 кейс	Студенты, которые решили кейс или тест
Бакалавриат	2770	2773	2785
Воспитатель	625	625	625
Учитель начальных классов	567	567	567
Учитель основного общего образования	520	522	522
Учитель-дефектолог	1058	1059	1071
Магистратура	817	814	818
Воспитатель	84	83	84
Педагог-психолог	118	117	118
Учитель начальных классов	107	107	107
Учитель основного общего образования	178	179	179
Учитель среднего общего образования	154	154	154
Учитель-дефектолог	176	174	176
Общий итог	3587	3587	3603

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

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

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

Каждая группа студентов выполняла тесты, соответствующие модулям, по которым студенты проходили обучение в 2014—2015 годах, но не более трех тестов. Один тест содержал до 20 заданий, на выполнение которых отводилось до 30 минут, на три теста — до 1,5 часов. Далее студенты выполняли два кейса соответственно модулям, по которым проходило обучение. На выполнение одного кейса отводилось 30 минут.



Этап	Задание	Содержание	Время	Оценка
1	Тест	Задание представлено в форме вопроса с выбором одного правильного варианта ответа из четырех.	1 задание — 1,5 мин.; максимальное количество заданий — 60.	Проводится автоматически в информационной системе.
2	Кейс	Кейс представлен в виде описания педагогической ситуации, к которой предлагаются дополнительные материалы с возможностью включения видеороликов. К кейсу формулируется четыре задания.	1 кейс — 30 мин.; максимальное количество кейсов — 2.	Проводится экспертами дистанционно по трем критериям.

Рис. 2. Схема проведения квалификационного испытания

Личный кабинет студента ВУЗа

Тестовые задания и кейсы будут доступны в указанный период прохождения тестирования

Профиль Тесты Кейсы

Информация об участнике

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

Квалификационное испытание

Проект 105.056

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

Рис. 3. Скриншот интерфейса главной страницы личного кабинета студента

Таким образом, квалификационное испытание продолжалось от 1,5 до 2,5 часов.

Для проведения экспертизы выполнения кейсов студентами ресурсным центром проекта были привлечены эксперты из высших образовательных организаций (участников проекта).

Всего в ходе апробации инструментария экспертами была дана оценка 7142 решениям 166 кейсов.

Модель оценки сформированности профессиональных компетенций студентов

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

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

— студентом, если 50% заданий (тестовых заданий и кейсов), направленных на проверку этого трудового действия, было выполнено им правильно;

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

Результаты апробации

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

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

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

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

Что также подтверждает валидность методики (табл. 5).

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

В процессе апробации методики проводилась проверка уровня сформированности трудовых действий у студентов. По Профессиональному стандарту педагога было проверено 57 трудовых действий.

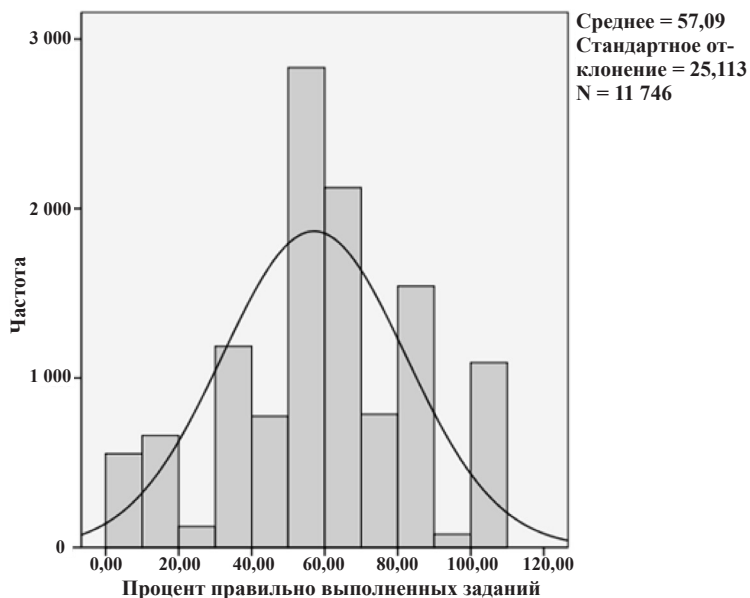


Диаграмма 1. Гистограмма частотного распределения результатов апробации

Таблица 5

Описательная статистика результатов апробации методики

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

Данные по профилю учителя-дефектолога не представлены в связи с тем, что в настоящее время осуществляется разработка профессионального стандарта. Сформированность трудовых действий оценивалась по выполнению тестовых и кейсовых заданий.

Процент освоенных трудовых действий по Профессиональному стандарту педагога в соответствии с моделью составил 79%. Данные по

освоению трудовых действий Профессионального стандарта педагога в программах бакалавриата и магистратуры и по профилям приведены на диаграммах 2 и 3.

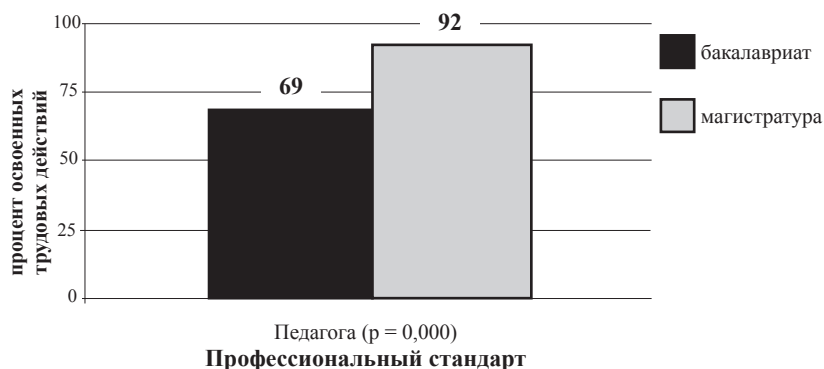


Диаграмма 2. Освоение трудовых действий профессионального стандарта педагога в программах бакалавриата и магистратуры

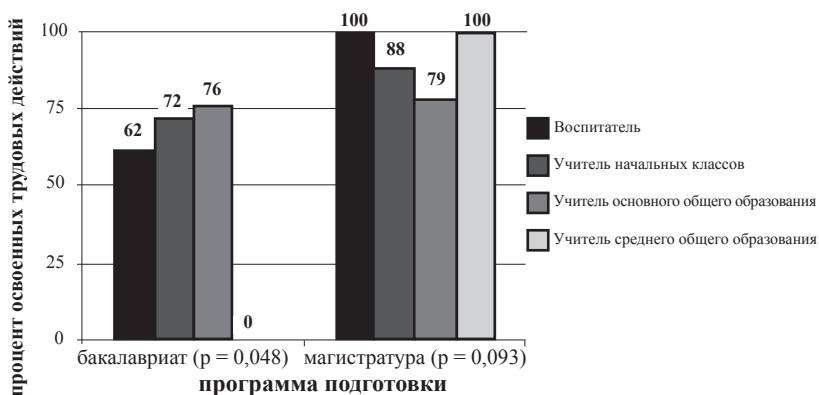


Диаграмма 3. Освоение трудовых действий профессионального стандарта педагога в программах бакалавриата и магистратуры по профилям

Из диаграммы видно, что процент освоенных трудовых действий у бакалавров ниже, чем у магистрантов по профессиональному стандарту педагога. Полученные различия подтверждает критерий Стьюдента. Следовательно, данная методика обладает дифференцирующей способностью.

По программе бакалавриата наблюдается различие результатов по профилю подготовки на уровне статистической значимости ($p=0,048$). По программе магистратуры статистически значимых различий по про-

филью подготовки не обнаружено ($p=0,093$). Для сравнения был использован дисперсионный анализ.

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

1.1.4. Планирование и проведение учебных занятий;

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

1.3.5. Оказание адресной помощи обучающимся;

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

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

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

2.2.6. Корректировка учебной деятельности, исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек.

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

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

1.1.7. Формирование универсальных учебных действий;

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

1.3.4. Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью;

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

2.1.5. Участие в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и/или дошкольного возраста;

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

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

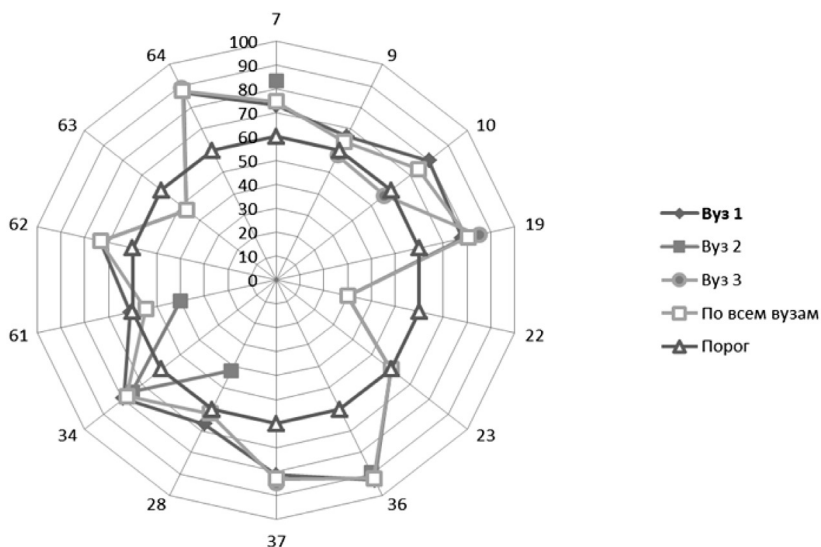


Диаграмма 4. Профиль сформированности профессиональных компетенций студентов проекта

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

Обсуждение полученных результатов

Полученные результаты требуют обсуждения по двум основаниям:
— в части интерпретации результатов сформированности профессиональных компетенций у студентов;

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

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

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

2. Различия в результатах учебных групп студентов, которые могут быть связаны не только с освоением или неосвоением профессиональных компетенций в ходе обучения по модернизируемому модулю, но и со спецификой тех направлений подготовки, в рамках которых обучаются студенты, участвующие в апробации, и разным объемом профессиональных знаний, полученных до начала апробации.

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

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

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

Выводы

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

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

3. В целях совершенствования организации этой процедуры необходима ее доработка в качестве итоговой оценки профессиональных компетенций в соответствии с профессиональным стандартом вне за-

висимости от выбранных моделей подготовки и освоенного содержания образовательных модулей.

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

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: 05.11.2015).

Поручение Президента России по вопросам повышения качества высшего образования от 22 мая 2014 г. № Пр-1148, п. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/assignments/21112> (дата обращения: 05.11.2015).

Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством Российской Федерации 28.05.2014 № 3241п-П8) [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/48> (дата обращения: 05.11.2015)

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 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/obrstandartsitedok.html> (дата обращения: 05.11.2015).

Приказ Минтруда России 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 Российской Федерации. Банк Документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 05.11.2015).

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