

Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей

Каспржак А. Г. *,

Центр развития лидерства в образовании,
Институт образования, Национальный исследо-
вательский университет «Высшая школа эконо-
мики», Москва, Россия
agkasprzhak@hse.ru

Калашников С. П. **,

Центр развития лидерства в образовании,
Институт образования, Национальный исследо-
вательский университет «Высшая школа эконо-
мики», Москва, Россия
skalashnikov@hse.ru

Авторами предпринята попытка определения понятий «образовательная программа», «образовательный результат», «компетентность»; уточнения подходов к разработке образовательных программ, в соотнесении их с основными документами, разработанными в ходе подготовки и реализации проекта педагогического образования. Актуальность рассматриваемых в статье вопросов обусловлена задачами модернизации программ и моделей подготовки учителя, стоящими сегодня перед российским образованием.

На основании анализа международного и отечественного опыта формулируются основные правила, которые должны позволить авторам разрабатывать образовательные программы, обеспечивающие на выходе прогнозируемый результат, заданный концептуальными документами программы модернизации педагогического образования. Статья адресована, в первую очередь, преподавателям и административным работникам вузов, перед которыми стоит задача модернизации образовательных программ подготовки учителя, а также модулей этих программ в соответствии с требованиями ФГОС и профессиональным стандартом педагога. Учитывая универсальность подходов и понятий, описываемых авторами, статья может быть интересна разработчикам образовательных программ других направлений разных уровней образования.

Для цитаты:

Каспржак А. Г., Калашников С. П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87–104.

* *Каспржак А. Г.* Кандидат педагогических наук, директор Центра развития лидерства в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: agkasprzhak@hse.ru

** *Калашников С. П.* Научный сотрудник Центра развития лидерства в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: skalashnikov@hse.ru

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональный стандарт педагога; образовательная программа; новые типы образовательных программ; новые модели получения образования — исследовательская и педагогическая магистратура, академический и прикладной бакалавриат; проектирование (разработка, конструирование) образовательной программы; цели, задачи и образовательные результаты; формы организации учебных занятий; оценка уровня достижений студентов.

Понятия и подходы, требующие уточнения в связи с задачами проекта модернизации педагогического образования и необходимостью разработки новых типов образовательных программ

В 2013—2014 учебном году в рамках проекта модернизации педагогического образования и Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы, Министерство образования и науки Российской Федерации начало реализацию проектов по разработке модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры. По замыслу, реализация проектов повысит качество подготовки учителей и их готовность к профессиональной деятельности, позволит сформировать у выпускников компетенции, необходимые для реализации программ общего образования в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами и Профессиональным стандартом педагога. Внедрение же в массовую практику работы принципиально новых образовательных программ должно способствовать привлечению к работе в школе выпускников непедагогических вузов, мотивированных к педагогической деятельности, построению маршрутов подготовки учителей и работников школ, отличных от традиционных.

В настоящее время, в рамках проекта, преподавателями более чем двадцати российских вузов разрабатываются принципиально новые образовательные модули для программ подготовки учителей. Приняли участие в этой работе и авторы статьи, которые в составе группы преподавателей Высшей школы экономики и Московского городского психолого-педагогического университета были организаторами серии семи-

наров для исполнителей проектов. Одна из основных задач для участников семинаров состояла в определении требований к программам подготовки учителей. Интересно, что, несмотря на большой опыт, давнюю профессиональную включенность в единую систему подготовки учителей (часто — программ одного вуза), у преподавателей разных вузов возник ряд вопросов, показывающих наличие высокой степени неопределенности в самом понятии «образовательная программа», не говоря уже о полном отсутствии единого понимания того, как программа конструируется; как формулируются образовательные результаты; как согласованы образовательные результаты программы, компетентности студента и квалификационные требования к учителю и т.д. Возникла необходимость уточнения и согласования требований к разработке учебных модулей, ответов на вопросы, связанных с проектированием образовательных программ, учитывающих меняющиеся подходы к подготовке студентов, а также разных моделей и уровней образования.

Часть ответов на эти вопросы есть в новом законе «Об образовании», регламентирующем правила прохождения образовательными организациями аккредитационных процедур. В Федеральных государственных образовательных стандартах, конечно же, формулируются компетенции студента — выпускника образовательной программы и требования к его подготовке. В новом стандарте педагога более чем подробно определены требования к учителю и его квалификационным характеристикам. Ответы есть, но... только отчасти. Акценты в текстах этих документов несколько смещены, «зарыты» куда-то в середину, а перевод, «конвертация», одних понятий в другие вызывает трудности и имеет неоднозначные трактовки.

Например, в профессиональном стандарте педагога указаны компетенции (качества), необходимые для осуществления развивающей деятельности: «...готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья...». Но у коллектива преподавателей вуза (авторов образовательной программы), которые отвечают за подготовку учителя, обладающего такого рода компетентностью, эта фраза порождает целую серию вопросов: как данное нормированное ожидание «превратить» в измеримый образовательный результат? Каковы требования к организации образовательного процесса, который с максимальной степенью вероятности обеспечит достижение этих результатов студентами? С помощью какой процедуры, какого инструмента их (результаты) обнаружить? И еще предположим, что и авторы, и преподаватели программ сделали все предельно квалифицированно и данная компетентность у студента и сформирована, и обнаружена. Но... «готов» ли будущий педагог эту компетентность проявить? Если да, то в каких условиях эта готовность проявляется или должна проявиться? ...

Добавляет неоднозначности задача, сформулированная в Концепции развития педагогического образования, — увеличение вариантов и способов подготовки учителей, рост разнообразия программ подготовки учителей. То есть, имеющиеся сегодня концептуальные документы являются рамочными, они задают философские основания и основные организационные принципы построения образовательных программ подготовки учителей, но не описывают внятно подходы к построению и реализации образовательных программ. Проще говоря, в этих концептуальных документах (что для такого рода документов вполне естественно) нет ответа на вопросы: за счет чего, каким образом, в каком «месте» программы будет обеспечен требуемый результат подготовки учителя, в какой степени способ разработки образовательной программы зависит от ее типа. Сложившаяся ситуация методической или технологической неопределенности не

может устраивать ни авторов программ образовательных модулей, ни тех, кто ставит перед ними задачи.

Прояснению этих понятий на рабочем уровне под углом зрения задач, сформулированных в Концепции модернизации педагогического образования, обсуждению подходов к построению образовательных программ, обеспечивающих прогнозируемый результат, и посвящена настоящая статья.

Проектируемая модель педагогического образования и основания для типологизации образовательных программ подготовки учителей

Повышение количества вариантов и способов получения образования является одним из условий оптимизации системы подготовки учителей и ухода от однообразия и, соответственно, ведет к увеличению количества и разнообразия образовательных программ.

Для понимания причин и оснований для новой типологизации образовательных программ подготовки учителей рассмотрим ситуацию в стране, связанную с подготовкой учителей, с учетом тенденций и закономерностей, наблюдаемых в мире в этой сфере.

Не останавливаясь подробно на каждом положении Концепции модернизации педагогического образования, попробуем сформулировать основные результаты, которые должны быть достигнуты в ходе реализации проекта. Если говорить об обобщенных результатах, то их, как нам видится, всего три.

Первый результат относится к системе подготовки учителей, работников школ. Система должна быть оптимизирована за счет создания условий для конкуренции между различными образовательными программами, реализуемыми сразу несколькими образовательными организациями, среди которых отраслевые не доминируют (!).

Второй результат — преодоление явления двойного негативного отбора, за счет отказа от единообразия системы, т. е. за счет предоставления претендентам на получение учительской профессии различных вариантов получения педагогического образования.

И, наконец, *третий результат* состоит в повышении результативности образовательных программ подготовки учителей и работников школ, который выражается сегодня в приведении содержания и форм подготовки учителя в соответствие со стандартом профессиональной деятельности педагога.

Первые две задачи решаются, в первую очередь, за счет отказа от единообразия системы и перехода к предоставлению претендентам различных вариантов получения образования, а также — возможности «выхода» из программы на каком-то из ее этапов. Варианты зависят от уровней и видов подготовки учителя, что, в свою очередь, не может не влиять на типы образовательных программ.

Переход на двухуровневое высшее образование в России проявил новые тенденции, создал предпосылки для изменения подходов в подготовке учителей.

В области педагогического бакалавриата сегодня имеется уже несколько разных моделей получения образования. Одна из них связана со стремлением к интеграции традиционного для российского образования академического способа подготовки специалиста и реальной практики (увеличение доли практики в учебном плане, введение стажировок, разработка интернатуры)². Здесь понятие результативности реализуемой программы отождествляется с квалификационными характеристиками выпускника, по ней обучавшегося, т. е. с подготовкой квалифицированных специалистов к практической деятельности в школе.

Другая модель бакалавриата связана с подготовкой работников (выпускников бакалавриата) к аналитической деятельности теоретико-методического характера. Казалось бы, для отечественного образования тут нет ничего нового. Попытки назвать существующие образовательные модели, ориентированные на создание условий для формирования у выпускников общекуль-

турных, общепрофессиональных компетенций (слово «обще» является ключевым), программами широкого, общего или академического бакалавриата, мало что проясняют и нужно, видимо, обратиться к зарубежному опыту.

Во второй половине прошлого века работодатели стали бить тревогу относительно того, что молодые специалисты, мало что могут кроме выполнения непосредственных производственных обязанностей, да и эти самые обязанности представлялись ими в самых общих чертах. Так появились образовательные программы, в которых:

а) независимо от профиля, предлагаются студентам на уровне основ базовое обучение по гуманитарному или естественнонаучному циклам, а также курсы по философии, технологии, искусству и пр.;

б) происходит отказ от единственности представления о каком-либо явлении, закономерности, процессе, и вместо этого предлагаются и рассматриваются различные точки зрения с целью глубокого погружения студентов в проблему и критического осмысления полученных данных;

в) создаются механизмы поэтапного вхождения в профессию за счет предоставления студенту возможности не сразу выбирать профиль обучения (вид профессиональной деятельности), а идти к этому выбору путем проб и ошибок, выбирая несколько профилей, меняя их и т. д.

В США, например, появились программы Liberal Arts колледжей — колледжей свободных искусств (LAC), которые сегодня пользуются все возрастающим спросом по всему миру. Программы, построенные по принципам LAC, ориентированы на людей, которые готовятся к академической карьере, «...даже если человек не строит научную карьеру, его подготовка строится так, как будто бы он собирался этим заниматься...».

Именно с появлением такого вида образовательных программ исследователи связыва-

² Следует заметить, что данный вид массового профессионального образования был легитимизирован после выхода 19 августа 2009 г. Постановления Правительства РФ № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования», разработки Концепции создания программ прикладного бакалавриата в системе профессионального образования Российской Федерации [3].

ют успехи университетов США в области высшего образования. И это не покажется удивительным, что всего 3 % выпускников колледжей США (именно такой процент составляют выпускники LAC от общего количества выпускников колледжей), составили 20 % сотрудников Государственной академии наук.

Для нас это важно еще и потому, что одна из наиболее распространенных специальностей, которую предлагают для освоения LAC — профессия учителя. Уже сейчас можно сказать, что при всей непохожести реализуемых в РФ программ LAC, что связано, в первую очередь, с отсутствием нормативно-регулирующих документов, общее направление и них просматривается.

Итак, уже на уровне бакалавриата, мы имеем две разных по ориентации на результат модели подготовки специалиста. Это **прикладной бакалавриат**, в результате освоения которого выпускник должен приобрести определенную **квалификацию**, и **академический бакалавриат**, диплом которого подтверждает наличие **академической степени**.

Какие изменения затрагивают второй уровень отечественного высшего педагогического образования — магистратуру? Для ответа на этот вопрос снова заглянем в «зеркало» зарубежного опыта.

В значительной части стран, в отличие от России, где магистерские и бакалаврские программы рассматриваются как две части единого целого, бакалавриат и магистратура — устоявшиеся самостоятельные уровни образования. Типичной является ситуация, когда выпускник бакалавриата сначала идет работать и лишь спустя некоторое время поступает в магистратуру («делает postgraduate» — получает второе после бакалаврского высшее образование), хорошо понимая, к какому виду трудовой деятельности (производственной или исследовательской) в какой области (гуманитарной, естественнонаучной) он собирается себя готовить. Фиксируется это в дипломе, который он получает «на выходе».

Так, в США, например, обладателя диплома Master of Arts считают магистром гуманитарных наук (в их число входит и сфера

образования), а Master of Sciences — точных и естественных наук. В Англии ситуация более сложная, так как к выше обозначенным степеням прибавляется еще одна — Master of Education — магистр педагогических наук.

Как показывает проведенный нами анализ отечественных образовательных программ магистерского уровня подготовки работников образования, мы в отличие от Германии, например, где от того, в какой школе (начальной, средней или в гимназии) собирается трудиться специалист, определяется необходимость получения одного или двух дипломов о высшем образовании, пошли по пути университетов англо-саксонского типа.

Де-факто в РФ уже существует педагогическая магистратура, призванная подготовить специалиста для практической работы в школе, и исследовательская магистратура, являющаяся аналогом программ, в которых выпускникам присваивается академическая степень Master of Education.

Подводя итог вышесказанному, схематически изобразим проектируемую модель педагогического образования в РФ, связанную с необходимостью преодолеть «двойной негативный отбор» за счет предоставления претендентам возможности различных вариантов получения педагогического образования и вариантов «выхода» из данной образовательной модели (рис. 1).

Как следует из схемы, многоканальность получения высшего педагогического образования связана с тем, что ни одна из программ не является тупиковой. Это достигается за счет разделения экзамена «на выходе» (квалификационного экзамена) и «на входе», а также возможностью выхода из программы на любом ее этапе. При этом, во главу угла встают образовательные программы, обеспечивающие результат подготовки учителя.

Следующий важный момент связан с прояснением того, что такое образовательная программа и образовательные результаты вообще, а также связанные с ними формы обучения и диагностические процедуры.



Рис. 1. Модель педагогического образования

Образовательные программы, результаты, компетенции, формы обучения и диагностические процедуры — уточнение понятий и смыслов

Как известно, новый Закон «Об образовании», вступивший в силу 1 сентября 2013 г., предполагает переход от аккредитации структур, которые реализуют образовательные программы того или иного уровня, к аккредитации собственно образовательных программ. Целью государственной аккредитации образовательного учреждения является подтверждение соответствия качества образования по образовательным программам.

Это изменение пока мало кто из работников образовательных организаций почувствовал, но оно имеет сущностный характер. На самом деле сегодня осуществлен переход от государственной (по субъекту) институциональной (по структуре) аккредитации к государственной же, но специализированной аккредитации. То есть, образовательная программа становится самостоятельной, сертифицированной единицей образовательного пространства. Именно она — программа (не вуз ее реализующий) — имеет теперь цену, покупается потребителем.

Строго говоря, так было и раньше. Выбирая для первоклассника школу, родители отдавали предпочтение учителю с определенными характеристиками, планируя даль-

нейшее обучение в старших классах — тому или иному профилю класса, выбирая определенный факультет университета, его специализации. То есть на всех уровнях образования образовательная программа выбиралась, просто словосочетание это не имело конкретного содержания, не «выпячивалось», причем, — ни для преподавателей реализующих программу, ни для потребителей образовательной услуги.

Действительно, если наши коллеги-преподаватели вспомнят несколько ситуаций, связанных со своим устройством на работу, то среди вопросов, которые им задавали работодатели, вряд ли окажутся вопросы, связанные, например, с формами организации образовательного процесса, технологиями и техниками, которые преподаватель предпочитает использовать в аудитории. Правомерна, впрочем, и зеркальная ситуация. Каждый из нас, нанимаясь на работу, вряд ли интересовался совокупностью профессиональных и личностных качеств выпускников, которые он должен будет обеспечить, работая в университете, или характером взаимодействия преподавателей, работающих с одними и теми же студентами и т. д. Да и вряд ли это имело хоть какой-нибудь смысл, ведь в российском вузе преподаватель имел и имеет самостоятельную ценность. Он делает то, что может, и если в одном из подразделений вуза удастся собрать людей, которые «много кое-чего мо-

гут», то оно (это подразделение вуза и/или университет в целом) считается сильным. Впрочем, к проектируемому образовательному пространству (образовательным программам, в нем реализуемым), такого рода рассуждения относятся весьма опосредованно.

Здесь уместно будет поделиться одним воспоминанием. Произошел этот случай в самом начале нулевых, в Московской высшей школе социальных и экономических наук³, которая с самого начала своего существования давала своим выпускникам как российский, так и британский диплом. Именно здесь, в МВШСЭН, одному из авторов статьи довелось быть руководителем магистерской программы, второму — ее завершить.

По правилам любой программы так называемых двойных дипломов, эта программа утверждалась (аккредитовалась, проходила валидацию) каждым из взаимодействующих университетов. Подготовленная россиянами программа была представлена эксперту университета Манчестера. Это был объемный, добросовестно подготовленный материал, выполненный в полном соответствии с отечественной традицией. Каково же было удивление россиян, когда изучивший этот «кирпич» английский профессор озадачил коллег вопросом: «А программа, собственно, где?». Ситуацию не спасали ни представленные БУПЫ И РУПЫ, ни наличие тематического планирования в программах учебных дисциплин, ни перечни основной и дополнительной литературы. Горячая дискуссия «слепого с глухими» продолжалась бы видимо бесконечно, если бы на определенном ее этапе английского коллегу не заинтересовал вопрос об отличиях выпускника планируемой к реализации программы от выпускников одноименных программ, реализуемых другими вузами. Вопрос оказался обескураживающим в такой степени, что российские коллеги переадресо-

вали его автору, который со свойственной англичанам педантичностью заметил, что во всей Англии известно, что выпускники Манчестерского университета лучше других работают с текстами. Этот *результат* (набор компетентностей, позволяющих выпускнику различных программ быть успешным в работе с текстами) достигается за счет того, что «...Письменный текст используется в британских университетах как важнейший инструмент педагогики...». Домашние задания (самостоятельная учебная работа студента), зачетные мероприятия выполняются студентами, как правило, в письменной форме. Обсуждение же отчуждаемых продуктов (тексты essays, например, в форме которых выполняются практически все зачетные работы по дисциплинам) в малых группах и/или индивидуально становится основой тьюторства.

Если теперь перейти на привычный для российского преподавателя язык, то можно сказать следующее. Образовательная программа «по-английски» представляет собой совокупность планируемых образовательных результатов, совокупность умений (компетентностей), которыми будет обладать успешно окончивший образовательное учреждение выпускник (что он будет уметь делать по окончании полного цикла обучения), а также форм организации образовательного процесса, которые обеспечат достижение этих результатов, и инструментов, позволяющих сформированные компетентности студентов обнаружить.

Строго говоря, это «свободное определение» совпадает по основным смыслам с тем определением образовательной программы, которое нам предлагает новый Закон «Об образовании»: «...примерная основная образовательная программа — учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (мо-

³ Московская высшая школа социальных и экономических наук (МВШСЭН) — это аккредитованное международное образовательное учреждение. МВШСЭН активно работает и реализует программы высшего (магистратура) и дополнительного профессионального образования с 1995 г. Основной задачей учредителей Московской школы было создание на российской почве университета, который бы по всем основным характеристикам был сопоставим с лучшими университетами мира (URL: <http://www.msses.ru/>).

дулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы...».

Что же такое «образовательные результаты»?

Это понятие напрямую связано с происходящей сегодня сменой образовательной парадигмы: от традиционного подхода, ориентированного на преподавателя («преподаватель в центре»), на подход, в центре которого находится учащийся (студент, школьник). Акцент делается не на преподавании как таковом, а на том, что учащийся (студент, школьник) уже умеет и на том, что он будет способен делать по реализации образовательной программы (с составляющими ее модулями, дисциплинами, учебными занятиями). Это означает, что термин «образовательные результаты» используется для того, чтобы выразить, чего должен достигнуть учащийся, а термины «формы обучения» и «диагностические процедуры» — означают то, как он этого достигнет и каким образом сможет продемонстрировать свои достижения. Таким образом, понятие «образовательные результаты», достигнутые студентом по итогам освоения образовательной программы — это то, «...что обучающийся должен знать, понимать и уметь делать после успешного завершения процесса обучения».

Если теперь обратиться к новым федеральным государственным стандартам, то в них выделены три вида образовательных результатов: предметные, метапредметные и личностные. Содержание социальных запросов, относящихся к этим видам результатов, с развитием общества меняется, и, прежде всего, это относится к метапредметным и личностным результатам. Определяя требования к уровню квалификации работников школ на среднесрочную перспективу (именно

эта попытка предпринята авторами профессионального стандарта педагога), необходимо охарактеризовать результаты образовательной деятельности, которые будут рассматриваться как наиболее значимые в условиях функционирования нового поколения образовательных стандартов. Причем, эти результаты должны быть представлены в измеряемых, проверяемых «единицах» и формулировках, поскольку их значение определяет степень освоения образовательной программы.

Итак, именно образовательные результаты определяют результативность выполнения специалистом трудовой функции, а отсюда — специфику той или иной образовательной программы, готовящей такого специалиста. Таким образом, содержание и формы подготовки учителя приводятся в соответствие со стандартом его профессиональной деятельности.

Как образовательные результаты соотносятся с тем, что квалификационные характеристики специалиста выражены через формируемые компетентности? Здесь есть несколько аспектов, требующих уточнения.

Термин «компетентность» («компетенции»), во-первых, до сих пор не имеет единого понимания. Отсутствие ясности относительно определения термина «компетенция» видно и в «Руководстве пользователя ECTS», который определяет компетенцию, как «динамическую комбинацию знаний, умений, навыков и способностей». Комплекс мероприятий, ориентированных на формирование этих компетенций является сутью образовательной программы. Компетенции формируются в различных блоках программы и оцениваются на разных стадиях. Они могут быть разделены на предметные компетенции (специфичные для изучаемого предмета) и общие компетенции (общие для каждого курса данного уровня). И, во-вторых, образовательные результаты и компетенции жестко увязаны между собой, что хорошо видно при чтении ФГОС третьего поколения, где представлены и проектируемые результаты обучения, и набор формируемых у студента компетенций, которые обе-

спечивают эти результаты. То есть, замена термина «компетентность» является не заменой, а действием, которое позволяет результаты сделать однозначно понимаемыми и проверяемыми.

К этому следует добавить, что *цели и задачи образовательной программы адресованы преподавателю*. Они определяют намерения преподавателя, обращены к нему, указывают, что именно преподаватель (учитель) намерен охватить определенным модулем/дисциплиной, предметом, тогда как *образовательные результаты всегда обнаруживаются в деятельности студента*.

Итак, мы подошли к описанию подхода к проектированию и разработке образовательных программ «от результата».

Суть подхода и алгоритм построения образовательных программ «от результата»

Делая вывод из вышесказанного, можно утверждать, что качество подготовки педагогов будет изменено сущностно только в том случае, если в каждой из программ подготовки работников школ будут:

- точно формулироваться проверяемые образовательные результаты, ориентированные на стандарт педагога;
- описаны формы организации образова-

тельного процесса, обеспечивающие достижение этих результатов;

- разработаны инструменты оценки промежуточного и итогового контроля уровня достижений будущих педагогов.

Это, собственно, и определяет суть подхода к проектированию образовательных программ «от результата». Действия эти, несмотря на кажущуюся простоту, довольно сложны в реализации. Но, как показывает практика, только пошаговое, осмысленное их выполнение приводит к тому, что образовательная программа будет работать на результат, его обеспечивать и не останется текстом для отчета, который, к тому же, обычно по-разному трактуется потребителями (преподавателями, студентами, проверяющими и т. д.).

Обращаем внимание на то, что рассматриваемые нами подходы к разработке образовательных программ «от результата» могут быть отнесены к любой законченной связке учебных занятий: собственно учебному занятию (их совокупности), дисциплине, модулю (учебная целостность, блок), образовательной программе в целом. При этом логика проектирования не зависит от размера единицы проектирования — программы, предмета, модуля. Это утверждение схематически выражено на рис. 2.



Рис. 2. Логика проектирования образовательной программы

Направление стрелок определяет последовательность этапов проектирования. В российской практике, подобная последовательность, как правило, не соблюдается, что лишает программу целостности. Но только соблюдение этой последовательности делает программу основной единицей проектирования, позволяющей ей не только не быть авторской, а «кочевать» от исполнителя к исполнителю, быть реализованной в нескольких вузах (не обязательно педагогического профиля) разными командами. Главное условие — обеспечение результата!

Теперь самое время перейти к конкретным рекомендациям авторов программ.

Но прежде — небольшое, но очень важное, как нам видится, отступление. Несколько лет назад на обучение по программе «Управление образованием», реализуемой Институтом образования НИУ ВШЭ, поступила выпускница бакалавриата. Надо сказать, что поступающие на обучение по этой программе люди — это, как правило, директора школ, уже обладающие определенным объемом знаний и опытом, которых привели на студенческую скамью размышления о результатах своей профессиональной деятельности и желание изменений в ее организации. Формальных оснований отказать девушке, одержимой идеей преобразования отечественной школы, но не имеющей профессионального опыта, у нас не было. Мы ее приняли и столкнулись с тем, что задачи, которые ставили и решали наши традиционные студенты и «свежеиспеченная» выпускница бакалавриата были настолько разными, что мы вынуждены были вмешиваться в учебный процесс и корректировать способы обучения. Если для студентов-директоров более подходило обучение через рефлексию собственного опыта, то у выпускницы бакалавриата наличествовал лишь опыт ученичества и материала для рефлексии просто не было. Более того, когда наступило время практики⁴, то разница в задачах

и способах их решения, относящихся к разным целевым группам, стала просто угрожающей.

Все это говорит о том, что перед тем, как приступать собственно к проектированию программы, разработчик должен задать сам себе несколько вопросов и честно на них ответить:

- Для кого разрабатывается программа, кто будет поступать на обучение по ней (кто будет входить в адресную группу)?
- Почему абитуриент выберет именно эту программу, зачем он это делает?
- Что выпускник, обучаясь по этой программе хочет получить (приобрести) после окончания обучения, где он сможет работать с полученным багажом знаний и умений?
- И, наконец, что из всего, что он получил, обучаясь по программе, ему понадобится за стенами аудитории?

Остановимся подробнее на основных этапах (последовательности действий) разработки образовательной программы, выстроенной «от результата».

С чего начинать проектировать программу: как формулировать цели, задачи и образовательные результаты?

Проектирование образовательной программы целесообразно начинать с формулировки образовательных результатов, которые должны «проявиться» в студенте (или выпускнике) и им (студентом) должны быть продемонстрированы. При этом, образовательный результат формулируется в компетенциях студента — в том, что он будет уметь делать по окончании программы. То есть, формулировки образовательных результатов программы (модулей, дисциплин, ее составляющих) следует искать в наборе квалификационных характеристик успешного специалиста — по месту будущего трудоустройства выпускника программы. Набор образовательных результатов программы определяет профессио-

⁴ Далее в настоящей статье мы будем давать ссылки на программы двух практик. Первая, разработана при участии авторов статьи в рамках проекта «Экспертно-аналитическое сопровождение реализации проектов по развитию программ педагогической магистратуры, педагогического бакалавриата, проектов вариативности получения педагогического образования», вторая — относится к программе магистратуры «Управление образованием». Эта программа решением Бюро Совета Фонда образовательных инициатив НИУ ВШЭ признана одной из лучших в рамках весеннего конкурса образовательных инноваций в номинации «Разработка программы учебного практикума» (URL: <http://ioe.hse.ru/news/126622629.html>). В ее разработке также принимал участие Митрофанов К.Г., кандидат педагогических наук, научный сотрудник Центра развития лидерства Института образования НИУ ВШЭ.

нальные и/или образовательные перспективы выпускника. Становится логичным формулировать образовательные результаты, реконструируя их из компетентностей ФГОС и профессионального стандарта педагога. Более того, результаты образовательной программы в целом, каждого ее модуля, учебных дисциплин, его составляющих не могут не коррелировать между собой, а прямая связь образовательных результатов с квалификационными характеристиками определяет необходимость их формулировки в измеряемых «единицах».

Проведенный нами анализ образовательных программ подготовки, разработанных в рамках проекта Bridge показывает, что их авторы обычно ограничиваются небольшим перечнем самых важных образовательных результатов (до 10). Они выдают не «список желаний» себе и студенту, а описывают результаты в простых и однозначно понимаемых всеми (студентами и работодателями — в первую очередь) терминах.

Действительно, если думать в логике проектирования программ «от образовательного результата», то что дают нам для работы такие используемые в формулировках результатов описательные глаголы, как «знать», «понимать» или, «разбираться в...»? Не они ли породили знаменитый анекдот о том, что на пять предмет знает только Господь Бог, на четыре... Подумайте, как изменится ситуация (сначала в аудитории, а в последствии — и в об-

разовательном процессе вуза в целом), если эти глаголы будут заменены более конкретными, такими как «продемонстрировать», «уметь определить», «уметь доказать». Это же — конкретно, проверяемо, связано с непосредственной деятельностью. Такие образовательные результаты наверняка будут связаны с обучением (с тем, что сможет делать студент), а не с обучением (с тем, что будет делать для этого преподаватель), и после этого, возможно, нашим выпускникам по приходу на работу не придется выслушивать до боли знакомую нам фразу: «Забудьте, чему вас учили в вузе...».

Покажем на примере исследовательской магистратуры «Доказательная образовательная политика», реализуемой Институтом образования НИУ ВШЭ, как компетенции, определяемые во многом видом магистратуры, могут реконструироваться в набор образовательных результатов программы, затем — в один из ее модулей.

Из перечня формируемых исследовательских компетенций, сформулированных в концепции программы, выделим аналитические компетенции и соотнесем их с результатами обучения по программе в целом и в модуле «Практика» (табл. 1). При этом заметим: практика — это не дисциплина, в привычном смысле этого слова, а модуль, который задает набор образовательных результатов, практически тождественных основным результатам программы в целом.

Таблица 1

Соотнесенность компетенций с результатами обучения

Компетенции	Образовательные результаты программы	Образовательные результаты модуля «Практика»
Формулирует проблему и гипотезы исследования	Умеет формулировать проблемы и гипотезы исследования, разрабатывать план исследования	Умеет формулировать проблемы, исследовательские вопросы, гипотезу исследования, разрабатывать адекватный задачам план исследования, основываясь на имеющихся ресурсах
Работает с информацией, в том числе с применением ИКТ (осуществляет поиск валидных источников, собирает и анализирует данные)	Умеет работать с информацией, в том числе с применением ИКТ (поиск валидных источников, сбор и анализ данных). Демонстрирует владение навыком применения количественных и качественных инструментов анализа, обработки результатов исследований (подготовка аналитических отчетов, обзоров, рефератов)	Демонстрирует умение осуществлять сбор данных, проводить их анализ обосновывая их валидность в рамках конкретного исследования, применять адекватные задачам исследования инструменты обработки данных. Умеет составлять и представлять результаты для отчета, защищать их перед аудиторией, выбирая и используя соответствующие средства и способы

Из приведенного выше примера видно, что предлагаемая логика построения программы ориентирована на взаимосвязь каждого ее модуля, учебных дисциплин, его составляющих, на перевод компетенций и квалификационных характеристик в измеряемые результаты, а не на предъявление изученного.

И несколько слов о *способах формулировки целей и задач образовательной программы*.

Мы уже говорили выше, что цели и задачи программы, в отличие от результатов, адресуются не студенту, а преподавателю. Это означает, что, они задают вектор действий преподавателя (группы преподавателей) по обеспечению сформулированных результатов программы (модуля). Формулируя цели и задачи, мы говорим о том, какие действия должен совершить преподаватель для того, чтобы студент смог, например, сформировать собственную, авторскую позицию в решении образовательных задач в конкретных социокультурных условиях или приобрел совокупность некоторых исследовательских умений, чтобы на следующем шаге проектирования авторам программ было понятно, как от планирования деятельности преподавателя перейти к планированию деятельности студента и дизайну программы или модуля.

Дизайн программы как способ и содержательно-временная рамка для обеспечения образовательного результата

Критически важно при проектировании программы в целом или отдельного ее модуля авторам определить основной вектор развития и спроектировать события, мероприятия, те «места», на которых может обозначиться (накопиться, сформироваться) планируемый результат. При этом какие-то процессы и виды деятельности станут основными, стержневыми по отношению к программе и деятельности студента, а какие-то будут выполнять обслуживающую функцию. При этом мы «держим в голове», что каждый отдельный процесс работает на общие задачи и результаты.

Проиллюстрируем это на примере образовательного процесса в исследовательской магистратуре, где системообразующими являются модуль «Научно-исследовательская работа (НИР)», включающий научно-исследовательский семинар (НИС) и подготовку выпускной квалификационной работы (ВКР) магистрантами, и модуль «Практика»⁵.

Для решения задач образовательной программы разворачивание во времени НИР, практики и учебных дисциплин проектируется как совокупность параллельных процессов, связанных содержанием и временем, что схематически показано на рис. 3.

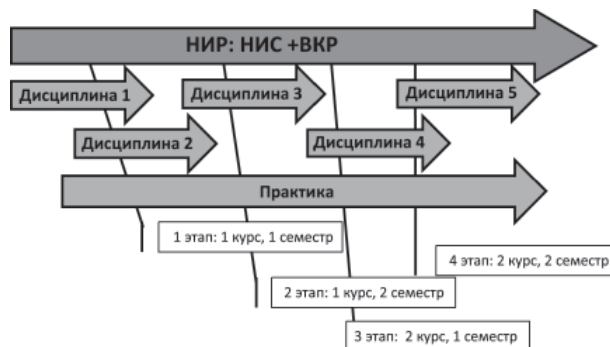


Рис. 3. Проектирование параллельных процессов образовательной программы

⁵ Рассматриваемая схема разработана авторами статьи в рамках проекта ФЦПРО «Разработка и апробация новых модулей основных образовательных программ магистратуры по укрупненной специальности «Образование и педагогика (направление подготовки — Педагогическое образование), предполагающих увеличение научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней» (ГК Ф-111.058).

Комментируя на этом примере подходы к проектированию образовательной программы, останемся чуть подробнее на этапах, видах деятельности и основных событиях.

Модуль НИР призван содействовать формированию у магистранта навыков коллективной научной работы — от обсуждения замысла исследований до представления и критики результатов проделанной работы. На НИС обсуждаются проблемные точки, выявленные в результате прохождения практики, актуализируются познавательно-исследовательские интересы магистрантов, эволюционирующие в сторону понимания собственных исследовательских ресурсов и дефицитов, подводятся итоги результатов исследования. Результаты практики становятся материалом для рефлексии, которая неминуемо ведет к научным размышлениям, и далее — помогает сформулировать и выполнить магистерскую диссертацию. В рамках учебных дисциплин происходит обеспечение НИР и практики необходимым исследовательским инструментарием, способами работы, кейсами и т.п.

В итоге выстраивается следующая согласованная по содержанию и времени череда событий, мероприятий и видов деятельности.

Первый этап будет заключаться в актуализации исследовательских интересов магистрантов, их соотношении с собственными ресурсами, возможностями институтов и партнеров, с задачами образовательной программы, в запросах баз данных для исследования и практической деятельности. Поэтому ведущими видами деятельности будут выступать рефлексия, актуализация, анализ, проектирование исследования и т.д., которые «аккумулируются» в основном событии — публичном представлении и утверждении темы исследования (исследовательского проекта).

На *втором этапе* уточняются цели и задачи исследования, формулируются рабочая гипотеза, основные исследовательские вопросы, разрабатывается программа исследования. Программа согласовывается и при необходимости корректируется в ходе переговоров с заказчиком, в роли которого выступает, как правило, руководитель организации, на базе кото-

рой проходит практика. Подбирается инструментарий исследования, реальная возможность применения которого также согласуется с заказчиком, научным консультантом проекта. Ведущими видами деятельности будут выступать планирование исследования, согласование целей и задач, выбор инструментария, переговоры с заказчиком и т.д. Основное событие — публичное согласование темы с заказчиком.

Третий этап заключается в сборе эмпирического материала, применении инструментов, получении материалов, их первичном анализе, группировке, качественном их описании. Далее следуют публичное обсуждение этих материалов с заказчиком и консультантом, уточнение рабочих гипотез и исследовательских вопросов и как следствие — корректировка программы исследования. Ведущие виды деятельности: получение материалов, их обработка, анализ, группировка по основаниям, описание полученных материалов, корректировка программы исследования, его согласование. Основное событие — публичное представление материалов исследования их первичного анализа, согласование с заказчиком корректировки программы дальнейшего исследования.

И, наконец, *четвертый итоговый этап* — обработка эмпирического материала, его публичное представление (защита). Оценка и обработка материала проводится в соответствии с задачами, принятой методологией исследования. Студент завершает исследование в соответствии со скорректированным планом работ, описывает полученные результаты (оформляет отчет), предоставляет его заказчику, обсуждает результаты с консультантом. Ведущие виды деятельности: оценка, обработка материала, подготовка отчета об исследовании, его представление, рефлексия по результатам. Основные события — публичное представление материалов исследования заказчику, коллективный рефлексивный анализ результатов практики на НИС и/или итоговой конференции.

Таким образом, содержательная интеграция между основными модулями программы и учебными дисциплинами, их общая ориентация на единые результаты, временная динамика «разворачивания» программы, общие способы работы обеспечивают содер-

жательное единство программы и, как следствие, — результативность процесса учения/обучения.

Остается определиться, каким способом возможно выявить и объективно оценить полученный результат.

Открытые процедуры оценивания как способы объективной и адекватной проверки образовательных результатов

К наиболее приемлемыми по отношению к прогнозируемому результату следует отнести такие способы оценки учебной деятельности студентов, которые, во-первых, исключают субъективизм и, во-вторых, проверяют именно те результаты, которые запланированы.

Объективизм процедуры оценивания достигается способами, в основе которых лежит принцип открытости, состоящий в оценивании отчуждаемых продуктов деятельности студентов по заранее известным и опубликованным в общем доступе критериям. Имеется шкала «весов» (баллов) каждого из критериев, благодаря которой баллы суммируются, и оценка становится накопительной. В оценивании, что важно, участвуют внешние по отношению к ситуации учения/обучения эксперты,

Приведем примеры возможных критериев, позаимствованных из программы вышеупомянутого модуля НИР:

- соответствие жанру исследования (проводится различение исследования и отчета, проекта, программы);

- соответствие структуре исследования (формулировка и интерпретация темы, формулирование исследовательских вопросов, обоснование выбора инструментов исследования, предъявление данных, обоснование выводов и рекомендаций);

- уместность исследования и описание замысла («попадание» темы в реальную ситуацию, структурное описание объекта, фокусировка предмета, формулирование проблемы как разрыва, рассогласования, адекватность предмета исследования и исследовательских вопросов);

- соответствие проблемы исследования логике проведенных исследовательских про-

цедур (новизна, адекватно подобранные инструменты, наличие адекватных индикаторов, наличие прописанного и реального плана работ);

- наличие и реалистичность плана исследовательских работ;

- связность элементов исследования (тема — проблема — ситуация — исследовательские вопросы — инструменты исследования — полученные данные и их интерпретация — выводы и рекомендации);

- ценность полученных данных для управленческих решений.

Если говорить об обеспечении адекватности формы оценивания нормированного программой достигнутого студентом результата, то эта задача не столь тривиальна. Особенно когда такие педагогические изыски, как «лекционное занятие по интерактивным формам обучения» или устный зачет типа «глаза в глаза» по практике — скорее норма для российских педагогических вузов, чем исключение. Как же подобрать формы оценивания, ориентированные именно на проверку образовательных результатов? Здесь уместно обсудить и способ, и форму организации контрольных испытаний.

В качестве образных, но очень точных комментариев по этому поводу обратимся к рассуждениям известного кинорежиссера Александра Митты, имеющего опыт преподавания как в отечественных, так и в зарубежных киношколах и имеющего основания для сравнения разных подходов к организации и оцениванию результатов деятельности студента: «Вопрос не в том, хорошее или плохое у нас образование. Вопрос в том, соответствует ли оно международным критериям... <...>. Приведу вам один пример. В немецкой киношколе ректор ставит студенту за хорошую работу оценку ниже, чем, как мне кажется, он заслуживает. Я спрашиваю: “Почему? Это же талантливый парень!” А ректор мне говорит: “Я не могу за него отвечать. Он не был достаточно дисциплинирован в процессе работы”... <...>. Работа сегментируется на много этапов: на развитие первоначальной идеи, на ее более подробное описание <...> на работу с разными сотрудниками. И всем этим элементам, разбитым на части, и

учит западная киношкола. Как сказал Гете, “чтобы понять целое, надо разбить его на части”. А у нас это все в куче и у мастера критерием оценки выступает принцип “мне нравится — мне не нравится”. Никакой учебы в этом, с моей точки зрения, нет. Я вообще представить себе не могу, чтобы серьезный европейский педагог сказал своему студенту, что ему что-то там нравится или не нравится. Он же из другого поколения, он смотрит, исходя из других моральных, эстетических и социальных принципов. Там все судят только по принципу “грамотно — неграмотно”. Учеба заключается в этом. Хирург никогда не скажет студенту, препарирующему труп: “Мне не нравится, как ты держишь скальпель”. Он скажет: “Ты плохо продумал план операции”...<...>. Вот это правильный подход. А у нас такой эмоциональный контакт «мастер — ученик». По-моему, это бесперспективно ...».

Переводя на педагогический язык слова кинорежиссера, можно сказать, что эффективность отметки зависит, прежде всего, от того, в какой степени студент сможет интерпретировать оценку, закодированную в виде символа (отметки); в какой степени формы отчетности, критерии оценивания трактуются одинаково всеми участниками образовательного процесса и являются открытыми, не меняются от занятия к занятию. Соблюдение этих условий, в свою очередь, приводит к тому, что студент перестает быть объектом и становится субъектом образовательного процесса.

Примером может послужить экзамен в педагогическом вузе, который проводился бы не в форме пересказа теоремы Пифагора (экзаменационное испытание №1) и возможных способов преподавания (экзаменационное испытание №2), а в форме проведения студентом учебного занятия по данной теме для школьников или своих коллег. А в качестве экзаменующих приглашаются практики из тех организаций, где в перспективе бу-

дет работать выпускник. В результате подобной процедуры можно будет не только одновременно оценить уровень достижения студента по математике и методике ее преподавания, но и поработать с формированием навыка само- и взаимного оценивания, обсудить возможности и перспективы портфолио.

Одним словом, умело, адекватно подобранный способ оценивания становится не просто необходимой и уж точно не формальной процедурой, устанавливающей уровень достижений студента, а важным элементом образовательного процесса, имеющим наряду с контролирующим и оценивающим смыслом еще и учебную составляющую.

Итак, мы сформулировали основные принципы (правила), которые, по нашему мнению, позволят автору или коллективу авторов разработать образовательную программу, позволяющую получить на выходе прогнозируемый результат. Могут задаваться различные формы, способы организации/реализации программы, но конструкция программы, ее основа, может и должна определяться результатами обучения. Именно это, на наш взгляд, является основным способом решения поставленной перед педагогическим сообществом задачи – формирования специалиста, способного и готового к результативной профессиональной деятельности.

При этом, под образовательным результатом мы понимаем не пресловутое развитие специалиста «вообще», а приобретение им совокупности профессионально значимых умений, которые становятся средствами его успешной деятельности на рабочем месте. И, как показывает практика, и на что мы еще раз обращаем внимание читателя, отсылая его к интервью А. Митты, сделать это можно в том, и только в том, случае, если всю деятельность преподавателя, всю совокупность учебных мероприятий подчинить решению именно этой задачи.

Благодарность

¹ Авторы выражают благодарность К.Г. Митрофанову, кандидату педагогических наук, научному сотруднику Федерального института развития образования и Центра развития лидерства в образовании НИУ ВШЭ, который, наряду с авторами, был разработчиком и организатором серии семинаров для участников проектов Министерства образования и науки РФ по разработке модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратур [6].

Литература

1. Бойчук А., Зарицкий А. Институт общественных наук [Электронный ресурс]: Интервью академического директора программы Многопрофильного бакалавриата Евгения Миронова о Liberal Arts: Россия, США, Израиль // РАНХиГС. URL: <http://www.fgu.rane.ru/ru/news/347-mironov-o-la.html> (дата обращения 10.08.2014).
2. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт.-сост. В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова [и др.], под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-ра тех. наук, профессора Н.А. Селезневой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 148 с.
3. Концепция создания программ прикладного бакалавриата в системе профессионального образования Российской Федерации / Авт.-сост. В.И. Блинов, Ф.Ф. Дудырев, Е.Ю. Есенина [и др.]. М.: Федеральный институт развития образования, 2010. 17 с.
4. Миньяр-Белоручева А.П., Миньяр-Белоручев К.В. Английский язык. Учебник устного перевода: учебник для вузов / А.П. Миньяр-Белоручева, К.В. Миньяр-Белоручев. 2-е изд., испр. М.: Экзамен, 2004. 352 с.
5. Общественное обсуждение проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения 11.08.2014).
6. Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/> (дата обращения 09.08.2014).
7. Проект Концепции поддержки развития педагогического образования. Размещен для общественного обсуждения на сайтах ведущих российских педагогических вузов [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3875> (дата обращения 09.08.2014).
8. Программа магистратуры «Доказательная образовательная политика» [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <http://ioe.hse.ru/dop> (дата обращения 18.08.2014).
9. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] // Общественный совет при Министерстве образования и науки Российской Федерации. URL: <http://sovnet.edu.ru/documents/10179/32102/Профессиональный%20стандарт%20педагога/0db8d661-4fbd-479c-90ba-06a9f7bd50cd> (дата обращения 10.08.2014).
10. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы // Труды по социологии образования. Том XI—XII. Выпуск XXI. М.: РАО, 2007. 200 с.
11. Российская Федерация. Национальный доклад 2007—2009 [Электронный ресурс] // Болонский процесс в России. URL: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/nr2007-2009_rus.pdf (дата обращения 08.07.2014).
12. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/336> (дата обращения 11.08.2014).
13. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки магистров [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/926> (дата обращения: 18.08.2014).
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29.12.2012 [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf (дата обращения 18.08.2014).
15. Федеральная целевая программа развития образования на 2011—2015 годы [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2010> (дата обращения 09.08.2014).
16. Шанин Т. О пользе иног: британская академическая традиция и российское университетское образование // Вестник Европы. 2001. № 3. С. 41—49.
17. Щербино К. Интервью Александра Митты [Электронный ресурс] // Деловая газета «Взгляд». URL: <http://vz.ru> (дата обращения: 28.03.2008).
18. Cech Thomas R. Science at liberal arts colleges: a better education? [Электронный ресурс] // North Central College. URL: http://northcentralcollege.edu/Documents/development/cech_article.pdf (дата обращения: 18.08.2014).

The Priority of Educational Outcomes as a Tool for Modernization of Teacher Training Programs

Kasprzhak A. G. *,

Center for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research
University "Higher School of Economics", Moscow, Russia
agkasprzhak@hse.ru

Kalashnikov S. P. **,

Center for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research
University "Higher School of Economics", Moscow, Russia
skalashnikov@hse.ru

The authors attempt to define the concepts of "education program", "educational outcomes", "competence"; to refine the approaches to the development of educational programs in their correlation with the basic documents developed during preparation and implementation of teacher education project. The relevance of these issues is due to the problems of modernization of programs and models of teacher training Russian education is facing today.

Based on the analysis of international and Russian experience, we reveal the main rules that should enable authors to develop educational programs that will provide the expected results, defined by the conceptual documents of the teacher education program modernization. The article is intended, first and foremost, to the teachers and administrators of universities, faced with the task of modernizing the educational programs for teachers, as well as modules of the programs, in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standards and the professional standard of the teacher. Given the universality of approaches and concepts described by the authors, the article may be of interest to developers of educational programs of other areas and different levels of education.

Keywords: federal state educational standards, professional standards of teachers; educational program; new types of educational programs; new models of education – research and teaching Masters program; academic and applied baccalaureate; design (construction) of the educational program; goals,

Acknowledgements

The authors thank K.G. Mitrofanov, Ph.D. (Pedagogy), Research Associate at the Federal Institute for Education Development and the Center for Leadership Development in Education, HSE, who, together with the authors, was the developer and organizer of a series of seminars for the participants of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation projects for the development of modules for basic professional educational programs of undergraduate and master students [6].* National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia

References

1. Boichuk A., Zaritskii A. Institut obshchestvennykh nauk [Elektronnyi resurs]: Interv'yū akademicheskogo direktora programmy Mnogoprofil'nogo bakalavriata Evgeniya Mironova o Liberal Arts: Rossiya,

SShA, Izrail' [Institut social sciences [electronic resource]: Interview of the academic program director Yevgeny Mironov Multipurpose bachelor of Liberal Arts: Russia, USA, Israel]. RANKhi GS. URL: <http://www.fgu.rane.ru/ru/news/347-mironov-o-la.html> (Accessed 10.08.2014).

For citation:

Kasprzhak A. G. Kalashnikov S.P. The priority of educational outcomes as a tool for modernization of teacher training programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 87–104 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Kasprzhak A. G. Ph.D. (Pedagogy), Director, Center for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia. E-mail: agkasprzhak@hse.ru

** Kalashnikov S. P. Research Associate, Center for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia. E-mail: agkasprzhak@hse.ru

- vaniya) [Bologna process: Glossary (based on the experience of the monitoring study)]. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2009. 148 p.
3. Blinov V.I. (eds.) Kontseptsiya sozdaniya programm prikladnogo bakalavriata v sisteme professional'nogo obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [The concept of creation of applied baccalaureate programs in the system of education of the Russian Federation]. Moscow: Federal'nyi institut razvitiya obrazovaniya, 2010. 17 p.
4. Min'yar-Beloručeva A.P., Min'yar-Beloručev K.V. Angliiskii yazyk. Uchebnik ustnogo perevoda: Uchebnik dlya vuzov [English language]. 2-e izd., ispr. Moscow: Ekzamen, 2004. 352 p.
5. Obshchestvennoe obsuzhdenie proekta kontseptsii i sodержaniya professional'nogo standarta uchitelya [Elektronnyi resurs] [The public discussion of the project concept and content of the professional standard for teachers]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (Accessed 11.08.2014).
6. Portal soprovozhdeniya projektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Portal project support modernization of teacher education]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/> (Accessed 09.08.2014).
7. Proekt Kontseptsii podderzhki razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya razmeshchen dlya obshchestvennogo obsuzhdeniya na saitakh vedushchikh rossiiskikh pedagogicheskikh vuzov [Elektronnyi resurs] [Draft Concept to support the development of teacher education posted for public comment on the websites of the leading Russian pedagogical universities]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3875> (Accessed 09.08.2014).
8. Programma magistratury "Dokazatel'naya obrazovatel'naya politika" [Elektronnyi resurs] [Master's Program "Evidence educational policies"]. Natsional'nyi issledovatel'skii universitet "Vysshaya shkola ekonomiki". Available at: <http://ioe.hse.ru/dop> (Accessed 18.08.2014).
9. Professional'nyi standart pedagoga [Elektronnyi resurs] [Professional Standard teacher]. Obshchestvennyi sovet pri Ministerstve obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://sovet-edu.ru/documents/10179/32102/Профессиональный%20стандарт%20педагога/0db8d661-4fbd-479c-90ba-06a9f7bd50cd> (Accessed 10.08.2014).
10. Sobkin V.S., Tkachenko O.V. Student pedagogicheskogo vuza: zhiznennye i professional'nye perspektivy [Elektronnyi resurs] [Student teaching high school: life and career prospects.]. *Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Works on the sociology of education]. Vol. XI—XII. Issue XXI. Moscow: RAO, 2007. 200 p.
11. Rossiiskaya Federatsiya. Natsional'nyi doklad 2007—2009 [Elektronnyi resurs] [Russian Federation. National Report 2007—2009]. *Bolonskii protsess v Rossii* [Bologna process in Russia]. URL: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/nr2007-2009_rus.pdf (Accessed 08.07.2014).
12. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standards]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/336> (Accessed 11.08.2014).
13. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyam podgotovki magistrantov [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standards of higher professional education in the areas of training masters]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/926> (Accessed: 18.08.2014).
14. Federal'nyi zakon "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" No. 273-FZ ot 29.12.2012 [Elektronnyi resurs] [Federal Law "On Education in the Russian Federation" No. 273-FZ of 29.12.2012]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf (Accessed 18.08.2014).
15. Federal'naya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2011—2015 gody [Elektronnyi resurs] [Federal Target Program of Education Development for 2011-2015]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2010> (Accessed 09.08.2014).
16. Shanin T. O pol'ze inogo: britanskaya akademicheskaya traditsiya i rossiiskoe universitetskoe obrazovanie [The benefits of a British academic tradition and the Russian university education]. *Vestnik Evropy* [Gerald of Europe], 2001, no. 3, pp. 41—49.
17. Shcherbino K. Interv'yu Aleksandra Mitty [Elektronnyi resurs] [Interview with Alexander Mitty]. *Delovaya gazeta "Vzglyad"* [Business newspaper "The View"]. Available at: <http://vz.ru/> (Accessed 28.03.2008).
18. Cech Thomas R. Science at liberal arts colleges: a better education? [Elektronnyi resurs]. North Central College. Available at: http://northcentralcollege.edu/Documents/development/cech_article.pdf (Accessed 18.08.2014).