

ГЛАВА 5.

Требования к модернизации педагогического образования: деятельностный подход в подготовке педагогических кадров¹

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 возможность осуществлять его 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 ОПОП* состоит в приведении программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога (и профессиональных стандартов других педагогических работников) (Проект Концепции поддержки развития педагогического образования; Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н).

Исходя из этой цели, выпускник программы подготовки педагогических кадров (далее — *педагогической программы*) должен быть в полной

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 // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 105—126.

мере готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в классе в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте (Приказ Минобрнауки России от 14 января 2010 г. № 35). 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 профессионального стандарта, что обеспечивает, в свою очередь, возможность полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования (ФГОС ОО) (Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 г. № 1897).

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 формы 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*) (Gage N., 1978), 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 (Gage N., 1978).

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) (Приказ Минобрнауки России от 22 декабря 2009 г. № 788) предполагает *изменение требований к результатам ОПОП* на основе приведения в соответствие существующего списка осваиваемых компетенций со списком компетенций, заданных Профессиональным стандартом педагога. При том, что собственно для 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

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 укрупненным направлениям подготовки (педагогическое, психолого-педагогическое и специальное (дефектологическое) образование).

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 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 деятельностьную ориентацию в разработке ОПОП. Если реальным образовательным результатом является 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 (Приказ Минобрнауки России от 22 декабря 2009 г. № 788), 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 только 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 Профессиональному стандарту педагога. Учебное содержание модуля должно включать в себя содержание тех теоретических дисциплин или их разделов, которое в совокупности обеспечивает возможность сформировать у слушателя необходимые знания и 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) становятся основным содержанием пятого этапа изучаемого модуля — организации психологопедагогического 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

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

Этап 2	Теоретический	1. Изучение теоретического материала модуля как способ решения педагогических проблем и задач 2. Формирование способов выполнения профессиональных действий (инструментальный аспект) 3. Отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде (практикум)
Этап 3	Учебная практика	1. Выполнение профессиональных действий на клинической базе (реальной образовательной организации) в условиях супервизии
Этап 4	НИРС	1. Анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий 2. Организация мини-исследований, направленных на анализ причин неэффективности и затруднений в профессиональной деятельности, построение нового профессионального действия
Этап 5	Теоретико-рефлексивный	1. Организация рефлексии (групповой, индивидуальной) своих действий с учетом результатов НИРС 2. Формирование общего способа профессиональных действий (понимание реализации профессионального действия в пространстве возможностей)

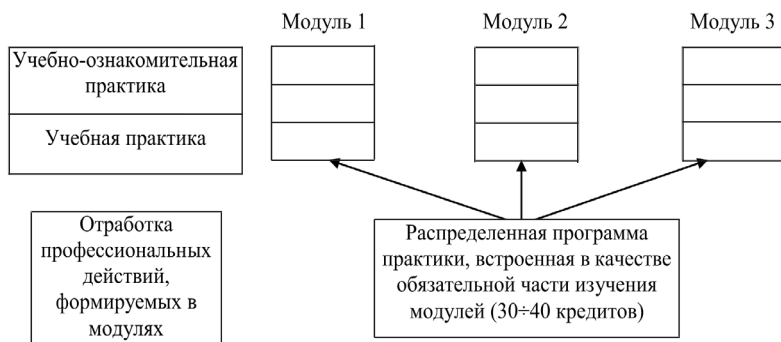
Помимо развития профессионального действия за счет научного изучения условий его реализации или причин его неуспешности, включение исследовательского блока в изучаемый модуль позволяет сформировать рефлексивное отношение слушателя к осваиваемому профессиональному действию. Обсуждение с другими слушателями 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 практики, 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 (рис. 1) (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 четвертом 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.

Первый год обучения в магистратуре (первый – третий в бакалавриате)



Второй год обучения в магистратуре (четвертый в бакалавриате)

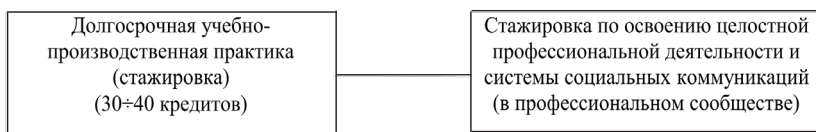


Схема 1. Распределенная программа практики

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 необходи-

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.

мых «культурных» (в том числе и знаковых) средств, опосредствующих процессы коммуникации и коллективно-распределенной деятельности в такой организации («вхождение в сообщество практики») (Sahlberg P., 2010), 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 разработки 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 содержательному 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 деятель-

⁵ Необходимо отметить, что такое увеличение практической подготовки в целом соответствует аналогичным требованиям к практической подготовке педагога в большинстве стран Европы и США, которые предполагают не менее 1500 часов практической подготовки (Stenhouse L.; Peter von Huizen et al., 2005; Pantic N., Wubbels T., 2012), а так же государственной политике РФ в области образования (Поручение Президента России от 22 мая 2014 № Пр-1148, п. 2).

ности, 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 введения в соответствие с требованиями Профессионального стандарта педагога является изменение требований к условиям реализации модернизируемых 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 традиция подготовки педагога, в большей степени ориентированная не на узкопрактическую, а углубленно-теоретическую подготовку, в которой создается и приобретает форму личность будущего педагога, в том числе создается его «*персональная педагогическая теория*») (Lave J., Wenger E., 1991). 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 (Lave J., Wenger E., 1991).

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) (Wilson D., Floden R., Ferrini-Mundy J., 2001), 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. вырабатывает собственную профессиональную мудрость и собственную педагогическую теорию. 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 рефлексию и обсуждение разного опыта. Оба подхода могут существенно дополнять друг друга (Lave J., Wenger E., 1991).

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 компетенций, 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 (A teacher education model for the 21 century, 2010). *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 означает, 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, но научиться так организовывать урок, чтобы его можно было проводить и в маленьком классе и в 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 пересмотр традиционного (для педагогического образования) подхода, в рамках которого школа воспринимается как «младший брат» университета, не равнозначный 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 (Wilson D., Floden R., Ferrini-Mundy J., 2001).

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, являющи-

еся 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, Cochran-Smith) (Wilson D., Floden R., Ferrini-Mundy J., 2001; Cochran-Smith M., Lytle S., 1999; Toom A. et al.).

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 которой 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 и студентов, участвующих в супервизии, 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 буду-

шего 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 оценки: супервизора, 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, не зависящего от школы-партнера, разработанного на основе требований профессионального стандарта. Успешное выполнение 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 под руководством педагога-супервизора постепенно переходить 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

(Zeichner K., 1983; Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ; OECD, 2005), 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 действительно приведет 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 (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 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, невозможно 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 (Preparing teachers around the world, 2003) и reflective practitioner (Darling-Hammond L., 2006).

Содержание НИРС в контексте профессионального развития педагога

Проблемы, возникающие в осуществлении профессиональных действий педагога, приводят к необходимости проведения им встро-енного 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 возможным, 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) (рис. 2).

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 подход 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 организации 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 перестройка 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 дей-

Цикл развития профессиональных действий



Схема 2. Цикл развития профессиональных действий

ствия, 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, формирование способности изменения и развития своих профессиональных действий.

Деятельностный подход в подготовке педагога

Научно-обоснованное мышление будущего педагога соединяет его теоретические 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 (Lave J., Wenger E., 1991; A teacher education model for the 21 century, 2010).

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 (Donald A. Schön; A teacher education model for the 21 century, 2010). Это 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 (Wilson D. et al, 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 (ААСТЕ, 2014).

Такой уровень подготовки педагога предполагает вовлечение метакогнитивных процессов и процессов принятия решений. Исследовательский подход к подготовке педагогов как раз 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 попробует преподавать. В его основе находятся спонтанные представления об учащемся, 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 естественного, на культурном уровне владения профессиональной деятельностью используются не рассудочные, спонтанные представления о преподавании (общие с любым неподготовленным взрослым), а научно обоснованные методы доказательного принятия педагогических решений на основе научного исследования педагогической проблемы и научно-опосредованного суждения, принятия 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 предполагает рассмотрение 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.* Эта модель осуществляется по схеме: 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 несостоятельным с точки зрения практической подготовки выпускника, особенно с точки зрения Профессионального стандарта педагога.

2. *Осуществляемая по программе быстрого «входа» в профессию* — (альтернативный подход) знание о преподавании это, прежде всего, практическое знание педагога о конкретных способах преподавания и принятия педагогических решений. Следовательно, основным источником такого знания являются педагог и школа, в которой и на базе которой должна быть построена подготовка будущего педагога. Роль университета не основная, а вспомогательная. Теория нужна, но она 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. *На основе деятельностного подхода:* 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 рефлексии этих действий и формирование профессионального мышления, способности 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 формирования профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта, ключевой фигурой оказывается школьный педагог-настав-

ник (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, организуемый 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 законом «Об образовании» (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) диплом о высшем образовании выпускника программы высшего образования является одновременно и документом о полученном образовании, и документом о полученной квалификации. Однако, если полученное образование (в основном теоретическое) проверяется в ходе сдачи ГИА (государственного экзамена), 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 ат-

тестации, 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 сформированностью 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*. Институализация 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 образованием. Введение такой независимой оценки прямо соответствует поручениям Президента Российской Федерации (Поручение Президента России от

22 мая 2014 г. № Пр-1148, п. 2) 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 органа 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.

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: 15.09.2014).

Поручение Президента Российской Федерации по вопросам повышения качества высшего образования от 22 мая 2014 г. № Пр-1148 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/assignments/21112> (дата обращения: 15.09.2014).

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) “бакалавр”)» (с изменениями от 31 мая 2011 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (дата обращения: 15.09.2014).

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. № 35 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) “магистр”)» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf> (дата обращения 15.09.2014).

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

Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 15.09.2014).

Проект Концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/9> (дата обращения: 15.09.2014).

A teacher education model for the 21 century [Электронный ресурс] // A report by the National institute of education, Singapore. 2010. URL: <http://www.nie.87.edu.sg/files/TE21%20online%20version%20-%20updated.pdf> (дата обращения: 15.09.2014).

Cochran-Smith M., Lytle S. The teacher research movement: A decade later [Электронный ресурс] // Educational Researcher. 1999. Vol. 28(7). P. 15—25. DOI: 10.3102/0013189X028007015. URL: <http://edr.sagepub.com/content/28/7/15.abstract> (дата обращения: 15.09.2014).

Darling-Hammond L. Constructing 21-st century teacher education [Электронный ресурс] // Journal of teacher education. 2006. Vol. 57. NX, 1—15. DOI: 10.1177/0022487105285962. URL: <http://jte.sagepub.com/content/57/3/300> (дата обращения: 15.09.2014).

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

Gage N. The scientific basis of the art of teaching [Электронный ресурс]. N.Y.: John Wiley, 1978, 122 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=paRiQgAACAAJ&dq=The+scientific+basis+of+the+art+of+teaching&hl=ru&sa=X&ei=vDvFU4VEiofiBMe0gNAV&ved=0CBMQ6AEwAA> (дата обращения 15.09.2014).

Lave J., Wenger E. Situated learning: Legitimate peripheral participation [Электронный ресурс]. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=CAVIOw3vYAC&lpg=PP1&dq=Situated%20learning%3ALegitimate%20peripheral%20participation&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q=Situated%20learning%3ALegitimate%20peripheral%20participation&f=false> (дата обращения: 15.09.2014).

Pantic N., Wubbels T. Competence-based teacher education: A change from Didaktik to a Curriculum culture? [Электронный ресурс] // Journal of curriculum studies. 2012. Vol. 44. № 1. P. 61—83. DOI:10.1080/00220272.2011.620633. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272>

Peter von Huizen, Bert von Oers, Theo Wubbels. A Vygotskian perspective on teacher education [Электронный ресурс] // Journal of curriculum studies. 2005. Vol. 37: 3. P. 267—290. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027042000328468> (дата обращения: 15.09.2014).

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

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

Stenhouse L. An introduction to curriculum research and development [Электронный ресурс]. London, Heinemann. 248 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=zMSxAAAACAAJ&dq=An+introduction+to+curriculum+research+and+development+intitle:An+intitle:introduction+intitle:to+intitle:curriculum+intitle:research+intitle:and+intitle:development&hl=ru&sa=X&ei=FfzeU8WGJ6TZ4QTNr4DIAg&ved=0CBwQ6AEwAA> (дата обращения: 15.09.2014).

Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers [Электронный ресурс]. OECD, 2005. URL: <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (дата обращения: 15.09.2014).

The clinical preparation of teachers: A policy brief [Электронный ресурс]. American association of colleges for teacher education. 2010. URL: http://www.uni.edu/coe/sites/default/files/wysiwyg/AACTE_-_Clinical_Preparation_Paper.pdf (дата обращения: 15.09.2014).

Toom A., Krokfors L., Kynäslahti H., Stenberg K., Maaranen K., Jyrhämä R., Byman R., Kansanen P. Exploring the essential characteristics of research-based teacher education from the viewpoint of teacher educators [Электронный ресурс]. University of Helsinki, Center for Research on Teaching P.O.BOX 9, FI-00014, University of Helsinki, Finland. URL: <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/TEPE%20proceedings.pdf> (дата обращения 15.09.2014).

Ulvik M., Smith K. What characterises a good practicum in teacher education [Электронный ресурс] // Education Inquiry. 2011. Vol. 2 (3), September. P. 517—536. URL: <http://www.educationinquiry.net/index.php/edui/article/view/21997> (дата обращения: 15.09.2014).

Wilson D., Floden R., Ferrini-Mundy J. Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations [Электронный ресурс]. Washington: D.C., Center for the study of teaching and policy, University of Washington, 2001. 84 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=RdopGwAACAAJ&dq=Teacher+preparation+research+2001&hl=ru&sa=X&ei=8zzfU8buDeGF4gSJK4H4Ag&ved=0C CIQ6AEwAw> (дата обращения: 15.09.2014).

Zeichner K. Alternative paradigms of teacher education, 1983 [Электронный ресурс] // Journal of teacher education. 1983. Vol. 34 (3). P. 3—9. DOI: 10.1177/002248718303400302. URL: <http://jte.sagepub.com/content/34/3/3> (дата обращения: 15.09.2014).

Zeichner K., Payne K., Brayko K. Democratizing knowledge in university teacher education through practice-based methods teaching and mediated field experience in schools and communities. 2012, issue paper [Электронный ресурс]. University of Washington, Seattle. URL: <http://www.ccte.org/wpcontent/pdfs-conferences/ccte-conf-2012-fall-zeichnerdemocratizing-knowledge.pdf> (дата обращения: 15.09.2014).