

**А.А. МАРГОЛИС**

**МОДЕРНИЗАЦИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**





Московский государственный  
психолого-педагогический университет

А.А. Марголис

**Модернизация педагогического образования  
в Российской Федерации**

Москва  
2019

**ББК 88.4**  
**М 25**

Рекомендовано Ученым советом ФГБОУ ВО МГППУ в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся по направлениям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование»

**Рецензенты:**

доктор психологических наук, профессор, академик РАО В.В. Рубцов  
доктор психологических наук, профессор, академик РАО Н.Н. Нечаев

**Марголис А.А.**

**М 25** Модернизация педагогического образования в Российской Федерации. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. — 336 с.

**ISBN 978-5-94051-196-0**

Учебное пособие посвящено истории разработки и осуществления одного из наиболее интересных федеральных проектов в сфере образования, реализованных за последнее десятилетие в России, — проекту «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации».

**ББК 88.4**

*Все права защищены.*

*Любое использование материалов данного учебного пособия полностью или частично без разрешения правообладателя запрещается.*

**ISBN 978-5-94051-196-0**

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2019  
© А.А. Марголис, 2019

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	5
<b>ГЛАВА 1</b> Реформы педагогического образования: основные причины и зарубежные прецеденты .....	11
<b>ГЛАВА 2</b> Кейс «Реформа педагогического образования в США (80-е годы 20-го века): Holmes Group Reform proposals» .....	19
<b>ГЛАВА 3</b> Реформы педагогического образования на рубеже веков .....	30
<b>ГЛАВА 4</b> Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ .....	41
<b>ГЛАВА 5</b> Требования к модернизации педагогического образования: деятельностный подход в подготовке педагогических кадров .....	61
<b>ГЛАВА 6</b> Проектирование модели практико-ориентированной подготовки учителей начальных классов .....	88
<b>ГЛАВА 7</b> Подготовка педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры .....	107
<b>ГЛАВА 8</b> Профессиональный экзамен для будущих педагогов .....	132
<b>ГЛАВА 9</b> Итоги комплексного проекта модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017 гг.) .....	153

### **ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Комплексная программа повышения  
профессионального уровня педагогических  
работников общеобразовательных организаций ..... 177

### **ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

Примерная основная образовательная программа.  
Направление подготовки (специальность) 44.03.02  
«Психолого-педагогическое образование».  
Уровень высшего образования. Бакалавриат.  
Профиль «Педагог начального общего образования» ..... 186

### **ПРИЛОЖЕНИЕ 3**

Примерная основная образовательная программа.  
Направление подготовки (специальность) 44.04.02  
«Психолого-педагогическое образование».  
Уровень высшего образования. Магистратура.  
Направленность «Педагог начального общего образования» ..... 270

## ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие посвящено истории разработки и осуществления одного из наиболее интересных федеральных проектов в сфере образования, реализованных за последнее десятилетие в России, — проекту «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации».

На наш взгляд, этот проект привлекает внимание и интерес со стороны профессионального сообщества по целому ряду причин, связанных как с историей его разработки, так и с особенностями его реализации.

Начальной точкой подготовки проекта можно считать 2013 год. Первые проведенный Министерством образования и науки Российской Федерации мониторинг эффективности вузов вызвал горячие дискуссии и обсуждения со стороны вузовского сообщества и со стороны самого министерства. Через короткое время с момента опубликования результатов мониторинга стало понятно, что несмотря на всю критику его инструментария, министерство всерьез планирует использовать его результаты в качестве «объективного» основания для осуществления объявленных планов масштабной реорганизации вузов в РФ.

Особое место в этих планах отводилось вузам педагогического профиля, чьи результаты выглядели существенно хуже, чем у вузов остальных укрупненных групп специальностей и направлений. Дополнительным негативным фактором, выявленным в ходе той же дискуссии, стала удручающая статистика трудоустройства выпускников программ педагогического образования в школу, что в сочетании со стабильно высокими значениями контрольных цифр приема на это направление производило странное впечатление созданной гигантской машины по производству специалистов «в никуда», а само педагогическое образование скорее напоминало массовую раздачу дипломов о высшем образовании людям, которые и изначально не планировали работать по специальности. И, наконец, последним по счету, но отнюдь не по значимости, стали опубликованные результаты различных социологических опросов педагогов и особенно директоров российских школ, которые почти единогласно констатировали, что несмотря на достаточно высокую теоретическую подготовку (впрочем, также сильно зависящую от конкретного педагогического вуза), выпускники программ педагогического образования почти тотально не готовы к работе в школе в силу явно недостаточной практической (т.е. собственно профессиональной) подготовки. Более того, по мнению большинства респондентов, по этому направлению они в целом стабильно проигрывали даже выпускникам педагогических колледжей. В стране, незадолго до этого принявшей и утвердившей новые и довольно прогрессивные государственные стандарты общего образования (ФГОС ОО), предполагающие для своей реализации очень высокую

квалификацию педагогических кадров, все вышеперечисленное можно было вполне охарактеризовать как полномасштабный кризис педагогического образования.

К счастью, министерство, вняв многочисленным призывам экспертов сосредоточиться на анализе причин таких результатов вместо принятия скоропалительных мер по реорганизации педагогических вузов, создало рабочую группу по разработке комплекса предложений, направленных как на анализ причин сложившегося положения вещей в области педагогического образования, так и на разработку конкретных предложений по его модернизации. Результатом работы этой рабочей группы (которую возглавил В.А. Болотов и в которую вошли эксперты в основном трех университетов: НИУ ВШЭ, МГППУ и чуть позже МГПУ) стала подготовленная концепция комплексной модернизации педагогического образования. Эта концепция подразумевала необходимость принятия мер не только в сфере педагогического образования, но и в сфере самой педагогической деятельности, повышения социального престижа профессии учителя, повышения квалификации работающих учителей. Концепция предполагала взаимосвязь необходимости модернизации в комплексе профессиональной деятельности, профессионального образования, включая непрерывное образование педагога, вопросов оплаты труда и социального престижа педагогической профессии. В качестве единого методологического основания реформирования всех указанных элементов выступали ФГОС общего образования, задающий требования к профессиональной деятельности педагога, закреплённые в форме стандарта профессиональной деятельности педагога, и деятельностный подход в качестве основного теоретического основания для проектирования обновленных программ педагогического образования. Рабочая группа Минобрнауки России, проработав почти год, смогла не только подготовить указанный документ, но и убедить руководство министерства в бессмысленности решения проблем педагогического образования изолированно от решения проблем педагогической деятельности, а также в том, что простая реорганизация педагогического вуза путем его включения, например, в классический университет не способна повысить качество педагогического образования. Простая перестановка вуза, осуществляющего подготовку педагогических кадров, из одного места в другое без решения накопившихся в этой сфере проблем не способна решить ни одной из проблем педагогического образования.

Подготовленный рабочей группой документ концепции был одобрен Минобрнауки России и лег в основу соответствующего распоряжения Правительства Российской Федерации, подразумевавшего помимо других мер старт проекта «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации» (текст указанного документа можно найти в Приложении 1 к данной книге). Участие автора в качестве члена рабочей группы

позволило сформулировать собственные выводы о причинах трудностей в сфере педагогического образования и необходимых шагах по их преодолению. Так как авторская позиция была в чем-то более свободной, чем позиция рабочей группы в целом, а также с учетом невозможности достичь полного взаимопонимания по всем вопросам автором с разрешения рабочей группы был подготовлен к публикации несколько более широкий документ, часть которого была использована при подготовке официальных документов министерства («Комплексный план повышения уровня педагогических работников»), а часть осталась вне официального документа и включена в текст данной книги (глава 4 «Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ»).

Реализация проекта началась в 2014 году и предполагала 2 этапа его осуществления: 1 этап (2014—2015 гг.) и 2 этап (2016—2017 гг.) с постепенным расширением числа участников проекта и вовлечением в него до 30% вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров в Российской Федерации. Т.к. уже к началу запуска проекта было понятно, что педагогические вузы, оставаясь по-прежнему одним из наиболее важных провайдеров подготовки педагогов, давно уже не являются самой большой категорией вузов, обеспечивающих такую подготовку (по разным оценкам, к 2014 году педагогические вузы насчитывали 43 организации из 247, осуществляющих набор по направлениям УГСН «Образование и педагогические науки»), то участниками проекта стали представители практически всех типов вузов, имеющих такие программы, включая федеральные, классические и даже несколько технических университетов.

Общее количество участников проекта составило более 60 вузов. Подробная информация о составе участников и их роли в комплексном проекте приведена в главе 9 «Итоги комплексного проекта модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017 гг.)».

Необычность самого проекта заключалась в том, что в его ходе решались одновременно три взаимосвязанные задачи:

*Задача 1.* Разработка новой методологии проектирования программ подготовки педагогических кадров и передача этой методологии в форме проектно-ориентированного повышения квалификации командам университетов-участников. Эта часть работы была возложена главным образом на организации, обеспечивавшие научное сопровождение и координационно-аналитический мониторинг проекта: НИУ ВШЭ и МГППУ. Для выполнения этой задачи был создан координационно-аналитический центр (научные соруководители на первом этапе — А.Г. Каспаржак, А.А. Марголис, координаторы — М.А. Сафронова, Н.А. Бысик; на втором этапе — А.А. Марголис, Е.В. Чернобай и М.А. Сафронова, С.Г. Пилипенко соответственно).



Описание новой методологии проектирования программ подготовки педагогических кадров, разработанной в ходе проекта, представлено в главе 5 «Требования к модернизации педагогического образования: деятельностный подход в подготовке педагогических кадров».

Наряду с новой методологией проектирования (ОПОП) в ходе реализации проекта были разработаны также и новые модели (образовательные маршруты) подготовки будущих педагогов, в том числе и для лиц, не имеющих педагогического образования. Описание этих моделей во взаимосвязи с содержанием подготовки и реализацией деятельностного подхода к их проектированию представлено в в главе 7 «Подготовка педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры».

*Задача 2.* Разработка университетскими командами на основе новой методологии проектирования ОПОП проектов новых программ подготовки для различных профилей педагогов (от педагога дошкольного образования до методиста-исследователя) с публичной защитой разработанных проектов и их реальной апробацией с обучением студентов в ходе дальнейшей реализации проекта.

Пример такой программы (по профилю «Педагог начального общего образования») и особенности ее разработки и апробации приведены в главе 6, написанной автором совместно с В.А. Гуружаповым.

*Задача 3.* Разработка инструментария независимой оценки сформированности профессиональных компетенций выпускников программ педагогического образования и апробация такого инструментария по итогам осуществления проекта.

Особенности разработанного инструментария и организации его апробации как независимой для университетов-участников проекта процедуры, по сути, «Профессионального экзамена» для выпускников, описаны в главе 8 «Профессиональный экзамен для будущих педагогов».

Наконец, необходимо отметить, что параллельно с реализацией проекта было создано Федеральное учебно-методическое объединение по УГСН «Образование и педагогические науки», в которое вошли преимущественно представители вузов-участников проекта, в рамках которого в тесном взаимодействии с координационным центром проекта и Минобрнауки России осуществлялась работа по рефлексии и обобщению полученных в ходе реализации проекта результатов в форме разработки проекта нового ФГОС ВО (3++), соответствующего требованиям ФГОС общего образования (ОО) и профессионального стандарта педагога, и пакета примерных программ подготовки педагогов разного профиля (эта работа была завершена в основном в конце 2018 года). В Приложениях 2, 3 к пособию приведены примерные программы, разработанные по итогам проекта в МГППУ.

Таким образом, на фоне большого количества реализованных в сфере образования проектов разной степени масштабности (с некоторыми из которых иногда невозможно ознакомиться ни в каком виде ввиду отсутствия каких-либо следов этих проектов в публичном пространстве) уникальность и своеобразие описываемого в настоящей книге проекта «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации» состоят, на наш взгляд, в следующем:

1. Реализация проекта позволила создать новую методологию проектирования профессионально-ориентированных программ подготовки педагогических кадров, основанную на деятельностном подходе. В рамках этого подхода содержанием программ подготовки педагогов становится сама педагогическая деятельность, структурированная в виде набора типовых профессиональных задач. Основной образовательной единицей такой программы становится профессионально ориентированный модуль, в котором формируются профессиональные компетенции, необходимые для решения этой задачи. Модуль представляет собой интегрированную образовательную единицу, сочетающую в себе практику, теорию, практикум и научно-исследовательскую работу студентов (НИРС), реализуемую не только в университете, но и в специально созданных практических базах (школах и детских садах).

2. Применимость этого подхода представляется возможной и вне сферы подготовки педагогических кадров, в том числе и для других видов профессиональной деятельности, а сам разработанный и апробированный подход (будучи построенным на других методологических основаниях) оказывается близок к подходу CDIO в инженерном образовании (Э. Кроули и др., 2015).

3. Разработанная методология, развивая положения отечественной научной школы, прежде всего, деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) в сфере профессионального образования, опирается также и на лучший международный опыт (L. Shulman, P. Grossman, K. Zeichner, L. Darling-Hammond), что делает этот проект и его результаты потенциально интересными и востребованными не только для российских, но и для зарубежных специалистов в сфере педагогического образования.

4. В рамках одного проекта одновременно и в течение довольно короткого времени:

— разработана новая методология проектирования педагогических программ;

— созданы университетские проекты новых программ разного профиля на основе разработанной единой деятельностной методологии их проектирования;

— организована реальная апробация этих программ в рамках учебного процесса студентов в университетах-участниках проекта;

— полностью пересмотрена система взаимодействия со школами, которые были признаны не менее важным источником формирования профессиональных компетенций, чем сам университет, и реализован клинический подход к подготовке педагогических кадров (модель «школьно-университетского партнерства»);

— проведена апробация эффективности разработанных программ путем проведения независимой оценки сформированности профессиональных компетенций студентов экспериментальных групп (занимавшихся по модернизированным программам) и контрольных групп (занимавшихся по традиционным программам подготовки педагогов). В рамках реализации такой оценки была, по сути, апробирована идея о необходимости введения «Профессионального экзамена» для будущих педагогов как инструмента организации «регулируемого» входа в педагогическую профессию.

— результаты проекта были оформлены в виде проекта нового ФГОС 3++, соответствующего требованиям профессионального стандарта педагога и ФГОС общего образования, а также пакета примерных программ (ПООП) для всех основных профилей педагогического образования.

Наконец, возможно, одним из самых важных результатов проекта стало формирование межуниверситетского сообщества преподавателей, профессоров, заведующих кафедрами, руководителей программ, педагогов базовых школ и детских садов, которые, несмотря на порой большие расстояния, разделяющие их географически, оказались единомышленниками в том, как можно и надо разрабатывать принципиально новые программы подготовки педагогов.

Этот результат показал критикам педагогического образования то, что в нем, как и везде, есть умные, энергичные и способные к саморазвитию люди, которые могут изменяться сами и совершенствовать свои программы подготовки будущих педагогов.

## **Библиография**

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.05.2014 № 3241п-П8.

Примерная основная образовательная программа. Направление подготовки (специальность) 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Уровень высшего образования. Бакалавриат. Профиль «Педагог начального общего образования».

Примерная основная образовательная программа. Направление подготовки (специальность) 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование». Уровень высшего образования. Магистратура. Направленность «Педагог начального общего образования».

*Кроули Э., Малмквист Й., Остлунд С., Бродер Д., Эдстрем К.* Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO. М.: Издательский дом ВШЭ, 2015.

## ГЛАВА 1.

### Реформы педагогического образования: основные причины и зарубежные прецеденты

Понимание объективных причин реформирования педагогического образования, на наш взгляд, невозможно вне контекста отношения к педагогической профессии, к которой собственно и готовит будущего учителя получаемое им педагогическое образование. От того, насколько это образование адекватно задачам педагогической деятельности, и зависит, как правило, его позитивная или, напротив, негативная оценка. В свою очередь, понимание педагогической деятельности как сложной или относительно простой, уточнение ее статуса (является ли этот вид деятельности действительно профессией или занятием) не являются достаточно очевидными. Ответ на этот вопрос во многом зависит от конкретного культурно-исторического контекста и может меняться в зависимости от страны и даже конкретного времени (в одной и той же стране). Важность определения статуса педагогической деятельности связана также и с тем, что ее позиционирование как профессии или как занятия приводит к совершенно различным социальным последствиям.

Одним из существенных отличий профессии от занятия является ее социально привилегированный статус (общественный престиж), основанный на предоставлении высоко востребованных обществом услуг, предполагающих необходимость специальных знаний для их осуществления (Esland G., 1980). Следствием обладания такими знаниями является автономия действий в профессии (т.е. освобождение от внешнего контроля) для обеспечения максимальной свободы действий профессионала по использованию его специальных знаний и экспертизы (Densmore K., 1987).

Несмотря на различные точки зрения о специфических атрибутах профессии, большинство исследователей (Esland G., 1980; Darling-Hammond L., 1990; Darling-Hammond L., Berry B., 1995) включают в их список следующие основные характеристики:

1. Наличие компендиума специальных знаний и методов (умений), используемых эксклюзивно в процессе профессиональной деятельности занятыми в ней лицами.
2. Существенный период подготовки к деятельности, связанный с необходимостью овладения этими знаниями и умениями.
3. Ориентация оказываемых услуг на запросы (интересы) клиентов.
4. Наличие четкого этического кодекса поведения группы лиц занятых в этой деятельности, обеспечивающего возможность саморегулирования, данную ей обществом.

5. Высокая степень автономии и престижа.
6. Высокое вознаграждение за оказываемые услуги.
7. Высокая степень контроля коллег (членов профессиональной группы) за условиями отбора, обучения и продвижения в профессиональной деятельности.

По мнению многих исследователей, по сравнению с правом или медициной педагогическая деятельность является полупрофессией—полуремеслом, демонстрируя не только черты, присущие обоим, но и развиваясь зачастую в обоих направлениях.

Так, например, А. Hargreaves (Hargreaves A., 2000) считает, что профессиональная деятельность педагогов проходит четыре основных этапа своего исторического развития, которые можно наблюдать в разные периоды в разных странах: этап предпрофессионализма, этап автономного (индивидуального) профессионализма, этап коллективного профессионализма и этап постпрофессионализма или постмодерна.

С нашей точки зрения, все основные реформы педагогического образования (происходившие в разных странах и в разное время) во многом связаны с тем, какое понимание педагогической деятельности возобладало в общественном дискурсе или образовательной политике: является ли педагогическая деятельность занятием или профессией. Если по мнению участников такого дискурса или основных стейкхолдеров деятельность педагога — это занятие, то подготовка к нему (особенно теоретическая) может и должна быть существенно сокращена и максимально приближена к обучению практическим навыкам. Нет смысла тратить время на длительное педагогическое образование, если никаких специальных знаний, конституирующих профессию, в этой деятельности нет. Напротив, если преобладающим становится мнение о том, что деятельность педагога — это профессия, то, следовательно, в ней есть специальные профессиональные знания (а не несколько практических приемов), усвоение которых предполагает необходимость существенных временных затрат в процессе того, что называется педагогическим образованием. Таким образом, когда побеждает мнение о том, что деятельность учителя — это занятие (occupation), необходимость в долгом педагогическом образовании отпадает (в занятии нет специальных профессиональных знаний), а подготовка к ней трансформируется в максимально короткую практико-ориентированную программу обучения (как правило, на базе непедагогического образования) и заменяется словом *training* (тренировка). Примером такого рода реформ в прошлом была модель «нормальной» школы (*ecole normale*), исторически возникшая в Европе в 18 веке и получившая позднее широкое распространение в США (*normal school*), в рамках которой подготовка будущих педагогов должна происходить непосредственно в школе, являющейся образцом, «нормой» того, как должно быть построено об-

учение учащихся под руководством опытных педагогов-наставников. При этом предполагалось, что будущему учителю требуется минимум предметных знаний, как правило, в объеме, незначительно превышающем знания той ступени обучения, в которой учитель будет работать. В настоящее время новый этап развития этого подхода существует в виде различных программ подготовки на рабочем месте (Residency-based teacher training в США или School-centered Initial Teacher Training в Великобритании) или программ ускоренной подготовки лучших выпускников непедагогических факультетов типа «Teach for America», в которых предполагается, что за счет тщательного отбора кандидатов можно подобрать учителя, который будет более успешен в своей деятельности (благодаря его высоким интеллектуальным способностям, академическим знаниям и личностным качествам), чем выпускник педагогического факультета, получивший специальное педагогическое образование.

Если же неудовлетворенность школой как социальным институтом начинает лидировать в общественной дискуссии, а предыдущей доминирующей моделью была подготовка учителей к их деятельности как занятию, а не профессии, то возникают реформы прямо противоположной направленности, объясняющие неудачи образования неэффективной программой их упрощенной подготовки. Поиски новой системы педагогического образования, альтернативной предыдущей, как правило, при этом связаны с попыткой обоснования того, что в деятельности учителя есть много специальных профессиональных знаний, освоение которых и составляет содержание педагогического образования. Т.к. педагогика до настоящего времени не смогла убедительно обосновать себя как область существенных профессиональных научных знаний (естественно, не с точки зрения представителей самой педагогической науки, а с точки зрения большинства их коллег из других академических наук), то поиск компендиума профессиональных знаний, подлежащих обязательно усвоению, приводит обычно в смежную область — в психологию. В зависимости от того, на какую конкретную область психологии или теории опираются реформаторы, могут быть выделены разные модели реформирования педагогической деятельности учителя, а следовательно, и самого педагогического образования.

Так, в работе K. Zeichner, D. Liston (1990) показаны четыре, по сути, психологические теории, послужившие основанием для формирования специальных профессиональных знаний педагога, используемых им в определенных моделях профессиональной деятельности и ставших основанием для реформирования педагогического образования в разное время в США.

Примером такого типа реформ педагогического образования, пытающихся обратить «ход маятника реформ» в сторону, как правило, более

сложного университетского педагогического образования, является проект, получивший название The Holmes Group, осуществленный в США в середине 80-х годов прошлого века большой группой деканов педагогических факультетов ведущих американских исследовательских университетов (подробнее описан в главе 2). Более современным примером являются усилия большого количества ведущих специалистов, прежде всего в Великобритании (R. Donaldson, J. Furlong, I. Metner), а также в США (K. Zeichner, L. Darling-Hammond), направленных на обоснование необходимости именно университетского педагогического образования и роли исследовательских компетенций в подготовке будущего педагога (research-based teacher education). Развитие этого направления реформ является в некоторой степени естественной реакцией педагогических факультетов (Schools/Departments of Education) в основном британских университетов на последствия предыдущего периода реформ педагогического образования в Великобритании, в рамках которого усиление практической подготовки педагогов и частичный перенос такой подготовки в школу привели часть стейкхолдеров (прежде всего, департамент образования Великобритании) к выводу о том, что гораздо более дешевая и не уступающая в качестве подготовка педагогов (training) может полностью осуществляться на базе школы, а часть необходимых будущим педагогам курсов может быть просто заказана в близлежащем университете.

Обобщая описываемый выше подход к анализу возможных причин реформ педагогического образования, можно сказать, что педагогическое образование существует в контексте трех основных координат: Содержания системы образования, Педагогической деятельности и собственно Социума. Нарушение любого из соответствий между ними может приводить к необходимости или реализации очередного цикла реформ педагогического образования.

1. Нарушение соответствия между новым содержанием образования (или новыми образовательными целями) и старой моделью доминирующего типа педагогической деятельности.

Примером такого рассогласования может быть современный этап реформирования педагогического образования в РФ. Утверждение нового ФГОС общего образования с декларируемыми в нем образовательными целями развития и социализации учащихся приводит к противоречию со сложившейся до этого основной моделью педагогической деятельности, направленной на освоение учащимися знаний, умений и навыков. Новая модель педагогической деятельности, отвечающая образовательным целям ФГОС, отражена в стандарте профессиональной деятельности педагогов. Сложившаяся ранее система педагогического образования оказывается, таким образом, не соответствующей новым требованиям к педагогической деятельности (зафиксированным в про-

фессиональном стандарте), что приводит к необходимости ее реформирования.

2. К примерам другого типа рассогласования, приводящего к началу очередного цикла реформирования педагогического образования, можно отнести несоответствие ожиданий социума и результатов педагогической деятельности педагогов, возникающее, как правило, в результате внешней оценки такой деятельности, например, неудовлетворительных образовательных результатов учащихся (с точки зрения международных мониторинговых исследований, ожиданий бизнеса или оценки университетов). Ответственность за эти результаты, как правило, возлагается на неэффективность работы учителей, а одним из традиционно предлагаемых решений является реформирование системы их подготовки. Примеры такого рода реформирования можно встретить в США и многих европейских странах.

Содержание образования является контекстом, определяющим модель педагогической деятельности учителя, а следовательно, и тип требуемого педагогического образования.

Если задача образования заключается в том, чтобы научить детей навыкам чтения и счета, то модель деятельности учителя может быть направлена на изложение и показ образцов, а его обучение направлено на освоение практических приемов. Если содержание образования направлено на развитие учащихся, педагогическая деятельность усложняется, и требования к подготовке педагогов (моделям педагогического образования) становятся выше. Так, если требования к образованию учащихся стали выше, а реальный уровень педагогического образования остался прежним (типовая ловушка любой реформы содержания образования, которую реализуют учителя, готовившиеся к предыдущему типу образования), то из формально нового содержания реализуется лишь то, что доступно учителям, чему их учили и что они реально могут. Если их не учили формированию универсальных учебных действий (УУД), то даже если это записано во ФГОС, они все равно не смогут это обеспечить. Повышение квалификации педагогов, которое, казалось бы, могло решать эту проблему, помимо вопроса об эффективности различных моделей ДПО, оказывается принципиально зависящим от уровня профессиональной изменчивости деятельности педагогов, от того, насколько они вообще могут и готовы изменить модель своей профессиональной деятельности. А это, в свою очередь, зависит от их рефлексивности (природной или сформированной в процессе их педагогического образования).

Еще одна «ловушка» в попытке модернизировать педагогическое образование заключается в том, что даже очень прогрессивные цели таких реформ, будучи не подкрепленными объективной необходимостью менять что-либо в самой педагогической деятельности, как правило, так



и остаются благими пожеланиями, пусть и обогнавшими иногда свое время. Примером такого рода попытки являются взгляды на педагогическое образование, сформулированные еще в начале 20-го века James Earl Russell (1894—1927), деканом Teacher College Columbia University, который предложил модель содержания педагогического образования, определившую теоретические подходы к содержанию педагогического образования в США до конца 80-х годов. Эта модель включала в себя следующие основные разделы: Общая культура, Специальные исследовательские компетенции (special scholarship), профессиональные знания и технические умения (Russell J.E., 1900).

L.A. Cremin (1978) считает, что под общей культурой J.E. Russell понимал умение педагога устанавливать взаимосвязь между различными областями знаний и явлений, под специальными исследованиями (научностью) — не столько академические исследования, сколько рефлексивное исследование в классе, позволяющее подобрать учебный материал или его последовательность, или методы обучения с учетом индивидуальных особенностей учащихся, под профессиональным знанием — систематическое исследование теории и практики образования в США и за рубежом, под техническим знаниями — понимание того, как учить и кого учить, формируемое в условиях супервизии на базе лабораторных школ, демонстрирующих образцы лучшей практики и одновременно являющихся лабораториями по исследованию методов обучения.

Естественный вопрос, возникающий при чтении этого, на наш взгляд, абсолютно современного взгляда на содержание подготовки педагогов, сформулированного в начале 20-го века, т.е. задолго до появления инициативы Holmes Group в тех же США, — почему это до сих пор не реализовано, и мы до сих пор обсуждаем необходимость реформирования педагогического образования?

Разумно в этой связи предположить, что есть какие-то существенные препятствия в этой сфере, систематически не позволяющие реализовывать концептуально вполне разумные предложения по модернизации педагогического образования. Представляется, что таких препятствий, как минимум, два. Первое состоит в том, что педагогическое образование должно соответствовать требованиям целей общего образования учащихся. Если целью последнего является научение простейшим навыкам чтения и счета (ликбез), то учитель такой высокой квалификации, которую создает столь «сложное» и длительное педагогическое образование, оказывается просто не востребован. Напротив, если цели общего образования усложняются, и необходимо не только научить некоторой учебной информации (чтобы дети были способны ее запомнить и воспроизвести), но и достичь более сложных целей (развитие мышления, способность самостоятельно учиться, креативность), то для этого нужен существенно более высококвалифицированный учи-

тель, являющийся продуктом намного более «сложного» педагогического образования. С этой точки зрения предложения J.E. Russell длительное время просто не соответствовали задачам общего образования в США, да и за рубежом.

Второе обстоятельство, на наш взгляд, заключается в отсутствии в педагогическом образовании такого типа взаимосвязи (обратной связи) между полученным образованием и профессиональной деятельностью, которая существует во многих других профессиях, в виду специфики именно педагогической профессии. Плохое педагогическое образование проявляется в педагогической деятельности не так, как плохое медицинское или инженерное образование в деятельности этих специалистов. Ошибки врача, инженера или юриста (вследствие его плохого образования) становятся видны почти сразу и приводят к существенным и явным издержкам. Скрыть такое несовершенное образование, отсутствие знаний или способов профессиональных действий в этих профессиях трудно или невозможно. В профессии педагога такое вполне возможно. Эта профессия при отсутствии четких критериев того, что такое хорошее преподавание, позволяет считать целый континуум различных профессиональных практик приемлемым уровнем преподавания. Ошибки педагогов сказываются не моментально, а во многих случаях через годы, напротив, успехи педагогов в плане высоких результатов учащихся могут к ним не иметь никакого отношения, а следовательно, и «рекламации» на полученное педагогическое образование не возникает, что дает основание считать почти любое педагогическое образование приемлемым. Таким образом педагогическое образование лишается одного из главных механизмов своего развития — реакции педагогической практики на качество подготовки новых педагогов. Вместо этого естественного механизма саморазвития источником реформирования педагогического образования становятся факторы и причины в достаточной степени внешние (общественный дискурс и позиция СМИ, мнение отдельных стейкхолдеров или результаты того или иного мониторинга, каким бы формальным он не был по отношению к содержанию и специфике педагогического образования).

### **Библиография**

*Кроули Э., Малмквист Й., Остлунд С., Бродер Д., Эдстрем К.* Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO. М.: Издательский дом ВШЭ, 2015.

*Cremin L.A.* The education of the educating professions. Lecture of the Annual Meeting of American Association of American of Colleges of Teacher Education. Chicago, IL. ED 148829, 1978.

*Darling-Hammond L.* Teacher professionalism: Why and how? // Schools as collaborative cultures: Creating the future now / In Lieberman A. (ed.). New York: The Falmer Press, 1990. P. 25—50.

*Darling-Hammond L., Berry B.* Teacher professionalism and the commission reports: The prospects for creating a learner-centered profession of teaching // Commissions, reports, reforms, and educational policy / In Ginsberg R., Plank D.N. (eds.). Westpost: Pleager, 1995. P. 151—169.

*Densmore K.* Professionalism, proletarianization and teacher work // Critical studies in teacher education / In Popkewitz T.S. (ed.). Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1987. P. 130—160.

*Esland G.* Professions and professionalism // The politics of work and occupation / In Esland G., Salaman G. (eds.). University of Toronto: The Open University Press, 1980. P. 213—250.

*Hargreaves A.* Four ages of professionalism and professional learning // Teachers and Teaching. 2000. Vol. 6 (2). P. 151—182.

*Russell J.E.* The function of the university in the training of teachers. NY: Columbia University Press, 1900. P. 59.

*Zeichner K.M., Liston D.P.* Traditions of reform in U.S. Teacher education // Journal of teacher education. 1990. Vol. 41 (2). P. 3—20.

## ГЛАВА 2.

### Кейс «Реформа педагогического образования в США (80-е годы 20-го века): Holmes Group Reform proposals»

Более глубокое понимание причин и особенностей модернизации педагогического образования в Российской Федерации предполагает хотя бы беглое знакомство с аналогами таких реформ, проведенных за рубежом.

#### Реформы 80-х годов 20-го века

Одной из наиболее интересных попыток реформирования педагогического образования, не утратившей своего значения и в контексте современных вызовов, является, на наш взгляд, инициатива, получившая название The Holmes Group (Группа Холмса).

Материалом для анализа этого кейса является содержание трех докладов Holmes Group (1986, 1990, 1995), доклада Carnegie Task Force (1986) и доклада J. Goodlad (1994).

Непосредственным поводом для начала поиска моделей реформирования подготовки педагогов в США стала публикация доклада Национальной комиссии по качеству в образовании, получившего громкое название «Нация в опасности» (National Commission on Excellence in Education: A Nation at Risk, 1983), зафиксировавшего крайне неблагоприятное состояние обеспечения педагогическими кадрами американских школ и неудовлетворительное качество работы учителей.

В ответ на опубликование результатов указанного Доклада в 1986 году возникла инициатива группы ведущих исследовательских университетов США по разработке новой модели педагогического образования, а также переосмыслению роли и содержания деятельности факультетов образования в структуре классических университетов. К 1998 году в состав этого объединения входило 96 ведущих университетов и сравнительно небольших педагогических институтов (колледжей). Объединение возглавила профессор Джудит Ланье (Judith Lanier), декан факультета образования Мичиганского университета. Объединение получило название The Holmes Group в честь Генри Холмса (Henry W. Holmes), возглавлявшего факультет образования Гарвардского университета (Harvard Graduate School of Education) с 1920 по 1930 годы и выступавшего за реформы образования в США, в частности, за повышение роли и социального статуса учителя, а также за развитие его исследовательских компетенций как неотъемлемой части профессиональных знаний педагогов. Для того, чтобы было понятно,

почему описываемое партнерство университетов выбрало в качестве собственного наименования имя декана Н.В. Holmes, можно привести две цитаты из его речи по случаю открытия в 1927 году в Гарварде первой в США двухлетней магистерской программы для подготовки педагогов нового типа, которых по праву можно было бы назвать педагогами-исследователями.

«... Было бы непростительной ошибкой не видеть, что дух исследования должен пропитывать всю магистерскую программу, чьи преподаватели и студенты будут неустанно участвовать в создании новых знаний об образовании».

«... Нация, в которой учителя преимущественно заняты решением мелких, “механических” задач, задаваемых жесткими границами программы в условиях мелочного и тотального бюрократического контроля, приносят будущее своей страны в угоду второстепенным умам...» (Lanier J., 2007).

Основные позиции программы модернизации педагогического образования, разработанные Holmes Group (1986—1995), включают в себя следующие принципы.

1. Отставание педагогического образования от других направлений профессионального образования является следствием второстепенного статуса профессии педагога в отношении ко многим другим профессиям.

2. Реформирование педагогического образования без реформирования самой профессии педагога бессмысленно. Это должно делаться взаимосвязанно и одновременно.

Педагогическая деятельность — это не занятие (occupation), а профессия (profession), к которой нужно долго и специально готовиться (т.к. для нее нужны специальные знания и умения) в рамках получения профессионального образования (на уровне не ниже магистра). Такая профессия предполагает необходимость регулируемого «входа» (профессионального экзамена), обеспечивающего доступ только для подготовленных кандидатов. В этой профессии могут быть выделены уровни достигнутой квалификации: Инструктор-преподаватель, не отвечающий в полной мере квалификационным требованиям (например, Предметный бакалавр, но получающий временное право (до 5 лет) на педагогическую деятельность в условиях супервизии со стороны опытных коллег), Профессиональный педагог, сдавший успешно профессиональный экзамен и имеющий магистерскую степень, и Карьерный Профессиональный Педагог (Professional Career Teacher), имеющий существенные профессиональные компетенции в области супервизии коллег, управления педагогической деятельностью, который может/должен иметь профессиональный докторат и который может быть рекрутирован в систему управления образованием.

3. Усиление предметной подготовки будущих педагогов за счет взаимодействия педагогических и непедагогических факультетов внутри университетов и, как следствие этого, увеличение общей длительности подготовки до 5—6 лет, в том числе перенос профессиональной подготовки (педагогической и психолого-педагогической) на период после бакалавриата. Фактически Holmes Group предложила магистерскую степень как основное условие для сертификации в качестве статуса «Профессиональный учитель» с основной образовательной траекторией подготовки такого педагога в рамках последовательного освоения программы «Предметный бакалавриат» и далее — программы «Профессиональная (Педагогическая) магистратура».

4. Усиление профессиональной подготовки за счет освоения специфических профессиональных, в том числе научно обоснованных знаний, являющихся результатом не только академических исследований, но и прикладных исследований в классах (кодифицированных и отрефлектированных результатов лучшей практики и Action Research, в том числе кейсов, созданных при участии учителей).

5. Усиление клинической подготовки, построенной на принципах медицинской практической подготовки на базе практических учебных баз (школ), играющих роль аналога клинических учебных больниц (Professional Development Schools), созданных на базе не лучших (в отличие от лабораторных школ), а реальных школ, в которых представлено все многообразие реальных учащихся и реальных проблем их образования, где под руководством опытных учителей студенты могут осваивать профессиональную деятельность в качестве со-учителей, интернов группами по 3—5 студентов.

6. В отличие от ранее существовавших традиционных практических баз, школа, на основе которой может осуществляться практическая подготовка педагогов, предложенная Holmes Group (Tomorrow's Schools of Education, 1986), построена на основе модели взаимодействия «Школа-Университет», получившей название «Школа профессионального развития» (Professional Development School). Такая модель направлена не односторонне от университета к школе (только для обеспечения интересов университета — иллюстрации теории и практической подготовки студентов под руководством опытных учителей), но одновременно ориентирована на решение образовательных задач самой школы и всей системы общего образования (округа). Ее наиболее важным отличием являлось использование возможностей университета (педагогического факультета) для совместной работы с учителями школы и студентами по идентификации и решению различных проблем учащихся и их обучения, для чего преподаватели факультета должны были проводить много времени непосредственно в школах, помогая найти необходимые учителям решения профессиональных задач с привлечением методов научных

исследований (разработка и оценка различных моделей, методик, программ обучения, оценка их эффективности, анализ проблем учебной деятельности различных сложных категорий учащихся). Другими словами, в этой модели факультет оказывался ответственным за образовательные результаты не только студентов, но и до некоторой степени и учащихся школы, равно как и наоборот, учителя школы стали отвечать не только за успехи учащихся, но и студентов-будущих педагогов.

Кроме того, исследования, проводимые на базе школ (Action Research) с участием профессорско-преподавательского состава (ППС) факультетов, студентов и учителей школы, направленные на решение проблем и задач школы (исследовательская программа школы), позволяли формировать исследовательские компетенции и осуществлять профессиональное развитие не только студентов, но и самих учителей школы и ППС педагогических факультетов, а их результаты могли быть транслированы в системе общего образования другим учителям школ округа или через систему их общего партнерства с факультетом, или через договор факультета с учебным округом. Фактически такая модель школы профессионального развития превращала всех ее участников (студентов, учителей школы, ППС факультета, учителей других школ сети) в сообщество исследователей, которые совместно учатся и продвигаются в своем профессиональном развитии.

7. Наконец, еще одним результатом такой работы являлись кейсы как образцы кодифицированной вариативной практики решения различных профессиональных задач, которые создавались учителями совместно со студентами на базе школ и могли быть тем необходимым учебно-методическим дополнением к учебной литературе программ подготовки, которого не было до сих пор. Кейсы содержали описания профессиональных знаний не в теоретической, а в деятельностной форме, показывая образцы правильных и неправильных профессиональных действий и решений, т.е. содержание самой профессиональной деятельности педагогов.

8. Школа профессионального развития (в отличие от традиционной практической базы) могла быть полноценным партнером педагогического факультета в реализации программ подготовки будущих педагогов, а ее учителя — особой частью ППС факультета (clinical faculty) (Holmes Group, 1995).

Читая эти 8 пунктов предложенной The Holmes Group программы реформирования (Tomorrow's Schools of Education) как педагогического образования, так и самой модели профессиональной деятельности педагога, невозможно избавиться от впечатления, что это написано как будто вчера и нисколько не утратило своего принципиального значения, в том числе и для российской школы и педагогического образования, несмотря на то что этот документ был написан больше тридцати лет назад совершенно в другой стране.

## Три модели взаимодействия университета и школы

Фактически работа The Holmes Group показала принципиальное значение и роль, которую приобретает конкретная модель взаимодействия университета со школой в процессе подготовки будущих педагогов. На наш взгляд, возможно выделить три основные модели такого взаимодействия.

1. Традиционная модель: Школа-практическая база.

Университет —————> Школа.

Тип взаимодействия: Односторонний.

Содержание взаимодействия:

1.1. Иллюстрация на базе школ теоретических знаний, формируемых в университетской аудитории.

1.2. Ограниченная по времени и объему практическая подготовка студентов под руководством опытных учителей.

2. Модель «Школьно-Университетское партнерство» (Школа как клиническая база для подготовки будущих педагогов).

Университет <—————> Школа.

Тип взаимодействия: двусторонний.

Содержание взаимодействия:

В отличие от традиционной, в модели «школьно-университетского партнерства» признается двойственность природы педагогического знания (наука и практический опыт учителей) и делается вывод о невозможности подготовки учителя на основе одного только теоретического (университетского) знания. Ценность практических знаний опытных учителей о преподавании, способах обучения и развитии учащихся (*tacit knowledge*) признается если не равной, то не менее важной компонентой знаний и умений будущего учителя. Следовательно, школа в этой модели перестает быть лишь местом иллюстрации университетской теории, но становится равноправным партнером университета по формированию «практических» знаний и профессиональных компетенций, носителями которых являются опытные педагоги (привлекаемые в качестве супервизоров работы студентов). Школа (а не отдельный учитель) привлекается факультетом в качестве партнера по проектированию и реализации основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) и несет ответственность за формирование части профессиональных компетенций. Часть сотрудников школы становится при этом частью коллектива ППС факультета (*clinical faculty*).

При всем положительном потенциале описываемой модели она содержит ключевое противоречие между целями деятельности школы как образовательной организации (формирование высоких образовательных



результатов учащихся) и целями факультета/университета — формирование необходимых профессиональных компетенций студентов-будущих педагогов. В условиях цейтнота, в котором находится школа (необходимость формирования высоких образовательных результатов учащихся в каждую единицу учебной программы), отвлечение ресурсов лучших учителей (за дополнительное для них и не всегда конкурентоспособное вознаграждение) на работу со студентами, а не учащимися, несовершенные профессиональные пробы будущих педагогов, организационно-логистические трудности (необходимость найти место и время для работы со студентами при его отсутствии в расписании, высокой нагрузке педагогов, отсутствии специальных учебных аудиторий для работы с ними) делают такую модель как с финансовой, так и с содержательно-организационной стороны стратегически не очень перспективной. Преодоление имплицитных противоречий может быть осуществлено или путем включения такой школы в структуру университета и подчинения ее целей целям университета как основной организационной структуры, или путем перехода к новой модели «Школы профессионального развития».

3. Модель «Школа профессионального развития» (Professional Development School) (термин и сама модель впервые предложены The Holmes Group, 1986).

Университет <===== > Школа — Школы

Тип взаимодействия: многосторонний.

Содержание взаимодействия:

В дополнение к направлениям, перечисленным в предыдущей модели (школа участвует в супервизии работы студентов и реализации ОПОП факультета), описываемая модель включает следующие направления.

Преподаватели университета:

— проводят исследования проблем учащихся школы, изучают особенности работы учителей с ними;

— разрабатывают новые программы, модели, методики обучения и курируют их внедрение в школе;

— анализируют и оценивают эффективность используемых учителями методов обучения, методик и приемов;

— повышают квалификацию учителей по вопросам, вызывающим затруднения в их профессиональной деятельности (в том числе и на основе проведенных в школе исследований);

— организуют рефлексии учителями их профессионального опыта, помогают учителям участвовать в совместных исследованиях и разработках.

Учителя школы:

— участвуют вместе с преподавателями факультета и студентами в совместных исследованиях;

— описывают типовые профессиональные задачи, успешные и неуспешные способы их решения (создают профессиональные кейсы);

— описывают типовые трудности и ошибки учащихся (кейсы учащихся — материал для модернизации курсов методики преподавания учебных предметов);

— обеспечивают супервизию работы студентов и освоение ими необходимых профессиональных компетенций (как и в предыдущей модели школы-клинической базы).

Преподаватели и учителя совместно:

— передают свой новый профессиональный опыт (основанный на рефлексии, апробации новых методов или нового учебного содержания и проведенных совместных исследованиях) учителям других школ, участвующих в сетевом взаимодействии со школой или факультетом.

Фактически описываемая модель построена на формировании сообщества исследователей (учителя школы, студенты, преподаватели, учителя других школ), каждый из которых в результате совместной деятельности получает шаг собственного профессионального развития: учителя школы — за счет рефлексии собственного опыта, его описания и исследования нерешенных задач; преподаватели университета — за счет нового знания, открытого совместно с учителями и студентами в рамках исследований практических проблем в классах, и развития учебного содержания своих курсов на этой основе; студенты — за счет супервизии со стороны опытных учителей и преподавателей факультета, участия в исследованиях, направленных на решение реальных профессиональных проблем, формирования исследовательских компетенций и рефлексивного отношения к освоенным профессиональным действиям.

Наиболее важным в этой модели представляется солидарная ответственность школы и факультета как за формирование образовательных результатов учащихся, так и за формирование профессиональных компетенций будущих педагогов, а также профессиональное развитие педагогов школы (и самой школы) и преподавателей факультета.

## **Педагогический факультет как профессиональная школа университета**

Еще одним важным результатом работы The Holmes Group, на наш взгляд, стало новое понимание места и типа позиционирования педагогического факультета в структуре университета.

Основная ошибка традиционного позиционирования педагогических факультетов в структуре классического университета состояла в том, что в своей деятельности они пытались копировать академические факультеты (традиционно связанные с концепцией Liberal Arts), направленные,

прежде всего, на изучение определенной области знаний. В то время как педагогические факультеты (равно как и медицинские, социальные или инженерные) представляют собой (или, вернее, должны представлять), прежде всего, «Профессиональные школы», т.е. место подготовки к профессиональной деятельности (что не исключает, а даже предполагает изучение определенной области знания, но не сводится только к ней). Структура факультета-профессиональной школы, содержание образовательных программ, особенности практической подготовки к профессиональной деятельности (в том числе описанные выше модели взаимодействия со школами) и даже критерии успешности деятельности такого факультета будут другими, нежели на академическом факультете, который также готовит к профессиональной деятельности, но прежде всего к освоению знаний и исследованиям, которые могут быть потенциально востребованы в более широком и менее конкретном наборе профессиональных деятельностей.

Должна ли такая профессиональная школа охватывать все уровни образования, включая и бакалавриат, зависит, на наш взгляд, от профиля (категории педагогических работников). Для педагогов дошкольного и начального общего образования, видимо, должна, а для всех остальных, возможно, достаточно профессиональной магистратуры, что не исключает возможности и профессионального бакалавриата.

Таким образом, если говорить о главном содержании институциональных изменений проекта модернизации педагогического образования (предложенного The Holmes Group и актуального, с нашей точки зрения, и в современной ситуации), то они состоят в трансформации педагогических факультетов в профессиональные школы (с программами различного уровня и направленности: профессиональный (педагогический) бакалавриат, предметный бакалавриат и профессиональная магистратура, профессиональная магистратура). В этой связи стоит отметить, что одним из наиболее дискуссионных предложений группы оказалось предложение отказаться от программ педагогического бакалавриата, заменив их исключительно программами предметного (академического) бакалавриата, дополненными педагогической магистратурой. По сути, группа предложила повысить минимальный необходимый учителю образовательный уровень до уровня магистратуры (что, по мнению ряда критиков этого предложения, требовало выделения дополнительно более 50 млрд долларов в год). Трансформация педагогических факультетов в профессиональные школы влечет за собой изменение отношений с общеобразовательными организациями и перестраивание на этой основе направленности и содержания научных исследований, моделей подготовки кадров, критериев оценки деятельности таких новых педагогических факультетов-профессиональных школ.

## Критика проекта

Надо отметить, что несмотря на значительный энтузиазм в профессиональном сообществе и поддержку других институтов высшего образования (за десять лет существования группы количество участвующих в ней колледжей и университетов увеличилось с 16 до 96), поддержку грантодающих организаций (группа смогла последовательно получить несколько крупных грантов и издать три книги проекта), в целом положительную реакцию в медийном пространстве, у инициативы появились также критики и оппоненты. Одним из наиболее последовательных критиков предложений группы стал профессор D. Labaree.

Тотальная ставка Holmes Group на превращение педагогических факультетов в профессиональные школы (professional development schools), в рамках которой все сотрудники факультета участвуют в разработках и исследованиях проблем учащихся (R&D и Action research), а в целом научная деятельность факультета направлена на повышение качества образования (School Improvement) конкретной базовой школы, по мнению D. Labaree (Labaree D., 1992a, 1992b), сужает смысл исследований и возможности подготовки других педагогических специалистов (управленцев, психологов и других категорий педагогов), а не только учителей, превращая педагогические факультеты (факультеты образования в широком смысле) (Schools of Education) в факультеты подготовки учителей (Schools of Teacher Education).

Второй проблемной точкой постепенного рассогласования взглядов уже самих участников проекта стали слишком разные цели исследовательских университетов и сравнительно небольших педагогических колледжей, также ставших частью инициативы группы. Ведущие университеты в рамках проекта пытались найти адекватный способ придать исследовательский характер своим педагогическим факультетам, выстроив, с одной стороны, их более тесное взаимодействие с другими факультетами (в том числе на основе последовательной программы подготовки педагогов: предметный (академический) бакалавриат и далее — педагогическая магистратура, для чего получение магистерской степени должно быть обязательным/желательным для большого количества будущих педагогов), а с другой стороны, сделав исследования способом профессионализации программ педагогического образования, пытаясь на этой основе превратить факультеты в профессиональные школы. Для небольших педагогических колледжей, многие из которых в недалеком прошлом были «нормальными» школами, в которых подготовка учителя была максимально приближена к практике реальной школы (и в этом смысле очень напоминает ситуацию с российскими аналогами — педагогическими колледжами), предложенная модель профессионализации через исследования не представлялась ни

особенно привлекательной, ни реалистичной (для ее осуществления нужны принципиально другие кадры профессорско-преподавательского состава).

Еще одной принципиальной проблемой инициативы The Holmes Group стала глобальность масштаба предложенной комплексной реформы. Справедливо полагая, что реформирование одного педагогического образования изолированно от самой педагогической деятельности и связанных с ней организационно-содержательных проблем (вход в профессию, сертификация квалификации, образовательный ценз и многое другое) неэффективно, если вообще возможно, группа предложила такой комплекс изменений во всех указанных сферах, который не мог не впечатлять своей глобальностью. Однако реализация столь масштабного и диверсифицированного по направленности изменений проекта требует совершенно иного уровня проработки, планирования, участия органов управления образованием (даже в стране с таким уровнем децентрализации управления образованием, как в США). Вовлечение необходимых партнеров и участников по каждому из направлений предлагаемых реформ превращается в самостоятельный проект, требующий отдельного внимания и менеджмента. И хотя на этом пути группа смогла получить в ряде случаев неожиданную поддержку от неочевидных союзников (например, предложения группы о повышении образовательного уровня педагогов до магистратуры были поддержаны Национальной образовательной ассоциацией и Профсоюзом учителей), в том числе в связи с предлагавшимися группой повышениями в оплате труда для новых уровней квалификации педагогов и соответствующих должностей (так, например, предлагаемая группой заработная плата ведущего учителя должна была составлять более 70000 долларов в год), в целом вся предлагаемая конструкция становилась все менее и менее реалистичной. Желание понять, что делать с выбивающимися из общего ряда педагогическими факультетами нескольких ведущих исследовательских университетов, привело в результате к слишком сложному варианту решения этой относительно частной проблемы.

Через десять лет после создания The Holmes Group и даже ее превращения в формальную юридическую организацию она практически полностью сошла с арены педагогического образования. Несмотря на революционные изменения, предлагавшиеся группой в своих целях, она не смогла дать ответы на два простых и важных вопроса: что должно быть содержанием практико-ориентированной программы обучения, и как этому можно учить (Forzani F., 2011).

Аналогичная судьба постигла и другой параллельно стартовавший проект Carnegie Forum on Teacher Education. В отличие от первого, этот проект оставил важный практический след в системе американского педагогического образования в виде создания National Board of Professional

Techer Standards (NBPTS) и системы сертификации высококвалифицированных педагогов, созданной при участии профессора L. Shulman.

На наш взгляд, неспособность разработать содержание новой программы педагогического образования с предложением новых методов обучения будущих педагогов составляет главную причину, по которой обе инициативы остались примером революционных по замыслу и значимости, но так и не реализованных на практике преобразований.

Любые будущие попытки модернизации педагогического образования, какими бы комплексными и революционными по замыслу они не представлялись, должны показать, что именно должно быть изменено в содержании педагогического образования и в способах его освоения. Документом, в котором обычно фиксируется первое и до некоторой степени второе, обычно является стандарт высшего (в данном случае — педагогического) образования.

### **Библиография**

A nation prepared: Teachers for the 21st century // Carnegie Forum on Education and the Economy. NY, 1986.

*Forzani F.* The work of Reform in Teacher Education: Phd Dissertation. University of Michigan, 2011.

*Goodlad J.* A place Called School, McGraw-Hill Education. 1984.

Holmes Group. Tomorrow's schools of education. East Lansing, MI: Author, 1995.

Holmes Group. Tomorrow's teachers. East Lansing, MI: Author, 1986.

Holmes Group. Tomorrow's school. East Lansing, MI: Author, 1990.

*Labaree D.* Doing good, doing science: The Holmes Group report and the rhetoric of educational reform // Teachers College Record. 1992a. Vol. 93 (4). P. 628—640.

*Labaree D.* Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching // Harvard Educational Review. 1992b. Vol. 62 (2). P. 123—154.

*Lanier J.* The Holmes Trilogy — Again! Foreword in the Holmes Partnership Trilogy. NY: Peter Lang publishing, 2007.

National Commission on Excellence in Education. A nation at risk: The imperative for educational reform. Washington, DC: Government Printing Office, 1983.

### ГЛАВА 3.

## Реформы педагогического образования на рубеже веков

На смену реформам 80-х годов с их трендом на усиление профессионализации образования педагогов, увеличение исследовательской и практической направленности образовательных программ пришли реформы конца 90-х — начала нулевых годов с прямо противоположным трендом максимального упрощения программ подготовки, их переносом непосредственно на рабочее место — в школу, появлением предельно коротких программ введения в профессиональную деятельность для лиц, не имеющих педагогического образования. В соответствии с нашим предположением о противоположном «ходе маятника реформ» у стейкхолдеров этого процесса в США, Великобритании и некоторых других странах Европы возникло ощущение того, что длительное университетское образование в традиционных форматах педагогических факультетов университетов является далеко не самым оптимальным подходом к подготовке будущих учителей. Причины такого изменения подхода были в разных странах различны. В США в середине девяностых годов прошлого века сложилось положение серьезного кадрового дефицита в силу выхода на пенсию одновременно большой когорты учителей, достигших пенсионного возраста, что привело к дефициту кадров, насчитывающего в целом по стране несколько десятков тысяч педагогов, а в некоторых городах вообще поставило под вопрос возможность нормального функционирования школ. Восполнить такой дефицит одновременно путем резкого увеличения планов набора на традиционные (четырёхлетние) программы педагогических факультетов оказалось практически невозможно, что привело к необходимости создания программ ускоренного входа в профессию, в рамках которых педагогическая подготовка выпускников предметного бакалавриата осуществлялась прямо на рабочем месте в школе (*residence-based teacher education programs*) или на основе интенсивной подготовки выпускников непедагогических программ, отобранных в высокоселективные программы (типа *Teach for America*).

Еще один вид этого нового тренда в педагогическом образовании США состоит в появлении чартерных школ подготовки педагогов (академий), позиционирующихся фондами и до некоторой степени департаментом образования США как альтернатива существующим факультетам образования университетов.

Чартерные академии, свободные от большинства ограничений, в которых действуют традиционные педагогические факультеты, готовы, по заявлениям их основателей, подготовить своих выпускников таким об-

разом, что с самого начала их самостоятельной профессиональной деятельности выпускники академий способны повысить образовательные результаты своих учащихся. Такие возможности выпускников обеспечиваются за счет сокращения не нужной педагогической теории, увеличения практической подготовки в условиях супервизии со стороны опытных педагогов, тщательного отбора эффективных методов обучения учащихся в качестве основного содержания подготовки педагогов.

Тренд во многом инициирован фондами (до этого поддерживавшими создание чартерных школ), прежде всего New Schools Venture Foundation, и, по мнению К. Zeichner (2010, 2014), направлен на создание свободного от государственного регулирования рынка подготовки и переподготовки педагогов, что предполагает критику, ослабление позиций и уменьшение государственной поддержки нынешних основных провайдеров-факультетов образования университетов. Это позволит, в свою очередь, создать альтернативные провайдеры-академии, вывести их из-под жестких требований по наличию необходимых условий для реализации программ, снабдить альтернативным, а потом и государственным финансированием и создать многомиллиардный рынок педагогического образования.

Таким образом, маркетизация подготовки педагогических кадров, по мнению критиков этого тренда, и является его конечной целью.

В Великобритании причины появления аналогичного тренда были несколько иными. В некоторой степени новый тренд на упрощение программ подготовки педагогов и их перенос непосредственно в школы стал логическим, хотя и неожиданным продолжением предыдущих реформ, направленных на придание большей практической направленности университетским программам подготовки педагогов. Одной из новых форм организации такой практико-ориентированной подготовки стало ее осуществление на базе консорциумов продвинутых школ (*school-centered initial teacher training*). Если на первом этапе предполагалось обучение 7—8% будущих педагогов на базе консорциумов школ, то осознав масштабы экономии средств при такой модели педагогического образования, департамент образования Великобритании довел этот процент уже до 30%, планируя и дальше перераспределять объемы подготовки от факультетов образования университетов в пользу альтернативных моделей, вынесенных непосредственно в школы.

Очевидно, что по разным причинам в США и Великобритании появились два тренда, которые в их нынешнем виде объединяются в одну доминирующую тенденцию максимальной прагматизации подготовки педагогов: усиление практической подготовки на основе клинического метода, с одной стороны, и усиление эффективности такой подготовки, понимаемой как способность обеспечить повышение образовательных результатов учащихся выпускниками таких программ, с другой стороны.



Возникнув по разным причинам и в разное время, оба тренда отрицают эффективность и необходимость подготовки учителей в традиционных факультетах образования университетов, получают значительную финансовую поддержку фондов (например, по данным, приводимым в статье К. Zeichner (Zeichner K., 2010), программа Teach for America получила на подготовку менее, чем 1% общего количества учителей в США — более 400 млн долл.), а с некоторых пор — и государственную поддержку, ратуют за создание свободного рынка подготовки педагогов и конкуренцию на этом рынке как механизм повышения качества педагогического образования.

Одним из интересных кейсов педагогических программ нового типа, возникших на волне новых реформ 90-х годов, на котором стоит остановиться более подробно, является программа «Учитель для Америки» («Teach for America», [teachforamerica.org](http://teachforamerica.org)). На наш взгляд, эта программа представляет особый интерес по двум важным обстоятельствам. Во-первых, она уже давно перешагнула границы собственно США, превратившись в транснациональный бренд («Teach for All», [teachforall.org](http://teachforall.org)) ускоренной подготовки педагогов-выпускников непедагогического бакалавриата на рабочем месте. Такая программа открыта в настоящее время уже в 34 странах, а с 2015 года аналогичная программа под названием «Учитель для России» ([uchitel.ru](http://uchitel.ru)) открыта и в РФ. Во-вторых, эта программа со всей возможной радикальностью ставит принципиальный для оценки эффективности будущего учителя вопрос: «Что важнее для хорошего учителя: педагогическое образование, знание учебной программы и педагогических теорий или интеллект будущего учителя, его коммуникативные способности и предметные знания?».

Этот же вопрос можно переформулировать иначе: «Что, действительно, важнее для успешности учителя: его личностные качества или полученное им педагогическое образование?».

Если посмотреть на развитие реформ педагогического образования, начиная с исходных моделей: от «нормальных школ» (*ecole normale*) до «Школ профессионального развития» (*professional development schools*) (описанных в рамках проекта реформ The Holmes group), включая новации девяностых и двухтысячных годов, то все они, хоть и в разной степени, признавали важность и ценность педагогического образования, наличия специальных профессиональных знаний, исследовательских компетенций учителя, считая при этом, что и роль освоения педагогического мастерства является также очень существенной.

Программа «Teach for America» и ее международный бренд «Teach for all» фактически построены на альтернативном подходе, в чем-то противоположном предыдущему и связанном, прежде всего, с селекцией и отбором кандидатов, которые подходят на роль учителя. Если традиционная модель подготовки учителя исходит из того, что любой аби-

туриент/соискатель может, получив педагогическое образование, стать в будущем успешным педагогом, то в программе «Teach for America» и ее производных идея заключается в противоположном: не любой соискатель может стать успешным педагогом (в том числе за счет получения специального образования), поэтому селекция и отбор лучших кандидатов намного важнее наличия у них специального (педагогического) образования. Краткосрочное (как правило, пятидневное) интенсивное обучение практическим азам педагогики в летнее время с отобранными кандидатами лишь подтверждает перевес значимости их качеств по отношению к весу получаемой педагогической подготовки.

Кейс описываемой нами программы интересен, на наш взгляд, тем, что в какой-то степени он альтернативен самой идее педагогического образования, реформирование которого описывается в нашей книге, заменяя его идеей или, по сути, механизмом селекции подходящих кандидатов.

Как известно, программа «Teach for America» была создана по инициативе выпускницы Принстонского университета Венди Копп (Wendy Kopp) в 1989 году в США. Деятельность программы, которая была организована в качестве некоммерческой организации (НКО), началась с первого набора 384 новых учителей в 1990 году. Соискатели вхождения в программу набираются в наиболее престижных и успешных университетах благодаря масштабной рекламной и рекрутинговой компании, построенной на основаниях намного более близких к подходам по набору в крупные корпорации, чем в образовательные организации. По крайней мере, ничего сопоставимого с компанией по набору в «Teach for America» при наборе в обычные школы в тех странах, где действует аналогичная программа, нет (это, кстати, справедливо и в отношении российской версии программы «Учитель для России», щедро поддерживаемой Сбербанком и максимально широко информирующей общественное мнение о факте своего существования и предлагаемых программой великолепных возможностях).

Общая идея программы, как это сформулировано ее авторами, заключается отнюдь не в простой альтернативе традиционным форматам педагогического образования. Скорее, цель программы в отношении общественного блага сформулирована в социально-экономических терминах и состоит в обеспечении равных условий для учащихся и школ, находящихся в сложных социально-экономических контекстах. А в отношении рекрутируемых учителей программа предлагает уникальные шансы личностного развития и последующего карьерного взлета (в том числе вне сферы образования), позиционируя успешно отобранных кандидатов не столько как учителей, сколько в качестве универсальных «решателей проблем» (Kopp W., 1992). Проще говоря, программа направлена на то, чтобы выпускник хорошего или ведущего университета страны,

закончивший непедagogическую программу подготовки в таком университете, мог стать на 2 года (в некоторых странах — на три) учителем в одной из неблагополучных школ. Или школ, расположенных в одном из неблагополучных округов (часто — в сельской местности), и в процессе работы с учащимися такой школы (тоже, естественно, объективно неблагополучными: меньшинства, неудовлетворительное материальное положение родителей, асоциальное поведение) мог благодаря своим уникальным личностным качествам (на основе которых он, собственно, и был отобран из числа большого количества альтернативных соискателей этой должности) и полученным глубоким предметным знаниям в определенной области (не связанной с педагогикой) повысить образовательные результаты учащихся в такой школе.

Несмотря на некоторую утопичность и даже фантастичность самого замысла, программа оказалась вполне эффективной. Она не испытывает дефицита в соискателях, которые хотели бы стать учителями (или «решателями проблем»), как называет участников сама программа) после завершения непедagogических программ и факультетов в хороших и (как уже отмечалось ранее) даже ведущих университетах. При этом (редкий случай для образования и социальных наук вообще) подобные результаты с той или иной степенью сходства воспроизводятся и в тех странах, в которых программа открывает аффилированные с ней аналоги. Так, начиная в 1990 году с 384 набранных учителей (первый год функционирования программы), к 2012 году она вышла на набор примерно 5400 учителей из чуть менее, чем 50000 поданных заявлений. В 2018 году программа получила более 60000 заявлений от желающих стать учителем программы, а процент отбора успешных кандидатов на протяжении последнего десятилетия стабильно составляет 10—11% ([teachforamerica.org](http://teachforamerica.org)). По сравнению с таким уровнем селективности при отборе кандидатов, даже широко известный феномен селективности финских программ педагогического образования (25—30%) кажется просто совершенно несопоставимым. Общие показатели деятельности программы только в США также не могут не впечатлять. Не повторяя уже указанных выше цифр, нельзя не отметить масштаб деятельности: 5—6 тысяч набранных учителей программы из 50000—60000 соискателей за немногим менее, чем тридцать лет существования программы, начавшейся с чуть более 300 учителей. Это означает увеличение количества подготовленных учителей примерно в 20 раз (в среднем на 60—70% в год). Программа действует сегодня в 52 штатах США, ее средний ежегодный оборот составляет чуть меньше 300 млн долларов в год (большая часть которых является в той или иной форме долгосрочными пожертвованиями крупных грантодающих организаций), ассоциация выпускников программы насчитывает более 50000 членов, многие из которых возглавляют сегодня образовательные организации и даже учебные округа в различных шта-

тах. В 2007 году программа вышла на международный уровень путем создания объединения с аналогичной британской организацией («Teach First») международной дочерней организации под названием «Teacher for All» и насчитывает в настоящее время более 30 организаций в разных странах, так или иначе аффилированных с ней.

Это ли не успех, по каким бы меркам его ни измерять (коммерческим, некоммерческим или узкообразовательным)?

Тем более важно, на наш взгляд, разобраться в феномене и механизмах столь успешного и масштабного проекта.

Впрочем, разобраться будет непросто, так как с момента создания программы в 1989 году в США и до настоящего времени программу сопровождают абсолютно полярные и противоположные суждения, мнения и даже оценки ее эффективности на основе противоположных интерпретаций результатов ее деятельности (Zeichner K., 2010).

Собственно, не углубляясь в анализ внешних и противоположных оценок, необходимо, на наш взгляд, задать три важных вопроса.

1. За счет чего удастся создать такое впечатляющее превышение спроса над предложением, которое с регулярностью позволяет обеспечивать невероятно высокий уровень селективности в программе (с отбором 10—11% от общего количества желающих, т.е. с конкурсом почти 10 соискателей на одно место в программе)? Этот вопрос приобретает тем более важный смысл в контексте того, что на традиционные программы подготовки педагогов (почти во всех странах) редко удается добиться конкурса выше 2—3 соискателей на место, а на многие программы его просто нет.

2. Действительно ли получение педагогического образования, как следует из факта создания и успешного функционирования программы, является не столь важным для эффективности деятельности будущего учителя (по сравнению с его индивидуальными характеристиками)? Потому что получаемый участниками программы 5-недельный интенсив, конечно, нельзя считать заменой 4-летнего педагогического бакалавриата или даже 1—2-годичной магистратуры, или программы постдипломного сертификата (postgraduate certificate in education (PGCE)), как, например, это реализовано в последовательных моделях педагогического образования в США или Великобритании.

3. Что происходит с выпускниками программы за пределами срока их двухлетних обязательств? И не является ли такая программа универсальным средством решения всех проблем образования, а не только заменителем традиционных форматов педагогического образования на основе того же механизма высокоселективного отбора? Мы не знаем, как научить нынешних учителей развитию учащихся в процессе их предметного обучения, и не можем в должной степени их к этому мотивировать. Но мы можем последовательно увеличивать селективность отбора нуж-

ных нам кандидатов, среди которых наверняка найдутся те, кто умеет развивать мышление учащихся в процессе их обучения. По аналогии с этим можно гипотетически решить любую проблему образования, не столько решая ее, сколько подбирая соискателей, которые уже умеют так работать.

Ответ на первый вопрос кажется вполне очевидным. Такой высокий уровень селективности вхождения в программу и столь существенное превышение количества соискателей над количеством доступных в программе мест удается создать за счет двух основных механизмов: создания эффективных материальных и нематериальных стимулов для участников программы и очень эффективной рекламной и рекрутинговой компании.

Конечно, среди тех, кто стремится стать учителем программы в отдаленном и неблагополучном учебном округе или школе, сложной по контексту профессиональной деятельности, есть и те, кто и раньше мечтал стать педагогом, но кого несовершенство профориентационной работы и незрелость самоопределения завели сначала в Гарвард или МГИМО, и кому программа предоставила второй шанс вернуться к собственному призванию. Но представляется, что процент таких соискателей не очень велик, большинство рассматривают программу как механизм реализации карьерных или материальных амбиций. Не секрет, что в разных (но не всех) версиях программы рекрутированные в нее кандидаты получают ту или иную форму дополнительной материальной компенсации, которая на практике приводит к намного более высокой оплате труда учителей программы, по сравнению с гораздо более опытными коллегами из тех школ, в которых они начинают работать. Второй стимул, как нам кажется, в большей степени показателен для американской оригинальной версии программы и связан, прежде всего, с ролью участника программы для резюме выпускника и его карьерными планами на государственной службе или в иных привлекательных вариантах дальнейшего трудоустройства. Что, собственно, значит опыт работы учителем в программе для реализации подобных планов дальнейшего трудоустройства? Что прошедший через это соискатель готов к такому виду профессиональной деятельности, в котором ситуация для него будет абсолютно новой, место работы будет выбирать не он, а работодатель, условия работы будут сопровождаться многочисленными стрессами и необходимостью решать много сложных проблем «на ходу», и, несмотря на ограничения в ресурсах, он сможет повышать эффективность деятельности нанявшей его организации (пресловутый KPI). Такая модель практически идеально подходит как для государственной службы (например, Государственный Департамент, который посылает своих сотрудников отнюдь не только в Париж, но и в Африку, на Ближний Восток и т.д.), так и для транснациональной корпорации, действующей по аналогичным принципам и также по всему миру. С этой точки зрения, получаемый в программе

опыт выглядит почти идеально, а позиционирование ее участников не столько как учителей, сколько как универсальных «решателей проблем» представляется абсолютно закономерным. Если прибавить к этому профессиональность, масштабность рекламной и рекрутинговой компании, действующей предельно персонифицированно, и создаваемую привлекательность образа (не скучный учитель среднего возраста, малоинтересный современным детям, а молодой, привлекательный и успешный, являющийся, по сути, реализацией мечты и одновременно находящийся в классе и готовый тебе помочь в конечном итоге добиться большего), чем дадут те шансы, которые тебе выпали до его появления в классе), то это позволяет позиционировать такую работу принципиально иначе. Это уже какой-то Макар Нагульнов из шолоховской «Поднятой целины», «двадцатипятилетний», посланный партией поднимать село, или, если воспользоваться менее отдаленными аналогиями, прогрессор в романах братьев Стругацких. В общем, как на это ни посмотреть, человек, занимающийся благородной и важной работой по решению проблем общества и в некотором смысле по заданию общества.

Ответ на первый вопрос предполагает также анализ того, по каким критериям происходит отбор в программу.

Системы отбора кандидатов на должность учителя из числа выпускников педагогических факультетов и рекрутируемых через программы Teach for America оказываются диаметрально противоположными. В первом случае пытаются понять, каковы знания соискателя о предмете, учащихся и преподавании, а во втором случае — о том, может ли он быть учителем (каковы его качества, которые к этому предполагают, и только потом — что он знает про предмет своего преподавания и школьные учебники). В этом случае традиционная система допуска в профессию формальна и не отличает тех, кто может и хочет быть успешным учителем, от тех, кто выучил программу подготовки учителя, но вряд ли им сможет стать.

Ответ на второй вопрос представляется также вполне очевидным. Конечно, короткий стартовый педагогический интенсив не является сопоставимым аналогом педагогического образования. Основное содержание и форма дальнейшего его освоения происходят параллельно с погружением в саму педагогическую деятельность, что приводит к феноменальному повышению мотивации к такому обучению участников программы. Лениво «позевывающий» на лекции студент педагогического факультета, вполуха слушающий лектора и далеко не всегда понимающий, зачем он и это делает, не идет ни в какое сравнение с молодым учителем, который должен срочно понять, что ему делать на уроке с учеником, нарушающим дисциплину и срывающим занятия, регулярно получающим двойки и ненавидящим тот предмет, который он должен ему преподавать. Такая мотивация делает процесс получаемого педагогического об-

разования намного более эффективным, чем в традиционной программе, а интеллектуальные способности такого молодого учителя позволяют, в принципе, все это освоить.

Другими словами, программа «Teach for America», равно как и все аналогичные программы, показывает и эмпирически доказывает собственным примером, что основной проблемой любого образования является мотивация к обучению. И если удастся решить эту проблему, то все остальные проблемы решаются почти сами собой.

Кроме того, в системе типа Teach for America удалось создать принцип коллективного педагогического субъекта, когда рекрутированные новички параллельно со своей индивидуальной деятельностью в школах под руководством школьных наставников постоянно участвуют в горизонтальных взаимодействиях между собой, организованных программой на базе созданных ресурсных центров, участвуют в общих мероприятиях, чувствуя постоянную поддержку программы (Kopp W., 1992).

Такие программы заставляют пересматривать баланс между начальным образованием педагога и постоянным повышением квалификации в ходе профессиональной деятельности. Модель профессионального развития, разработанная в программе Teach for America, позволяет осуществлять профессиональное развитие непосредственно в реальном классе (в отличие от начального педагогического образования, направленного на обучение в абстрактном классе), что оказывается намного эффективнее. Фактически обучение уже работающих учителей (новичков программы) делает их намного более мотивированными к освоению методов профессиональной деятельности, чем обучение студентов педагогического факультета, во многих случаях не понимающих смысла в изучении того или иного содержания в виду отсутствия мотивов и заинтересованности к этому.

Резюмируя, нужно отметить, что W. Kopp (Kopp W., 1992) предлагает штатам прекратить финансировать традиционные модели подготовки педагогов на педагогических факультетах университетов и изменить условия лицензирования (входа в профессию), отменив требования об обязательном педагогическом образовании, сосредоточившись на новых критериях успешности учителей — успешности обучения ими учащихся и направив высвободившиеся средства округам (школам) для проведения конкурентоспособной рекрутинговой политики поиска лучших кандидатов, увеличения их оплаты и принципиально новой модели их постоянного сопровождения (профессионального развития) непосредственно в классах. Это позволит, по ее мнению, начать реализацию принципиально новых моделей образования самих учащихся, не реализуемых в настоящее время из-за недостаточной квалификации большинства учителей-выпускников педагогических факультетов.

И, наконец, ответ на третий вопрос выглядит предельно дискуссионно. По данным самой программы, почти 60% ее участников по истечении определенного контрактом срока (2 года) остаются на работу в образовательных организациях. По данным независимых исследований, этот процент оказывается существенно ниже, что, учитывая общую численность ежегодного набора учителей в программу (5000—6000 человек), составляет абсолютно незначительный процент от общего количества учителей в США (по разным оценкам более 1,5 млн педагогов), делая масштаб влияния программы на систему пренебрежимо малым и никак не соответствующим тому информационному влиянию, которое программа получила за годы ее существования.

Возвращаясь к анализу последствий общего тренда на прагматизацию программ подготовки педагогов и их переносу непосредственно в школы (частным случаем которого, на наш взгляд, является рассматриваемый кейс программы «Teach for America»), необходимо сказать о рисках такого тренда и тех опасениях, которые высказываются его оппонентами.

По сути, главное возражение, сформулированное противниками такого поворота образовательной политики (Metner I., Zeichner K. и многие другие), поддержанное ассоциациями исследователей образования (BERA, AERA), состоит в том, что в условиях нарастающих требований к уровню сложности образования, необходимого учащимся, и закреплённым в новых образовательных целях (компетенции 21 века, 4К, развитие социального и эмоционального интеллекта, креативности и способности к совместному решению проблем), педагогическое образование, предлагаемое в новых моделях ускоренного входа в профессиональную деятельность, движется в прямо противоположном направлении (сокращение времени подготовки, фундаментальности, отсутствие исследовательских компетенций). Проще говоря, противоречие в позиции стейкхолдеров (государства, фондов, бизнеса), по мнению критиков этих трендов (университетов и исследовательских ассоциаций), заключается в том, что более сложные образовательные цели предлагается достигать за счет более простых средств. Ускоренные модели подготовки не позволяют формировать у педагогов исследовательские компетенции, которые невозможны без серьезной теоретической базы, получаемой в рамках долгосрочных университетских программ. Это делает невозможным подготовку педагогов-исследователей, которая необходима для достижения новых и более сложных, чем раньше, целей образования. Упрощенные и ускоренные программы подготовки педагогов, заменяющие педагогическое образование сопровождением учителя на рабочем месте, могут подготовить только учителя-техника, по сути, «фельдшера», не способного к решению сложных профессиональных задач.

Определение победителей в этой общественной дискуссии зависит, на наш взгляд, от способности экспертного и профессионального со-



общества доказать наличие специальных профессиональных знаний в сфере педагогики (аналогичных тем, которые есть в других науках) и способности модернизировать программы педагогического образования таким образом, чтобы они были направлены на формирование практической готовности к профессиональной деятельности и решению сложных профессиональных проблем за счет использования научных знаний и сформированных исследовательских компетенций. Кроме того, представляется, что развитие педагогического образования будет во многом определяться состоянием кадрового обеспечения общего образования (возникающие дефициты будут стимулировать развитие ускоренных программ) и дополнением измерителей образовательных результатов учащихся оценкой их развития и социализации, что будет являться фактором в пользу долгосрочных и исследовательски-ориентированных программ подготовки педагогов.

### **Библиография**

*Kopp W.* Reforming schools of Education Will Not Be Enough // *Yale Law & Policy Review*. 1992. Vol. 10 (1), Article 4.

Teach for All [Электронный ресурс]. URL: <https://teachforall.org>

Teach for America [Электронный ресурс]. URL: <https://teachforamerica.org>.

*Zeichner K.* Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. // *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26 (8). P. 1544—1552.

*Zeichner K.* The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA // *Journal of Education for Teaching*. 2014. Vol. 40 (5). P. 551—568.

Учитель для России [Электронный ресурс]. URL: <https://uchitel.ru>

## ГЛАВА 4. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ<sup>1</sup>

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Структура подготовки педагогических кадров в РФ

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

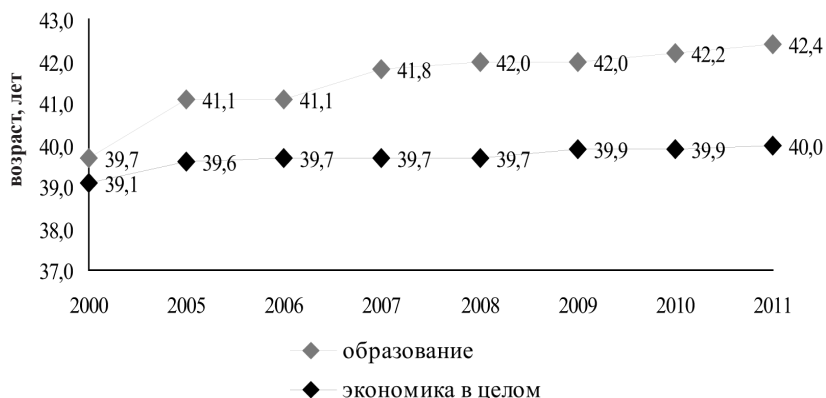
#### Динамика численности обучающихся и численности педагогических работников в образовательных учреждениях (тыс. человек)\*

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

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

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

### Динамика среднего возраста занятых в экономике и образовании



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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Основные проблемы педагогического образования в РФ

### *1. Проблемы педагогического образования в контексте профессии педагога*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ***2. Проблемы педагогического образования (в узком смысле)***

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

ющихся, построенного на основе образовательных программ ФГОС общего образования.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **3. Проблемы «входа» в профессиональную деятельность**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Реализация намеченной цели предполагает решение ряда важных нормативно-правовых, организационных, научно-методических задач<sup>2</sup>.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Усиление практической подготовки выпускников педагогических программ.

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

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

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

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

7. Разработка примерных ОПОП исследовательской направленности.

### **Задача III. Совершенствование перехода от педагогического образования к педагогической деятельности**

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

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

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

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

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

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

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

### **Библиография**

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

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

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

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

Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 09.10.2014).

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

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

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

Совместный проект НИУ «Высшая школа экономики» и РИА Новости «Общественный контроль за процедурами приема в вузы как условие обеспечения равного доступа к образованию», 2013 год [Электронный ресурс]. URL: [http://www.hse.ru/ege/second\\_section2013](http://www.hse.ru/ege/second_section2013) (дата обращения: 09.10.2014).

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

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

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

## ГЛАВА 5.

### Требования к модернизации педагогического образования: деятельностный подход в подготовке педагогических кадров<sup>1</sup>

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

---

<sup>1</sup> 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-эксперт<sup>2</sup>.

*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

---

<sup>2</sup> 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 действия<sup>3</sup>.

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

<sup>3</sup> 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)

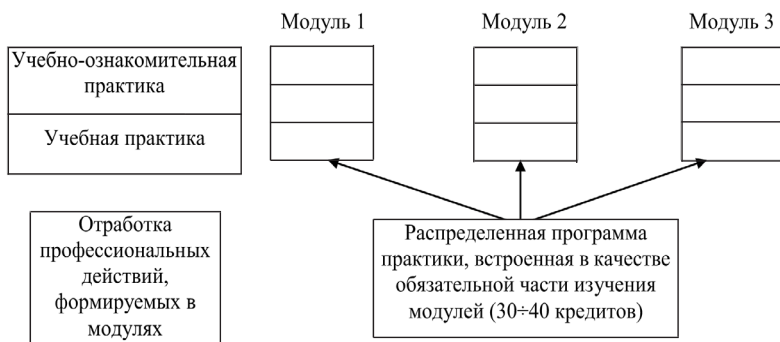
Помимо развития профессионального действия за счет научного изучения условий его реализации или причин его неуспешности, включение исследовательского блока в изучаемый модуль позволяет сформировать рефлексивное отношение слушателя к осваиваемому профессиональному действию. Обсуждение с другими слушателями 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 организации<sup>4</sup>.

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



#### Второй год обучения в магистратуре (четвертый в бакалавриате)

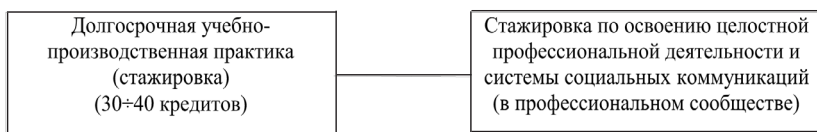


Схема 1. Распределенная программа практики

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-

<sup>4</sup> 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)<sup>5</sup> 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-

---

<sup>5</sup> 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 разнозначный 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 К., 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](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](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).



## ГЛАВА 6.

### **Проектирование модели практико-ориентированной подготовки учителей начальных классов на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего и начального общего образования<sup>1</sup>**

В главе рассматривается деятельностный подход к проектированию модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования. Проектирование модели проводилось на основе анализа содержания Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование». В основе проектирования лежало сопоставление трудовых действий Профессионального стандарта педагога и компетенций, определенных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование». При этом содержание профессиональной подготовки студентов было направлено, в первую очередь, на решение задач организации учебной деятельности младших школьников, определенных в Федеральном государственном образовательном стандарте общего (начального) образования, а именно — на достижение метапредметных и личностных образовательных результатов учащихся начальной школы. Представленная модель будет проходить апробацию в течение 2014—2015 гг.

В 2009 г. в Российской Федерации был утвержден Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), основанный на системно-деятельностном подходе, который предполагает, в частности: «переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и

---

<sup>1</sup> Текст приведен по изданию: *Гуружанов В.А., Марголис А.А.* Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 143—159.

технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся» (Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования, с. 4). В связи с введением ФГОС НОО существенно повышаются требования к психологической компетентности учителя (Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А., 2010). Причем это должна быть не академическая осведомленность учителей в психологии, а именно практическое владение методами психологической поддержки учебной деятельности учеников начальных классов. Будущий учитель должен на практике увидеть и понять, как обучение ведет за собой развитие (Л.С. Выготский) и как при этом может быть организована совместная деятельность учащегося и учителя.

В 2013 г. был утвержден Профессиональный стандарт педагога (ПСП), в котором также был зафиксирован деятельностный подход к организации учебно-воспитательного процесса, в том числе в начальной школе. Это выражено, прежде всего, в содержании трудовых действий, что остро поставило вопрос о создании новых форм подготовки учителя начальной школы, компетентного строить в соответствии с требованиями ПСП учебную деятельность младших школьников (Забродин Ю.М., Ямбург Е.А., Гаязова Л.А., 2013; Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А., 2010; Ямбург Е.А., 2014). Стало ясно, что нужны новые программы подготовки будущих педагогов, а следовательно, новое содержание и новые формы организации учебного процесса в вузе (учебной деятельности студента). Эти тенденции в развитии современного образования соответствуют Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ).

В Проекте модернизации педагогического образования основополагающее значение придается именно **практико-ориентированной подготовке педагогических кадров**. Нужна такая модель практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами — профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность организации полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования (ФГОС ОО) (Болотов В.А.; Асмолов А.Г., 2008; Каспржак А.Г.).

В требованиях к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров отмечены ряд рисков, которые надо учесть при разработке соответствующих программ (Марголис А.А., 2014). Это, во-первых, риск «фельдшеризма», т.е. упрощенного, чисто исполнительского подхода к профессиональной

деятельности учителя. Во-вторых, риск разделения единой по форме и структуре профессиональной деятельности педагога на отдельные профессиональные действия, из которых она состоит, что может привести к «натаскиванию» на правильное исполнение отдельных профессиональных действий без учета многообразия учебной деятельности учащихся в классе. В-третьих, риск преувеличения роли чисто инструментальных способов осуществления профессиональной деятельности без учета способов вхождения в профессиональное сообщество. Возможность преодоления этих рисков в «Основных направлениях модернизации педагогических программ» связывается с переходом к модульному принципу построения программы (с включением учебно-ознакомительной и учебной практик, а также НИРС в каждый модуль), предполагающему, что содержание и цели изучения каждого модуля направлены на овладение соответствующими профессиональными действиями (трудовыми функциями), обозначенными в Профессиональном стандарте педагога. Отдельные дисциплины должны обеспечивать задачи модулей. Так, например, общая психология как основа психологической подготовки будущих учителей должна быть сквозной дисциплиной в ряде модулей начальной профессиональной подготовки студентов бакалавриата. Это требует существенного изменения взглядов и содержания этой дисциплины в рамках ОПОП (Гуружапов В.А., 2014).

Реализация этого подхода предполагает существенное увеличение объема практики (до 60—80 единых зачетных единиц) (в программах бакалавриата), из которых 30—40 единых зачетных единиц включается в форме тематических практик, заданных содержанием модулей-блоков распределенной практики (на 1—3 курсах бакалавриата), необходимых для полноценного освоения профессиональных действий, и не менее 30 единых зачетных единиц выделяется на организацию долгосрочной производственной практики (стажировки) на 4 курсе обучения по программе прикладного бакалавриата, направленной на освоение целостной профессиональной деятельности в соответствии с целями программы на одной из практических «клинических» баз, организованной на принципах школьно-университетского партнерства в условиях супервизии со стороны опытных педагогов образовательной организации.

В соответствии с этим предполагается:

- *изменение требований к результатам ОПОП* на основе приведения осваиваемых компетенций в соответствие с перечнем компетенций, заданных Профессиональным стандартом педагога;
- *изменение структуры ОПОП*, в основе которой должны быть не дисциплины, как это исторически сложилось в российском педагогическом образовании, а модули. Каждый модуль как комплексная практико-теоретическая единица должен быть направлен на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих

Профессиональному стандарту педагога. Сами модули должны быть дополнены существенной долей практики в специально организованной лабораторно-учебной среде (практикум) и на клинической базе (в условиях реальной образовательной организации). В требованиях к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров представлена общая структура учебного модуля и этапы его изучения (табл. 1).

Таблица 1

**Структура учебного модуля и этапы его изучения**

№ этапа	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. Определение педагогических проблем и задач
Этап 2	Теоретический	1. Изучение теоретического материала модуля как способа решения педагогических проблем и задач 2. Формирование способов выполнения профессиональных действий (инструментальный аспект) 3. Отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде (практикум)
Этап 3	Учебная практика	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 (реализация 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.

Данная схема фактически представляет собой некоторый законченный цикл вхождения в профессию уже на уровне способностей к профессиональной деятельности. Но в полной мере она осуществима на определенном уровне осведомленности в будущей профессиональной деятельности и психологической готовности к профессиональной деятельности. Поэтому ее реализация предполагается либо в магистратуре, либо на 3—4 курсах бакалавриата.

Поэтому 1—2 курсы бакалавриата мы предлагаем рассматривать как цикл начальной общей ориентировки в профессии и как период становления мотивационно-волевой готовности к будущей педагогической деятельности.

Таким образом, предлагаемая модель практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций состоит из *двух циклов*:

**I цикл** — общая ориентировка в профессии и становление мотивационно-волевой готовности к будущей педагогической деятельности. Реализуется по преимуществу в первом—третьем семестрах и по существу представляет собой начальную форму вхождения студентов-бакалавров в профессию. Модули этого цикла представлены в табл. 2.

Таблица 2

### Модули I цикла

«Дисциплины математического и естественно-научного цикла»
«Дисциплины гуманитарного и экономического цикла»
«Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности»
«Психология и педагогика развития детей»
«Методология и методы психолого-педагогической деятельности»

**II цикл** — вхождение в профессию уже на уровне способностей к профессиональной деятельности. Реализуется по преимуществу в четвертом—восьмом семестрах. В модулях этого цикла разворачиваются исходные цели, расширяется содержание трех модулей первого цикла (табл. 3).

Таким образом, модуль «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности» в четвертом—восьмом семестрах реализуется в модуле «Образовательные технологии начальной школы», модуль «Психология и педагогика развития детей» — в модуле «Специальные виды образовательной деятельности», модуль «Методо-

Таблица 3

**Модули II цикла**

<b>Исходные модули (I цикл)</b>	<b>Расширение содержания модулей I цикла в модулях II цикла</b>
«Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности»	«Образовательные технологии начальной школы»
«Психология и педагогика развития детей»	«Специальные виды образовательной деятельности»
«Методология и методы психолого-педагогической деятельности»	«Психологическое сопровождение образовательного процесса»

логия и методы психолого-педагогической деятельности — в модуле «Психологическое сопровождение образовательного процесса».

Рассмотрим подробнее I цикл, который должен быть апробирован в 2014—2015 гг. В основе I цикла модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования, лежит идея осуществления студентами профессиональных проб в трудовых действиях — согласно Профессиональному стандарту педагога (табл. 4).

Обучение в первом семестре начинается с ознакомительной практики. При этом прежде всего необходимо определить уровень развития у обучающихся метапредметных и личностных компетенций как важнейших результатов обучения в начальной школе. Мы полагаем, что именно так возможно преодолеть распространенную в современной рутинной педагогической практике ориентацию на привитие детям навыков как главной задачи учителя. Будущие педагоги с самого начала должны усвоить более широкое понимание начального образования, а именно — как систематического введения подрастающего поколения в культурные формы ориентации в окружающей действительности.

Можно выделить *три наиболее распространенных вида содержания профессиональных проб*:

- решение психолого-педагогических задач по обучению и развитию детей в локальных участках учебно-воспитательного процесса;
- решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательно-го процесса, связанных с реализацией целей конкретных мероприятий и конкретных образовательных технологий;
- решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией целей образовательной среды и диагностикой психического развития детей.

Таблица 4

**Пример осуществления профессиональной пробы**

<b>Виды деятельности в практико-ориентированной подготовке педагогических кадров</b>	<b>Примеры профессиональных проб образовательной деятельности студентов</b>
Профессиональные пробы в осуществлении трудовых действий в трудовой функции <i>«Общепедагогическая функция. Обучение»</i>	Проведение фрагментов урока под руководством опытного педагога; студенты совершают пробы в педагогической деятельности по предложенным наставником (практикующим учителем) сценариям. При этом акцент делается на фрагментах урока, где реализуется метапредметная часть образовательного процесса. Здесь осуществляется первая очередь сетевого взаимодействия вузов и базовых образовательных организаций, реализующих программы начального общего образования
Профессиональные пробы в осуществлении трудовых действий в трудовой функции <i>«Воспитательная деятельность»</i>	Участие в подготовке команды класса к школьному спортивному соревнованию. Здесь важна полнота участия — от начала подготовки к соревнованию до завершения соревнования
Профессиональные пробы в осуществлении трудовых действий в трудовой функции <i>«Развивающая деятельность»</i>	Проведение обследований детей по психолого-педагогическим диагностическим инструментариям под руководством психолога-педагога (преподавателя вуза или школьного психолога). Внимание должно быть сосредоточено на нормативах развития современных детей, которые скрыты от непосредственного наблюдения (например, феномене отсутствия понимания принципа сохранения количества у детей 6—7 лет, открытом Ж. Пиаже). Также возможно участие в обсуждении проектов коррекции учебного процесса
Профессиональные пробы в осуществлении трудовых действий в трудовой функции <i>«Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования»</i>	Участие под руководством наставника в мероприятиях по адаптации первоклассников к школе

Профессиональные пробы могут осуществляться в следующих формах:

- пробы в реальном учебно-воспитательном процессе;
- пробы в имитационном учебном процессе;
- пробы в коммуникации.

При проектировании проб важно учитывать как их содержание, так и возможную форму. Примеры проектирования проб с учетом соотношения их содержания и формы в отдельных модулях представлены в табл. 5 и 6.

Таблица 5

**Пример реализации проектирования с учетом соотношения видов проб и типов решения психолого-педагогических задач в модуле I**

Форма проб	Решение психолого-педагогических задач по обучению и развитию детей в <i>локальных участках</i> учебно-воспитательного процесса	Решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией <i>целей конкретных мероприятий и конкретных образовательных технологий</i>	Решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией <i>целей образовательной среды и психического развития детей</i>
Пробы в реальном учебно-воспитательном процессе	Проведение фрагментов уроков по развитию естественно-научного и математического мышления на ознакомительной практике		Участие в диагностике развития мышления обучающихся на практических занятиях по дисциплине «Общая и экспериментальная психология»
Пробы в имитационном учебном процессе		Проведение имитационных уроков по школьным предметам «Окружающий мир» и «Математика» по дисциплине «Введение в профессию»	
Пробы в профессиональной коммуникации	Обсуждение феноменов развития мышления детей на дисциплине «Естественно-научное и математическое развитие младших школьников» (на материале сюжета фильма Р. Быкова «Внимание, черепаха»).	Обсуждение видеороков по школьным предметам «Окружающий мир» и «Математика» на занятиях по дисциплине «Естественно-научное и математическое развитие младших школьников»	Обсуждение результатов диагностики мышления на семинарах по дисциплине «Общая и экспериментальная психология»



	Обсуждение первых опытов работы над коллективным проектом «Наблюдение феноменов развития сознания у современных детей» (Часть 1. Математическое и естественнонаучное мышление младших школьников) На занятиях по дисциплине «Естественнонаучное и математическое развитие младших школьников»		
--	--	--	--

Таблица 6

**Пример реализации проектирования с учетом соотношения видов проб и типов решения психолого-педагогических задач в модуле II**

Форма проб	Решение психолого-педагогических задач по обучению и развитию детей в <i>локальных участках</i> учебно-воспитательного процесса	Решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией <i>целей конкретных мероприятий и конкретных образовательных технологий</i>	Решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией <i>целей образовательной среды</i> и психического развития детей
Пробы в реальном учебно-воспитательном процессе	Проведение фрагментов уроков по гуманитарному развитию детей на ознакомительной практике		Участие в диагностике развития воображения обучающихся на практических занятиях по дисциплине «Общая и экспериментальная психология»
Пробы в имитационном учебном процессе		Проведение имитационных уроков по школьным предметам «Окружающий мир» и «Математика» по дисциплине «Введение в профессию»	

Пробы в профессиональной коммуникации	Обсуждение феноменов развития детей на дисциплине «Гуманитарное развитие детей» на материале опыта работы над коллективным проектом «Наблюдения феноменов развития сознания современных детей» (Часть 2. Гуманитарное развитие школьников)		Обсуждение результатов диагностики воображения на семинарах по дисциплине «Общая и экспериментальная психология». Обсуждение проблем гуманитарного развития детей на материале сюжета фильма Р. Быкова «Чучело»
---------------------------------------	--	--	---

Необходимо учитывать, что *уровни осуществления проб в учебно-воспитательном процессе* могут быть разными:

- под руководством и при помощи тьютора;
- самостоятельно при контроле тьютора;
- в коллективном взаимодействии с профессиональными педагогами и другими студентами.

Также может быть разной и *степень овладения трудовыми действиями*:

- владение под контролем старшего коллеги (частичное);
- владение в области взаимодействия со старшими коллегами (ограниченное);
- самостоятельное владение.

В основе организации практической подготовки студентов лежит **сетевое взаимодействие вуза с общеобразовательной организацией**, построенное на принципах школьно-университетского партнерства. Сетевое взаимодействие вуза и школы возможно осуществить за счет объединения студентов в потоки и распределения их по учебным площадкам на базе образовательных учреждений, где школа берет на себя часть нагрузки, связанной, в первую очередь, с формированием профессиональных действий, которые предполагают решение следующих вопросов: 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 студентов на базе партнера, направленной на формирование профессиональных компетенций, соответствующих задачам модуля и требованиям начального уровня профессионального стандарта педагога; разработку контрольно-измерительных материалов по оценке сформированности у студентов профессиональных компетенций.

В основе содержания взаимодействия образовательных организаций высшего и начального общего образования лежит идея опоры на развитые практики начального общего образования. Сам механизм взаимодействия образовательных организаций высшего и начального общего образования должен представлять собой тип деятельности проблемно-методических объединений преподавателей вузов и педагогов стажировочной площадки в соответствии с задачами каждого модуля. Результаты обучения проверяются по отзывам наставника и по выполнению заданий профессионального теста.

*Цель сетевого взаимодействия* организаций высшего и начального общего образования при реализации модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» — усиление практической подготовки студентов, будущих учителей начальной школы.

*Задачи сетевого взаимодействия.*

- Разработка Программы формирования профессиональных компетенций в соответствии с содержанием каждого изучаемого модуля.
- Практическое осуществление Программы во взаимодействии вуза и школы.
- Координация взаимодействия в проведении контроля и оценки сформированности у студента профессиональных компетенций, учет сформированных компетенций в электронном портфолио выпускника, организация научной рефлексии оснований формируемых профессиональных действий студента.

Рассмотрим *механизмы равноправного сотрудничества и партнерства* между вузом и другими образовательными учреждениями (базовыми площадками).

*Первый механизм* — создание бакалаврского совета. В него войдут:

- представители базовых площадок;
- ведущие преподаватели вуза по бакалаврским программам;
- педагогическая общественность (представители ассоциации учителей, клубов и др.).

*Второй механизм* — введение института индивидуального наставничества для студентов. Наставником является учитель, сопровождающий студентов с 1-го по 4-й курс. При этом в вузе вводится функциональная обязанность координатора учителей-наставников.

Педагоги вуза оценивают академическое продвижение студента с помощью стандартизированных методов и методик, а наставник оценивает личностный рост студента и степень его вхождения в профессию. Таким образом, программа бакалавриата завершается экзаменом, защитой бакалаврской работы в вузе, а с базовой площадки подается характеристика личностной и профессиональной зрелости студента, данная наставником. При этом все материалы студента оформляются в портфолио.

*Третий механизм* предполагает участие вуза в программе развития базовой площадки и насыщение образовательной среды школы за счет повышения социальных коммуникаций учеников начальных классов с другими взрослыми, занимающими промежуточную позицию между школьниками и педагогами.

*Принципы содержательного взаимодействия вуза и школы.* Каждый вуз может реализовывать модель практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, исходя из собственных условий (организационных и финансовых возможностей, условий базовых площадок и др.). Важно, чтобы практика была встроена в каждый модуль именно в форме сетевого взаимодействия. Ознакомительная практика начинается сразу в рамках первого модуля. Положительный результат каждого модуля является условием вхождения студента в деятельность следующего модуля.

Школа обеспечивает восхождение к профессиональному мастерству профессиональными пробами разных уровней. Все пробы осуществляются под руководством опытного педагога-тьютора.

Первый уровень профессиональных проб связан с формированием отдельных универсальных учебных действий (УУД) учащихся — пробы в организации отдельных достаточно замкнутых локальных учебных ситуаций, нацеленных на отдельные образовательные результаты, а также пробы в оценке отдельных сторон психического развития учащихся.

Второй уровень проб связан с формированием УУД обучающихся в рамках отдельных образовательных технологий на разных предметах, а также с опытом оценивания психического развития школьников по отдельным технологиям.

Третий уровень проб связан с созданием и функционированием целостной системы начального образования (образовательной среды) и диагностикой психического развития детей в образовательной среде в целом, что осуществляется под руководством наставников, опытных учителей и школьных психологов.

Вуз обеспечивает научно-рефлексивную часть профессионального становления будущего учителя, а также академическую подготовку в области необходимых знаний и умений.

Сетевое взаимодействие организаций высшего и начального общего образования при реализации модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров осуществляется в соответствии с *Договором вуза и школы на оказание услуг* и планами работ проблемно-методических групп, создаваемых для реализации отдельных модулей. Координацию деятельности проблемно-методических групп осуществляет руководитель бакалаврской программы.

Реализация указанных видов деятельности, естественно, может и должна протекать в рамках требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и Профессионального стандарта педагога. Также надо учитывать, что базовая часть основной профессиональной образовательной программы должна соответствовать Федеральному государственному стандарту высшего профессионального образования психолого-педагогического направления. Вместе с тем, исходя из целей и задач модернизации педагогического образования, апробация модели должна вывести нас на формулировку предложений по совершенствованию этих документов.

Предпосылки для этого есть. Базовая и вариативная части Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования психолого-педагогического направления, в принципе, соответствуют основным положениям Профессионального стандарта (Приказ Минтрудсоцзащиты России от 18 октября 2013 г. № 544н; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)).

При проектировании программ бакалаврской подготовки учителей важно определить сферу компетенций именно выпускника бакалавритата, в отличие от выпускника магистратуры. В ПСП входят описания обобщенных трудовых функций, трудовых действий, а также знаний и умений. Мы считаем, что *в первую очередь надо ориентироваться на выполнение трудовых действий как основы практической деятельности*. Бакалавр должен осуществлять педагогическую деятельность по передовым, но уже известным образовательным технологиям. В сложных случаях, требующих принятия самостоятельного неординарного решения, он должен обратиться к более опытному коллеге. Основное отличие магистра от бакалавра в плане реализации ПСП заключаются в том, что он должен быть более самостоятельным, чем бакалавр, в принятии решений по организации и модернизации учебно-воспитательного процесса образовательной среды. Анализ компетенций ПСП с точки зрения возможностей бакалавра показал следующее.

1. В рамках реализации обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» бакалавр самостоятельно реализует образовательный процесс в образовательных организациях начального общего образования по уже известным методикам и программам, а проектирует образовательный процесс уже под руководством более опытного учителя-наставника или методиста.

2. В рамках реализации трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования» бакалавр самостоятельно реализует программы начального общего образования.

Под руководством более опытного учителя-наставника или методиста он может корректировать учебную деятельность, исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек.

3. Необходимо ввести дополнительные компетенции, обеспечивающие специфическую деятельность учителя начальных классов. Они представлены в табл. 7.

Таблица 7

**Дополнительные компетенции бакалавра**

ДПКБ-1. Готовность к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования
ДПКБ-2. Готовность к формированию навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями, в сотрудничестве с педагогом информатики
ДКБ-3. Готовность к реализации под руководством педагога-наставника современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы — как на занятии, так и во внеурочной деятельности, во взаимодействии с опытными педагогами-наставниками
ДКБ-4. Готовность во взаимодействии с коллегами добиваться выполнения обучающимися правил поведения в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации
ДКБ-5. Готовность в сотрудничестве с педагогом-наставником к реализации воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.)
ДКБ-6. Готовность оказывать помощь и поддержку педагогам и учащимся в организации деятельности ученических органов самоуправления
ДКБ-7. Готовность к реализации воспитательных программ
ДКБ-8. Корректировка под руководством педагога-наставника учебной деятельности исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек
ДКБ-9. Готовность к проведению в IV классе начальной школы (во взаимодействии с психологом) мероприятий по профилактике возможных трудностей адаптации детей к учебно-воспитательному процессу в основной школе

В настоящее время на школу должна быть возложена обязанность формирования у будущих педагогов этих дополнительных компетенций.

**Структура основной профессиональной образовательной программы.** Структура состоит из восьми модулей, объединенных в 2 цикла, практики, НИРС, работы над выпускной бакалаврской работой.

Модули I цикла: «Дисциплины математического и естественнонаучного циклов», «Дисциплины гуманитарного и экономического циклов», «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности», «Психология и педагогика развития детей», «Методология и методы психолого-педагогической деятельности». Практика распределена по всем модулям.

Эти модули обеспечивают профессиональное развитие студентов, в основном на уровне общей ориентировки и готовности к профессиональной деятельности. Их эффективность проверяется согласно контракту 2014—2015 гг.

Дальнейшее профессиональное развитие уже на уровне способностей к профессиональной деятельности будет осуществляться в последующем обучении студентов по предложенной модели практико-ориентированной подготовки будущих педагогов, которая развивает достижения I цикла вхождения в профессию и ориентирует студентов на технологические аспекты профессиональной работы учителя. Студенты будут осваивать это во II цикле в следующих модулях: «Образовательные технологии начальной школы», «Специальные виды образовательной деятельности», «Психологическое сопровождение образовательного процесса».

Содержание модулей, а также их связь с практикой требуют отдельного обсуждения. Отметим только, что практика, оставаясь главным элементом практической подготовки будущего учителя, по содержанию отдельных этапов связана задачами образовательной деятельности внутри модуля. В соответствии с этим в каждом модуле есть приоритетные виды профессиональных проб студентов, которые представлены в табл. 8.

Таблица 8

**Виды профессиональных проб, осуществляемых студентами  
на практике по модулям**

<b>Модули</b>	<b>Семестр</b>	<b>Виды профессиональных проб студентов на практике по модулям</b>
«Дисциплины математического и естественно-научного цикла»	Первый	Проведение фрагментов урока по школьным предметам «Окружающий мир» (в естественно-научной части) или «Математика». Под руководством опытного педагога совершают пробы в педагогической деятельности по предложенным наставником (практикующим учителем) сценариям. При этом акцент делается на фрагментах урока, где реализуется метапредметная часть образовательного процесса. Это возможно также осуществить в форме, имитирующей урок. Участие в обследовании младших школьников по методикам диагностики сформированности естественно-научных представлений, в частности, понимания причинно-следственных отношений, различия живого и неживого и т.п.

Модули	Семестр	Виды профессиональных проб студентов на практике по модулям
«Дисциплины гуманитарного и экономического цикла»	Первый	<p>Проведение фрагментов урока по школьным предметам «Окружающий мир» (в части знакомства с устройством общества) или «Литературное чтение». Под руководством опытного педагога совершают пробы в педагогической деятельности по предложенным наставником (практикующим учителем) сценариям. При этом акцент делается на фрагментах урока, где реализуются личностные образовательные результаты. Это возможно также осуществить в форме, имитирующей урок.</p> <p>Участие в обследовании детей по методикам диагностики моральных суждений (Ж. Пиаже), гендерных стереотипов и т.п.</p>
«Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности»	Второй	<p>Проведение занятий во внеурочное время с детьми по развитию познавательных способностей. На материале разработок А.З. Зака «Интеллектика»</p>
«Психология и педагогика развития детей»	Второй	<p>Обследование детей на предмет готовности к обучению в основной школе и участие в коррекционных мероприятиях по подготовке выпускников начальной школы к обучению в основной школе</p>
«Методология и методы психолого-педагогической деятельности»	Третий	<p>Участие в построении и проведении экспериментального исследования по определению возможных перспектив индивидуальной образовательной траектории учеников I класса. Участие в мероприятиях по адаптации первоклассников к школе</p>



Кроме этого в практике осуществляется одно сквозное направление — участие в профессиональной коммуникации, подготовка коллективных проектов в области описания психолого-педагогических феноменов развития современных детей и образовательных проектов для младших школьников (под руководством вузовских преподавателей). В этом виде деятельности появляются возможности сетевого взаимодействия педагогов и студентов вузов, участвующих в сетевом взаимодействии (табл. 9).

Таблица 9

**Общая схема организации практики в области профессиональной коммуникации по модулям**

<b>Модули</b>	<b>Семестры</b>	<b>Виды проб студентов в профессиональной коммуникации по модулям</b>
«Дисциплины математического и естественно-научного цикла»	Первый	Начало работы над коллективным проектом «Наблюдение феноменов развития сознания у современных детей» (Часть 1. Математическое и естественно-научное мышление младших школьников)
«Дисциплины гуманитарного и экономического цикла»	Первый	Продолжение работы над коллективным проектом «Наблюдение феноменов развития сознания у современных детей» (Часть 2. Гуманитарное мышление младших школьников)
«Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности»	Второй	Продолжение работы над коллективным проектом «Наблюдение феноменов развития сознания современных детей» (Часть 3. Индивидуальные особенности сознания и деятельности детей) по наблюдениям на практике
«Психология и педагогика развития детей»	Второй	Завершение работы над коллективным проектом «Наблюдение феноменов развития сознания современных детей» (Часть 4. Что собой представляют выпускники начальной школы) по наблюдениям на практике
«Методология и методы психолого-педагогической деятельности»	Третий	Начало работы над коллективным проектом «Индивидуальные траектории развития учеников» (Часть 1. Что собой представляют первоклассники)

Анализ возможных методов и методик диагностики образовательных результатов студентов требует отдельного обсуждения. Отметим только, что по результатам практики будет проводиться оценка профессионального роста студента как преподавателями вуза, так и педагогами-тьюторами базовых образовательных учреждений.

## 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).

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).

*Болотов В.А.* Программа модернизации педагогического образования 2014—2017 [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/14> (дата обращения: 15.09.2014).

*Гуружанов В.А.* О новой общей психологии образования [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 271—282. URL: <http://vo.hse.ru/2014-1/117873627.html> (дата обращения: 15.09.2014).

*Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Академия, 2004. 288 с.

*Забродин Ю.М., Ямбург Е.А., Гаязова Л.А.* О разработке профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) (пояснительная записка к профессиональному стандарту) [Электронный ресурс] // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2013. № 2. С. 5—21. URL: [http://psyjournals.ru/bulletin\\_psyumo/2013/n2/67397.shtml](http://psyjournals.ru/bulletin_psyumo/2013/n2/67397.shtml) (дата обращения: 15.09.2014).

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.], под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

*Каспржак А.Г.* Построение программ модулей ООП (магистратуры, бакалавриата) от результатов [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/13> (дата обращения: 15.09.2014).

*Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2014. № 2. С. 1—18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 15.09.2014).

Методологические основы психологии: Хрестоматия [Электронный ресурс] / Сост. Д.В. Лубовский. М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. 314 с. URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:84394/Source:default#> (дата обращения: 15.09.2014).

*Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружанов В.А.* О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62—80.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. М.: Просвещение, 2011. 32 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1910> (дата обращения: 18.09.2014).

Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога. М.: Просвещение, 2014. 175 с.

## ГЛАВА 7.

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

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

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

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

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

---

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

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

## 1. Содержание моделей подготовки педагогов

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

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

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

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

## 2. Типология моделей подготовки педагогов

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

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

### 3. Традиционные модели подготовки педагогов

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

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

Таблица 1

## Типология моделей подготовки педагогов

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

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



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

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

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

#### 4. Новые модели подготовки педагогов

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблица 2

## Характеристики параллельной и последовательной программ подготовки педагогов

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

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

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

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

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

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

### Компетенции прикладного бакалавриата

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

\* Проект (по результатам апробации ПС педагога).

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



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

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

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

### Структура модуля



Рис. 2. Структура образовательного модуля программ прикладного бакалавриата

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

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

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

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

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

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

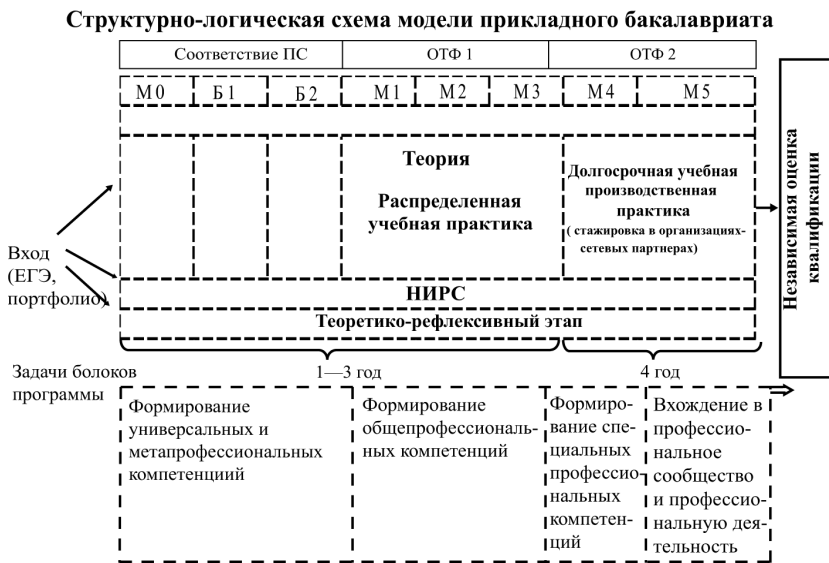


Рис. 3. Структурно-логическая схема модели программ прикладного бакалавриата

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

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

Рис. 4. Типология модулей

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

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

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

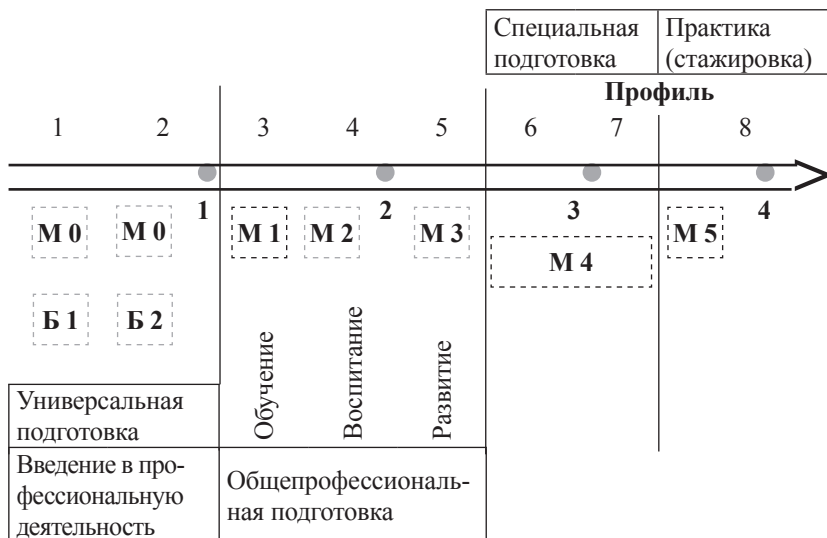


Рис. 6. Примерный график организации учебного процесса в программах прикладного бакалавриата

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

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

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

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

### **Ограничения модели**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

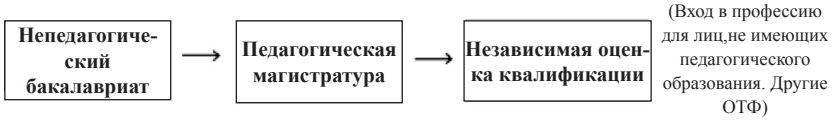


Рис. 7. Модель 1



Рис. 8. Варианты образовательных маршрутов Модели 1

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

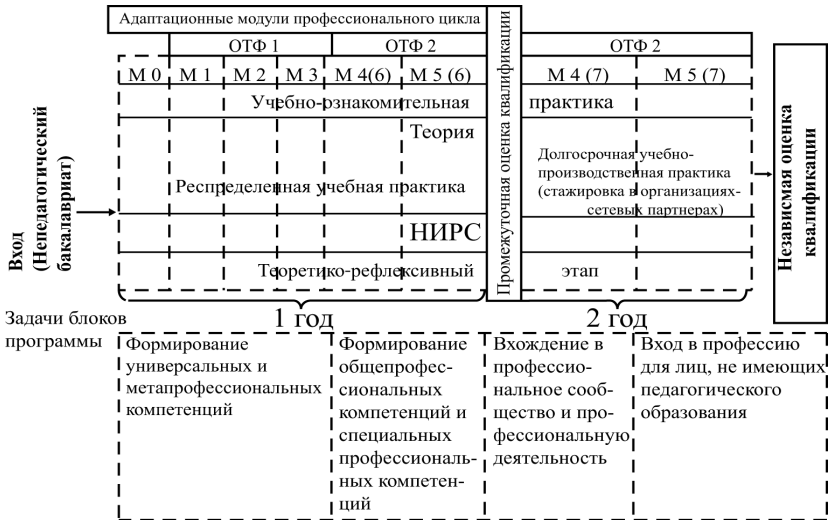


Рис. 9. Структурно-логическая схема модели педагогической магистратуры для выпускников непедагогического бакалавриата



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

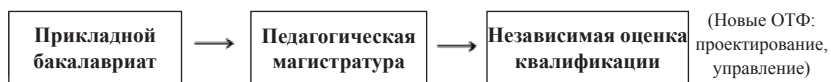


Рис. 10. Модель 2

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



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

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

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

### **Библиография**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ildiko Laczko-Kerr Arizona Department of Education.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ГЛАВА 8.

### Профессиональный экзамен для будущих педагогов<sup>1</sup>

Описаны методология создания и опыт проведения независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у студентов (будущих педагогов), построенной в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога и Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования. Обращается внимание на то, что в рамках реализации комплексного проекта по модернизации педагогического образования совместно с вузами-участниками была дважды проведена апробация системы независимой оценки сформированности профессиональных компетенций у обучающихся по педагогическим программам. Всего в независимой оценке профессиональных компетенций приняли участие более 6300 обучающихся из 51 вуза Российской Федерации. Утверждается, что проведенная оценка позволяет построить компетентностный профиль выпускника-будущего педагога и профиль по учебной группе, проекту; оценить успешность вуза в подготовке обучающихся к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога.

В 2014—2017 гг. в Российской Федерации был реализован комплексный проект по модернизации педагогического образования (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.05.2014 № 3241п-П8; Поручение Президента России от 22 мая 2014 г. № Пр-1148, п. 2), направленный на модернизацию системы подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями Профессиональных стандартов педагогических работников и Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Деятельностный подход был заложен в основу проектирования образовательных программ бакалавриата и профессиональной (педагогической) магистратуры (Гуружапов В.А., Марголис А.А., 2014; Марголис А.А., 2015; Марголис А.А., 2014) и реализован в практико-ориентированной модели подготовки педагогических кадров в вузах-участниках комплексного проекта.

Важным элементом оценки успешности первого этапа проекта являлась разработка и апробация инструментария, позволяющего оценить

---

<sup>1</sup> Текст приведен по изданию: Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М. Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 64—81. doi:10.17759/pse.2018230106

сформированность профессиональных компетенций, соответствующих требованиям Профессионального стандарта педагога, у студентов, обучавшихся по модернизированным программам. На втором этапе реализации проекта апробированный инструментарий оценки профессиональных компетенций использовался для сравнения образовательных результатов студентов, обучавшихся по модернизированным программам, и студентов, обучавшихся по традиционным программам подготовки педагогических кадров.

### **Оценка профессиональных компетенций**

Независимая оценка сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся в рамках УГСН «Образование и педагогические науки» была построена в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, высшего образования и Профессионального стандарта педагога (Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н) к знаниям, умениям и трудовым действиям, необходимым для реализации педагогической деятельности в образовательной организации на территории Российской Федерации.

*Целью* оценки являлась проверка сформированности профессиональных компетенций у студентов и аспирантов, обучавшихся по модернизированным программам, в соответствии со спецификой трудовых действий Профессионального стандарта педагога.

*Содержание независимой оценки* было направлено на проверку сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся в соответствии со спецификой трудовых действий, отраженных в стандартах профессиональной деятельности педагогических работников и инвариантных для любого профиля подготовки педагогов.

*Независимый характер* проводимой оценки предполагал ее проведение по единым контрольно-измерительным материалам, разработанным группой экспертов, не принимавших непосредственного участия в апробации образовательных программ в вузах-участниках комплексного проекта.

### **Организация апробации системы независимой оценки сформированности профессиональных компетенций**

В рамках реализации комплексного проекта Оператором (МГППУ) совместно с вузами-участниками была проведена апробация системы не-

зависимой оценки сформированности профессиональных компетенций у обучающихся по педагогическим программам.

Всего в независимой оценке сформированности профессиональных компетенций приняли участие более 6300 обучающихся из 51 вуза Российской Федерации.

В 2015 г. (по итогам 1-го этапа проекта) в независимой оценке сформированности профессиональных компетенций (Марголис А.А. и др., 2015) приняли участие 3603 студента из 38 вузов Российской Федерации.

В 2017 г. (по итогам 2-го этапа проекта) в независимой оценке сформированности общепрофессиональных компетенций приняли участие 2768 обучающихся из 43 вузов Российской Федерации.

В рамках проведения независимой оценки в 2017 г. были сформированы две группы: экспериментальная группа (обучавшихся по модернизированным образовательным программам) и контрольная группа (обучавшихся по действующим программам). Всего в оценке участвовали 2768 обучающихся из 43 вузов: *экспериментальную группу составили 1838 обучающихся, контрольную группу — 930 обучающихся.*

Апробация независимой оценки профессиональных компетенций осуществлялась в специально разработанной для этого информационной системе (рис. 1—4), доступной для дистанционного входа пользователей и размещенной в сети Интернет по адресу: <http://оценкакомпетенций.рф>

☰ КАРТА «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА» ПО ПРОФИЛЮ «ПЕДАГОГ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

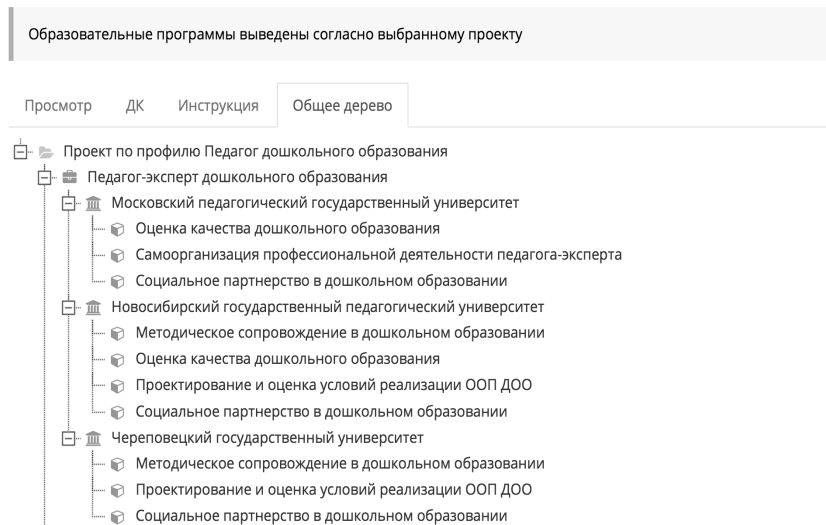


Рис. 1. Интерфейс информационной системы (карта проекта)

ID	Модуль	2016г. (1)	2017г. (2)	2017г. (3)	Образовательная программа
81	Основы проектирования и организации образовательной деятельности детей раннего и дошкольного возраста (Вариативная часть)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Воспитатель дошкольной образовательной организации
80	Организация психолого-педагогической поддержки ребенка в ДОО (Вариативная часть)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Воспитатель дошкольной образовательной организации
79	Организация деятельности и взаимодействия детей в раннем и дошкольном возрасте (Вариативная часть)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Воспитатель дошкольной образовательной организации
28	Общение и взаимодействие с ребенком раннего и дошкольного возраста (Вариативная часть)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Воспитатель дошкольной образовательной организации

Рис. 2. Интерфейс информационной системы (апробация модулей образовательной программы)

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
Э34578942379880 test20@test.ru

1
2
3

ПРОФИЛЬ
ТЕСТ
КЕЙС

**ТЕСТ**

Задание 1 из 20

1:14

**Текст задания:**  
Основную ответственность за воспитание и развитие ребенка, согласно Конвенции о правах ребенка, несут

**Варианты ответа:**

- мать и отец
- мать, отец и ближайшие родственники
- родители и образовательная организация
- родители или в соответствующих случаях законные опекуны

**ДАЛЕЕ →**

2017 © Ресурсный центр экспертно-аналитического сопровождения реализации проекта по модернизации педагогического образования

Рис. 3. Интерфейс информационной системы (решение теста)

## Описание инструментария независимой оценки

Оценка предусматривала использование форматов *тестирования и решения кейсов*, направленных на проверку сформированности обще-



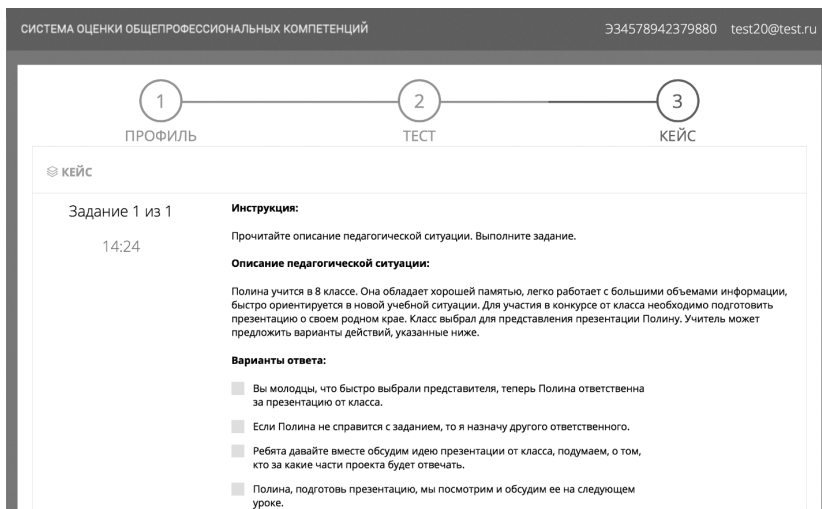


Рис. 4. Интерфейс информационной системы (решение кейса)

профессиональных компетенций в части знаний (тест) и умений (кейс) в соответствии с паспортами общепрофессиональных компетенций (УГСН «Образование и педагогические науки»), разработанных в рамках проекта и определяющих связь общепрофессиональных компетенций и трудовых действий профессиональных стандартов (педагога и педагога-психолога).

В целях проверки сформированности одной общепрофессиональной компетенции использовались:

- тест, состоящий из 20 заданий с выбором одного варианта ответа, длительностью 30 минут. На решение каждого тестового задания отводилось 1,5 минуты;
- два структурированных кейсовых задания с выбором одного правильного ответа или произвольного числа ответов, длительностью 15 минут каждый.

Для проведения независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся по образовательным программам в рамках УГСН «Образование и педагогические науки» был разработан банк контрольно-измерительных материалов по трем уровням образования: бакалавриат, магистратура и аспирантура, — включающий 659 тестовых и 1026 кейсовых заданий (табл. 1).

Итоговый банк контрольно-измерительных материалов включал 324 тестовых задания и 39 кейсов.

Таблица 1  
Банк контрольно-измерительных материалов по уровням образования бакалавриат, магистратура и аспирантура и общепрофессиональным компетенциям

Профессиональная задача	Инструментарий	Уровень образования/общепрофессиональная компетенция		
		Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура
Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики	Тесты	ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики	-	-
Разработка и реализация основных и дополнительных образовательных программ	Тесты	ОПК-2. Способен участвовать в разработке и реализовывать основные и дополнительные образовательные программы, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ)	ОПК-1. Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации	ОПК-1. Способен проектировать и апробировать инновационные образовательные программы и технологии на основе специальных научных знаний и результатов исследований
Организация совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	Тесты	ОПК-3. Способен организовать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов	ОПК-2. Способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	ОПК-2. Способен проектировать и организовывать совместную и индивидуальную учебную деятельность обучающихся по программам высшего и дополнительного профессионального образования

Уровень образования/общепрофессиональная компетенция			
Профессиональная задача	Инструментарий	Бакалавриат	Магистратура
Контроль и оценка сформированности образовательных результатов обучающихся, выявление и корректировка трудностей в обучении	Кейсы	ОПК-4. Способен осуществлять контроль и оценку сформированности образовательных результатов обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении	ОПК-3. Способен разрабатывать программы мониторинга образовательных результатов обучающихся, разрабатывать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении
Индивидуализация обучения, воспитания и развития обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	Тесты	ОПК-5. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	ОПК-4. Способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями
Взаимодействие с участниками образовательных отношений	Кейсы	ОПК-6. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	ОПК-4. Способен осуществлять экспертно-аналитическое сопровождение процессов управления в образовании

Профессиональная задача	Инструментарий	Уровень образования/общепрофессиональная компетенция		
		Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура
Проектирование и реализация педагогической деятельности на основе специальных научных знаний	Тесты	ОПК-7. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	ОПК-6. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований	ОПК-5. Способен создавать новые научные знания в области образования и педагогических наук на основе результатов самостоятельных исследований
Воспитательная деятельность	Кейсы	ОПК-В. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся в учебной и внеучебной деятельности	ОПК-В. Способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей	-

Готовность к выполнению таких профессиональных задач, как «Контроль и оценка сформированности образовательных результатов у обучающихся, выявление и корректировка трудностей в обучении», «Взаимодействие с участниками образовательных отношений» и «Воспитательная деятельность», проверялась с использованием структурированных кейсовых заданий. Профессиональная задача «Контроль и оценка сформированности образовательных результатов у обучающихся, выявление и корректировка трудностей в обучении» предполагала решение предметного кейса или кейса на оценку сформированности универсальных учебных действий. Готовность к выполнению остальных профессиональных задач оценивалась с использованием теста, состоящего из 20 заданий, случайно выбираемых из банка материалов в рамках проверяемой общепрофессиональной компетенции и уровня образования.

### **Критерии оценки сформированности компетенции**

Оценка сформированности компетенций проводилась в рамках учебной группы по результатам обучающихся. В зависимости от общепрофессиональной компетенции и уровня образования данными для анализа являлись количество баллов, полученных за верно выполненные задания теста, или средний балл по результатам выполнения двух кейсовых заданий.

При анализе результатов независимой оценки были использованы методики сравнения: критерий *t*-Стьюдента для независимых выборок, критерий *U* Манна—Уитни, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), частотный анализ. Статистический анализ результатов независимой оценки проводился с использованием Python, а также приложения PASW Statistics 18.0.

Для оценки влияния модернизированных образовательных программ на успешность освоения общепрофессиональных компетенций выборка была разделена на экспериментальную и контрольную. Размеры выборок отличались не более чем на 20%. Обучающиеся экспериментальной группы изучали один или более модулей из модернизированных образовательных программ в период 2016—2017 гг., обучающиеся контрольной группы обучались по обычным (традиционным) образовательным программам.

Ниже приводится несколько примеров оценки ОПК.

**Сформированность общепрофессиональной компетенции ОПК-1 «Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики» у обучающихся бакалавриата**

Для оценки сформированности ОПК-1 был использован тест, состоящий из 20 заданий закрытого типа с выбором одного правильного ответа из четырех. Банк заданий составил 72 тестовых задания. Формирование набора тестовых заданий осуществлялось случайным образом из общего банка. Также была предусмотрена рандомизация заданий и вариантов ответов.

В соответствии с паспортом компетенции тестовые задания были распределены на пять блоков.

1. Знание федеральных законов и иных нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в РФ, нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи. Умение применять нормативно-правовые акты в сфере образования и нормы профессиональной этики.

2. Знание федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования.

3. Знание Профессионального стандарта педагога.

4. Знание законодательства о правах ребенка. Знание конвенции о правах ребенка.

5. Знание трудового законодательства.

**Пример тестового задания**

Тестовое задание № 1287.

Уровень образования: Бакалавриат.

*Текст задания.*

Форма организации освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, называется.

Вариант ответа 1: комплексной.

Вариант ответа 2: вариативной.

Вариант ответа 3: адаптивной.

Вариант ответа 4: сетевой.

Номер правильного ответа: 4.

Обучающиеся по модернизированным образовательным программам показали высокий уровень знания федеральных законов и иных нор-

мативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в Российской Федерации (60%), и Конвенции о правах ребенка (59%), по сравнению с обучающимися контрольной группы. Причем 73% обучающихся правильно выполнили более 50% заданий по указанным блокам.

Знание федеральных государственных образовательных стандартов (48%) и трудового законодательства (48%) обучающиеся показали на уровне ниже 50%. Процент обучающихся, правильно выполнивших более 50% заданий по указанным блокам, составил 53%.

Знание Профессионального стандарта педагога (43%) обучающиеся показали на недостаточном уровне, так как средний процент правильных ответов оказался ниже 50%. Причем менее половины обучающихся (48%) правильно выполнили более 50% заданий по данному блоку.

Освоение компетенции в полном объеме показали 12% обучающихся экспериментальной группы, выполнивших верно более 50% заданий.

Сравнение средних результатов экспериментальной и контрольной группы проводилось при помощи t-критерия Стьюдента.



Рис. 5. Результаты независимой оценки ОПК-1 у обучающихся уровня бакалавриата

Из диаграммы (рис. 5) видно, что наиболее низкие результаты экспериментальной группы получены по блокам «Знание Профессионального стандарта педагога» (47,5%), «Знание трудового законодательства» (50,4%) и «Знание федеральных государственных образовательных стандартов» (52,9%).

Причем процент выполнения как всего теста, так и отдельных его блоков, в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Различие обнаружено на уровне статистической значимости ( $p < 0,05$ ).

### **Сформированность общепрофессиональной компетенции ОПК-4 «Способен осуществлять контроль и оценку сформированности образовательных результатов у обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении» у обучающихся бакалавриата**

Сформированность ОПК-4 у обучающихся бакалавриата проверялась с использованием кейсовых заданий по оценке метапредметных образовательных результатов (универсальных учебных действий (УУД)) и предметных образовательных результатов (предметный кейс).

#### ***1. Предметный кейс***

Предметный кейс был направлен на проверку *умения оценивать работы обучающихся по конкретному учебному предмету и знания причин типовых ошибок, допускаемых школьниками.*

Структура кейса.

Кейс содержал задание по учебному предмету в формате ЕГЭ 2017.

Кейс содержал ответ обучающегося (школьника) и оценку учителя за ответ.

Необходимо было определить правильность выставленной оценки.

В случае несогласия с оценкой учителя, необходимо было указать наиболее вероятные причины типовых ошибок, допущенных в решении школьника.

Пример кейсового задания по биологии

*Инструкция.* Прочитайте задачу, которая была предложена обучающимся. Познакомьтесь со способом решения задачи обучающимся.

*Текст задания.*

Прочитайте текст. Выберите три предложения, в которых указаны движущие силы эволюции. Запишите в ответ цифры, под которыми они указаны.

1. Синтетическая теория эволюции утверждает, что виды живут популяциями, в которых и начинаются эволюционные процессы. 2. Имен-



но в популяциях наблюдается наиболее острая борьба за существование. 3. В результате мутационной изменчивости постепенно возникают новые признаки, в том числе и приспособления к условиям окружающей среды — идиоадаптации. 4. Этот процесс постепенного появления и сохранения новых признаков под действием естественного отбора, ведущий к образованию новых видов, называется дивергенцией. 5. Образование новых крупных таксонов происходит путем ароморфозов и дегенерации, которая также приводит к биологическому прогрессу организмов. 6. Таким образом, популяция является исходной единицей, в которой происходят основные эволюционные процессы — изменение генофонда, появление новых признаков, возникновение приспособлений.

*Способ решения школьником задания.*

2. Именно в популяциях наблюдается наиболее острая борьба за существование.

4. Этот процесс постепенного появления и сохранения новых признаков под действием естественного отбора, ведущий к образованию новых видов, называется дивергенцией.

5. Образование новых крупных таксонов происходит путем ароморфозов и дегенерации, которая также приводит к биологическому прогрессу организмов.

Ответ обучающегося (школьника): 2, 4, 5.

*Задание.*

1. Учитель поставил отметку 5 (отлично) по пятибалльной шкале. Оцените правильность отметки учителя, выбрав «Согласен» или «Не согласен».

2. В случае если Вы не согласны, поставьте свою отметку (по пятибалльной шкале).

3. Проанализируйте способ решения школьником задания и выберите наиболее вероятные причины типовых ошибок, допущенных в решении школьника (из списка):

1. Не сформировано понятие: Движущие факторы эволюции.

2. Незнание сущности основных биологических явлений и процессов: влияния элементарных факторов эволюции на генофонд популяции.

3. Не сформировано умение объяснять роль биологических теорий, законов, принципов, гипотез в формировании современной естественно-научной картины мира.

4. Не сформировано умение сравнивать и делать выводы на основе сравнения важнейших биологических процессов и явлений.

5. Не сформировано умение выявлять характерные особенности биологических процессов.

6. Незнание сущности современных биологических теорий и гипотез.

*Номер правильного ответа:* 1, 2, 6.

Предметный кейс оценивался по двум критериям.

1. Знание учебного предмета и умение оценивать работы обучающихся. Если обучающийся был не согласен с оценкой учителя (которая в кейсе умышленно была поставлена неправильно), то, следовательно, он сам правильно решил данную задачу и показал знание предмета и получал 2 балла. В случае согласия с оценкой учителя получал ноль баллов, так как в ответе школьника заведомо была допущена ошибка.

2. Знание причин типовых ошибок, которые допускают обучающиеся. Этот критерий оценивался у тех, кто правильно выполнил первую часть кейса. За каждую правильно указанную причину ошибок обучающийся получал дополнительно баллы.

Предметный кейс выполняли 347 обучающихся бакалавриата. Экспериментальная группа составила 274 обучающихся, контрольная — 73.

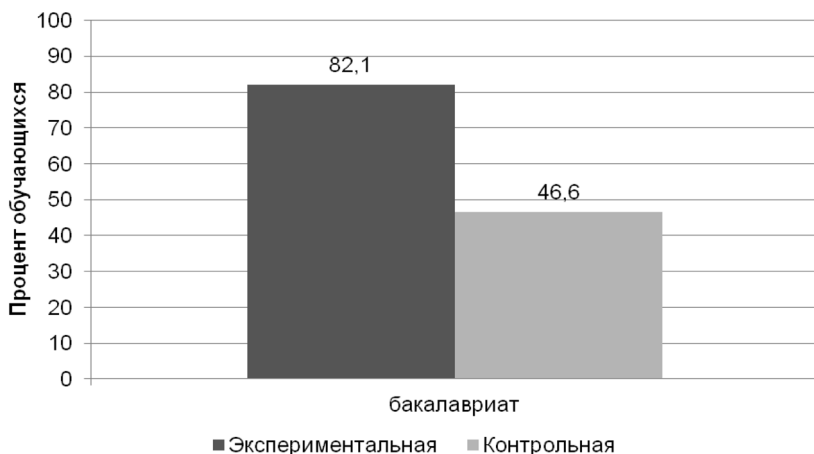


Рис. 6. Диаграмма результатов обучающихся уровня бакалавриата по предметному кейсу в рамках оценки ОПК-4

Результаты выполнения предметных кейсов.

1. Первую часть кейса выполняли 347 обучающихся. Из них знание учебного предмета и умение оценивать работы обучающихся показали 279 человек, что составило 74,5%.

Сравнение уровня знания учебного предмета и умение оценивать знания у обучающихся бакалавриата в контрольной и экспериментальной группе проводилось при помощи непараметрического критерия Манна—Уитни.

Из диаграммы (рис. 6) видно, что знание учебного предмета и умение оценивать работы обучающихся в контрольной группе ниже, чем в экс-

периментальной. Причем различия обнаружены на уровне статистической значимости ( $p=0,000$ ).

2. Вторую часть кейса выполняли 279 обучающихся. Из них знание причин типовых ошибок, допускаемых школьниками, показали 47 обучающихся, что составило 16,6%, причем из контрольной группы — 4 обучающихся, а из экспериментальной — 43. Таким образом, сравнение между контрольной и экспериментальной группой проводить некорректно.

## 2. Кейсовое задание по оценке УУД

Предметный кейс был направлен на проверку умения оценивать метапредметные образовательные результаты учащихся (сформированность УУД) студентами бакалавриата.

Инструкция к кейсовому заданию. Для оценки сформированности регулятивного универсального учебного действия (УУД), связанного с осуществлением познавательной рефлексии, у обучающихся начальной школы были предложены для решения 4 задачи, представленные ниже.

Пример кейсового задания.

Описание задачи, предложенной обучающимся:

<p>№ 1</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tbody> <tr> <td>В</td><td>К</td><td></td><td></td><td>К</td><td>С</td> </tr> <tr> <td></td><td>С</td><td></td><td></td><td></td><td>В</td> </tr> </tbody> </table>	В	К			К	С		С				В	<p>№ 3</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tbody> <tr> <td>В</td><td>К</td><td></td><td></td><td>В</td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td>С</td><td></td><td></td><td>С</td><td>К</td> </tr> </tbody> </table>	В	К			В			С			С	К	
В	К			К	С																					
	С				В																					
В	К			В																						
	С			С	К																					
<p>№ 2</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tbody> <tr> <td>В</td><td>К</td><td></td><td></td><td></td><td>В</td> </tr> <tr> <td></td><td>С</td><td></td><td></td><td></td><td>С</td><td>К</td> </tr> </tbody> </table>	В	К				В		С				С	К	<p>№ 4</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tbody> <tr> <td>7</td><td>5</td><td></td><td></td><td>7</td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td>3</td><td></td><td></td><td>3</td><td>5</td> </tr> </tbody> </table>	7	5			7			3			3	5
В	К				В																					
	С				С	К																				
7	5			7																						
	3			3	5																					

В игровом поле слева показано начальное расположение различных элементов. Обучающийся должен найти способ перемещения игровых элементов, соответствующий их конечному положению, указанному справа. Количество действий, необходимых для соответствующих перемещений, показано в виде незаполненных квадратов.

По результатам решения задачи обучающиеся обменялись мнениями.

1. Люба считает: «Все задачи похожи».
2. Вася не согласился: «Все задачи различаются».
3. Дима: «Задачи 1, 2, 3 похожи, а задача 4 от них отличается».
4. Ваня: «Задачи 2, 3, 4 похожи, а задача 1 от них отличается».
5. Наташа: «Задачи 1, 2, 4 похожи, а задача 3 от них отличается».

6. Петя сказал: «Задачи 1, 3, 4 похожи, а задача 2 от них отличается».

Выберите ответы обучающегося или обучающихся, чье мнение говорит о сформированности указанного УУД.

По результатам решения кейсовых заданий можно выделить три уровня владения компетенцией:

- при выборе взаимоисключающих мнений — *нулевой уровень*;
- при выборе одного из пяти мнений (1, 2, 3, 5, 6) — *формальный уровень*;
- при выборе одного четвертого мнения — *содержательный уровень*.

На диаграмме (рис. 7) показано, что больше половины обучающихся (60%) показали владение данной компетенцией на нулевом (низком) уровне. На содержательном уровне владения показали менее 10%.

Сравнение уровня сформированности ОПК-4 у обучающихся бакалавриата контрольной и экспериментальной групп проводилось при помощи непараметрического критерия Манна—Уитни.

На диаграмме (рис. 8) показано, что уровень сформированности ОПК-4 у обучающихся контрольной группы выше, чем экспериментальной на уровне статистической значимости ( $p=0,024$ ) по критерию Манна—Уитни, что в целом говорит о крайне низкой сформированности этой профессиональной компетенции как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

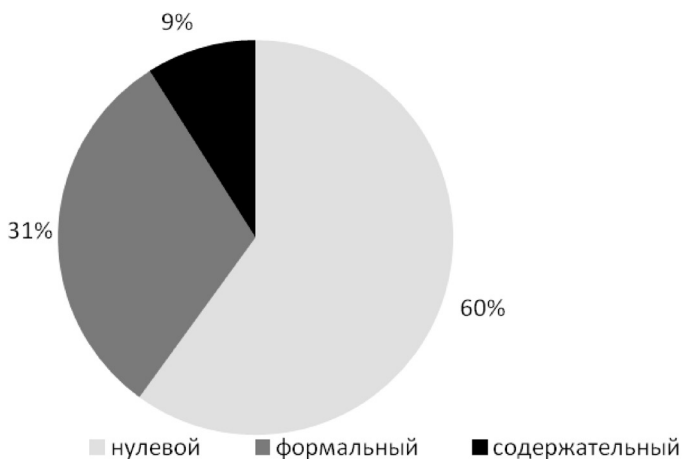


Рис. 7. Результаты выполнения кейсового задания по оценке УУД обучающимися бакалавриата

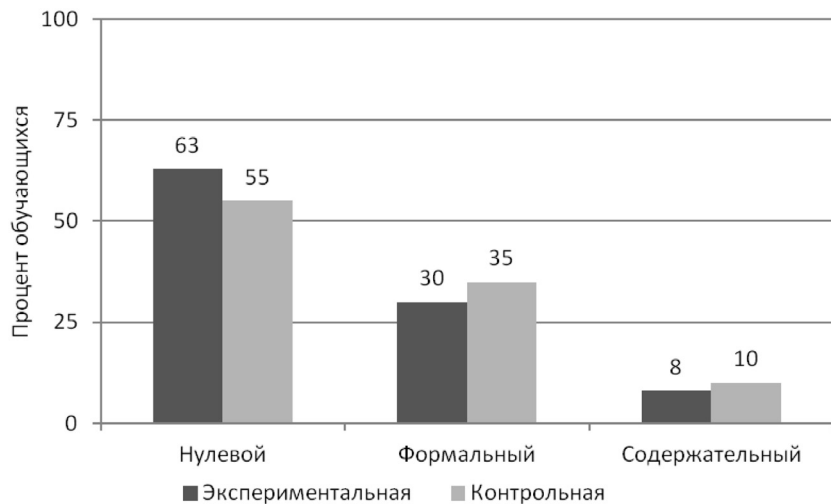


Рис. 8. Результаты выполнения кейсового задания по оценке УУД обучающимися бакалавриата

### Результаты независимой оценки сформированности компетенций

Средний балл выполнения заданий в экспериментальной группе составил 71 балл, в контрольной — 64 балла (рис. 9). Полученные результаты отличаются на уровне высокой статистической значимости ( $p=0,000$ ) по t-критерию Стьюдента.

Результаты оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся экспериментальной и контрольной групп различаются в целом и по уровням образования, что свидетельствует об эффективности разработанных программ подготовки и их соответствии требованиям Профессионального стандарта педагога и Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Проведенное сравнение выявило, что средний балл обучающихся экспериментальной группы выше, чем контрольной по всем уровням образовательных программ (рис. 10).

Сравнение результатов по t-критерию Стьюдента показало, что результаты различаются на уровне высокой статистической значимости по образовательным программам бакалавриата ( $p=0,000$ ), магистратуры ( $p=0,003$ ), аспирантуры ( $p=0,000$ ).

Сравнение результатов обучающихся бакалавриата (рис. 11) выявило, что по всем ОПК средний балл в экспериментальной группе оказался

выше, чем в контрольной группе. По ОПК-4 результаты экспериментальной и контрольной групп статистически значимо не различаются ( $p > 0,05$ ).

Сравнение результатов обучающихся магистратуры (рис. 12) выявило, что по всем оцениваемым ОПК средний балл в экспериментальной

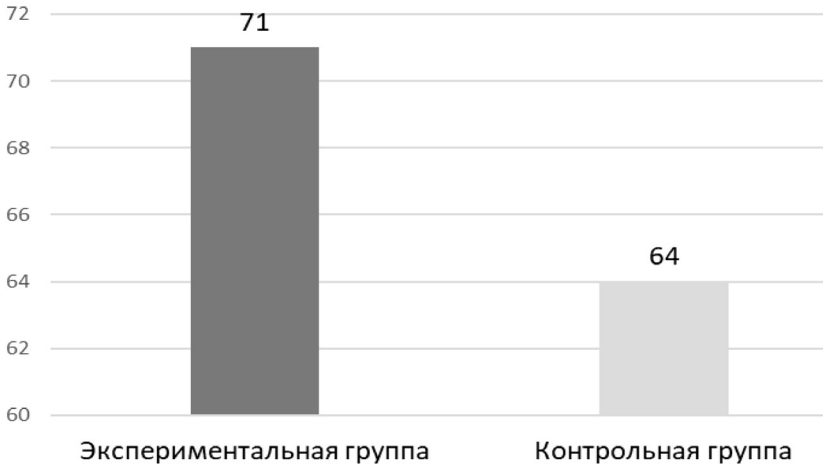


Рис. 9. Средний балл выполнения заданий в экспериментальной и контрольной группах

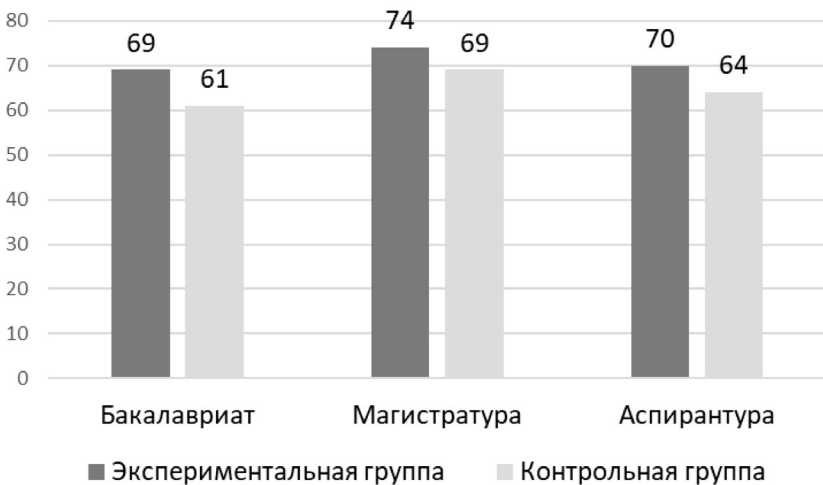


Рис. 10. Средний балл выполнения заданий по уровням образования

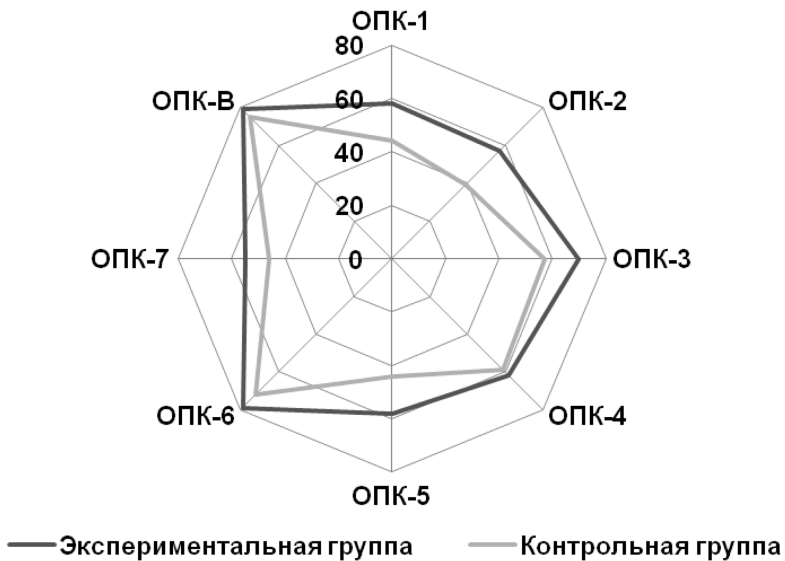


Рис. 11. Результаты независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся уровня бакалавриата



Рис. 12. Результаты независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся уровня магистратуры

группе оказался выше, чем в контрольной группе. По ОПК 3 и ОПК-5 результаты экспериментальной и контрольной групп статистически значимо не различаются ( $p>0,05$ ).

Сравнение результатов обучающихся аспирантуры (рис. 13) выявило, что по всем ОПК средний балл в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе. По ОПК-2 и ОПК-5 результаты экспериментальной и контрольной групп статистически значимо не различаются ( $p>0,05$ ).

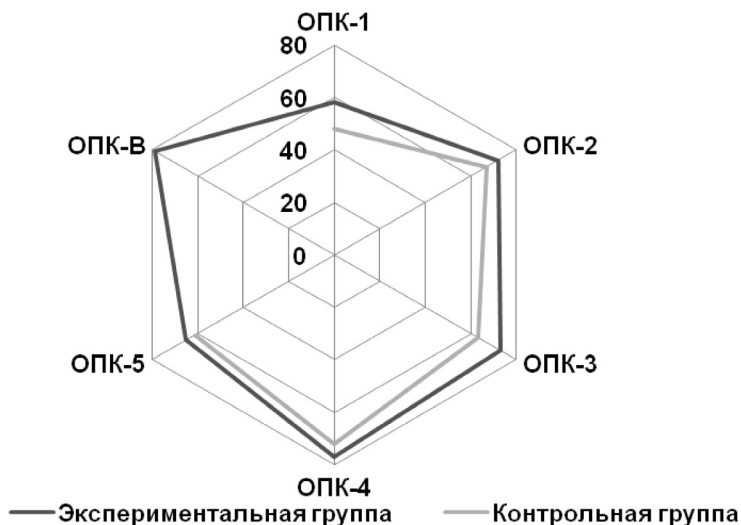


Рис. 13. Результаты независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся уровня аспирантуры

### Обсуждение результатов и выводы

Проведенная апробация инструментария и реализация на его основе оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у студентов программ педагогического образования позволяет сделать ряд важных выводов.

1. Разработанный инструментарий в целом достаточно адекватен задаче оценки готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и Профессионального стандарта педагога.

2. Проведенная оценка сформированности общепрофессиональных компетенций позволяет также оценить успешность вуза в подготовке педагогических кадров и может быть использована для построения системы независимой оценки качества программ педагогического образования.



3. Независимая оценка сформированности профессиональных компетенций у выпускников может быть также использована и в системе общего образования для оценки готовности будущего педагога к решению профессиональных задач в образовательной организации и построении программы сопровождения молодого специалиста на этапе вхождения в профессиональную деятельность.

Существенным ограничением использованного инструментария и полученных на его основе результатов являлась невозможность использования анализа видеокейса, демонстрирующего владение профессиональными действиями в реальных условиях, что было связано с объективными ограничениями проекта.

### **Библиография**

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: 26.01.2018).

Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, утвержденная Правительством Российской Федерации 28 мая 2014 г. № 3241п-П8 [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/48> (дата обращения: 20.02.2018).

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: 26.01.2018).

*Гуружанов В.А., Марголис А.А.* Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143—159.

*Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2014. Т. 6. № 2. С. 1—18. doi:10.17759/psyedu.2014060201

*Марголис А.А.* Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45—64. doi:10.17759/pse.2015200505

*Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М.* Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 77—92. doi:10.17759/pse.2015200507

## **ГЛАВА 9.**

### **Итоги комплексного проекта модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017 гг.)<sup>1</sup>**

Комплексный проект по модернизации педагогического образования был инициирован Минобрнауки России в 2014 г. и осуществлялся в два этапа: 2014—2015 и 2016—2017 гг. Структурно-комплексный проект включал в себя 33 проекта, охватывающих модернизацию всех основных профилей подготовки педагогов по трем направлениям и всем уровням образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) в рамках УГСН «Образование и педагогические науки». В реализации комплексного проекта приняли участие 65 образовательных организаций высшего образования, расположенных в 51 субъекте 8 федеральных округов Российской Федерации. В целях обеспечения экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов на межрегиональном уровне были созданы Ресурсный центр на базе Оператора проекта — МГППУ и соисполнителя Оператора — НИУ ВШЭ, портал сопровождения проектов «педагогическоеобразование.рф». В ходе реализации комплексного проекта была разработана и апробирована новая модель проектирования модульных основных профессиональных образовательных программ, позволяющая реализовать деятельностный и практико-ориентированный подходы в подготовке педагогических кадров. По итогам каждого этапа проекта была реализована процедура независимой оценки профессиональных компетенций студентов и аспирантов на основе разработанной в ходе проекта методики оценки профессиональных компетенций выпускников в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога. Всего в независимой оценке профессиональных компетенций приняли участие более 6300 обучающихся из 51 вуза Российской Федерации.

#### **1. Предпосылки модернизации педагогического образования**

Основные проблемы педагогического образования, на решение которых был направлен проект, были сформулированы в Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работ-

---

<sup>1</sup> Текст приведен по изданию: *Марголис А.А., Сафронова М.А.* Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 5—24. doi:10.17759/pse.2018230101

ников общеобразовательных организаций (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.05.2014 № 3241 п-П8).

1. «Несоответствие требований профессионального стандарта текущей профессиональной деятельности значительного числа педагогов, которые не имеют необходимых знаний и квалификации для осуществления профессиональных действий, направленных на обучение, воспитание и развитие учащихся, формирование предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов, на индивидуализацию своей профессиональной деятельности с учетом специальных образовательных потребностей учащихся, в том числе учащихся с ограниченными возможностями здоровья».

2. «Наличие разрыва между содержанием, технологиями и образовательными результатами основных профессиональных образовательных программ подготовки будущих педагогов, разработанных на основе действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки «Образование и педагогические науки», и требованиями к компетенциям выпускников, предъявляемым профессиональным стандартом педагога и работодателями».

3. «Отсутствие многоканальной системы получения педагогического образования, направленной на привлечение в профессию мотивированных к педагогической деятельности лиц, в том числе осуществляющих такой профессиональный выбор не только после получения общего образования, но и в процессе получения непедагогического образования или уже после его получения».

4. «Недостаточность целенаправленной профориентационной работы образовательных организаций по формированию, поддержанию и развитию у обучающихся устойчивой мотивации к будущей педагогической деятельности».

## **2. Нормативные основания модернизации педагогического образования**

Поручение Президента Российской Федерации об усилении практической подготовки кадров, о независимой оценке квалификации (Перечень поручений по вопросам повышения качества высшего образования от 22 мая 2014 года Пр-1148, п. 2), о приведении ФГОС ВО в соответствие с требованиями профессиональных стандартов.

«Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» (утверждена Правительством Российской Федерации 28.05.2014 № 3241 п-П8).

Федеральная целевая программа развития образования на 2016—2020 годы.

### 3. Цели и задачи комплексного проекта

**Цель проекта:** модернизация системы подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога (Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н) и Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

**Задачи комплексного проекта.**

1. Разработка компетентностной модели («портрета») современного учителя, способного в своей профессиональной деятельности соответствовать требованиям профессионального стандарта педагога, Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, основным вызовам XXI века.

2. Обеспечение вариативности траекторий подготовки педагогов.

3. Реализация методологии деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров.

4. Проектирование образовательных программ на основе разработки профессионально ориентированных модулей, обеспечивающих готовность к решению основных профессиональных задач педагога.

5. Усиление практической подготовки будущих педагогов за счет использования сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями (модель «школьно-университетского партнерства»).

6. Институализация новых подходов:

— разработка модели непрерывного педагогического образования и обобщенной компетентностной модели выпускника по УГСН «Образование и педагогические науки»;

— создание нормативно-правовой базы: актуализация Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) 3++, разработка примерных основных образовательных программ по основным профилям педагогического образования в соответствии с требованиями Профессиональных стандартов педагогических работников.

7. Модернизация учебно-методического обеспечения педагогического образования: создание библиотеки профессионально ориентированных образовательных модулей и массовых открытых онлайн-курсов.

8. Масштабирование результатов проекта:

— привлечение значительной части вузов, обеспечивающих подготовку педагогов, к апробации модернизированных образовательных программ;

— повышение квалификации руководителей образовательных программ, профессорско-преподавательского состава;

— предоставление широкого доступа к результатам проекта вузам Российской Федерации.

9. Обеспечение создания пилотных площадок по апробации модели целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки».

10. Оценка качества разработанных образовательных программ на основе независимой оценки профессиональных компетенций студентов, разработанной в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога.

#### 4. Структура и содержание комплексного проекта

Комплексный проект по модернизации педагогического образования осуществлялся в 2014—2015 гг. (1-й этап) (Болотов В.А. и др., 2015) и 2016—2017 гг. (2-й этап).

Структурно комплексный проект включал в себя 33 проекта, реализованных на протяжении 2014—2017 гг. и охватывающих модернизацию всех основных профилей подготовки педагогов по трем направлениям и всем уровням образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) в рамках УГСН «Образование и педагогические науки» (рис. 1).

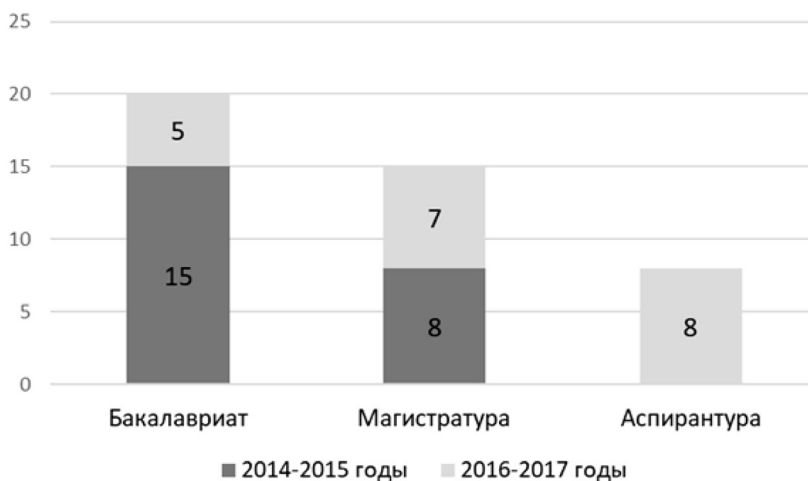


Рис. 1. Охват в проектах уровней образования в рамках УГСН «Образование и педагогические науки»

Реализованные проекты были объединены едиными целями и задачами программы модернизации педагогического образования (утверждена Правительством Российской Федерации 28.05.2014 г. № 3241 п-П8) и обеспечивались непрерывным экспертно-аналитическим сопровождением со стороны Министерства образования и науки Российской Федерации, организационного оператора проекта (МГППУ), организации-соисполнителя (НИУ ВШЭ).

В 24 проектах первого этапа (2014—2015 гг.) вузами-участниками проекта (отобранными по результатам конкурсного отбора) совместно с вузами-соисполнителями обрабатывались вопросы:

— проектирования отдельных профессионально-ориентированных модулей (в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и ФГОС общего образования);

— сетевого взаимодействия между университетами в процессе апробации разработанных модулей, а также между вузами и общеобразовательными организациями (модель школьно-университетского партнерства).

В рамках реализации первого этапа комплексного проекта было также осуществлено повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов-участников проекта. В 2015 г. была апробирована модель инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов.

Второй этап реализации комплексного проекта (2016—2017 гг.) структурно включал в себя 9 проектов, реализованных вузами-участниками (отобранными на основании конкурсного отбора) совместно с вузами-соисполнителями.

Содержание проектов второго этапа было направлено на разработку и апробацию основных профессиональных образовательных программ по основным профилям подготовки педагогов в соответствии с требованиями профессионального стандарта и Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и на основе разработанной в ходе первого этапа методологии деятельностного подхода к проектированию модульных образовательных программ.

По итогам реализации этого этапа проекта вузами-участниками проекта были разработаны и внесены на экспертизу в Федеральное учебно-методическое объединение в системе высшего образования по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (ФУМО) проекты примерных основных профессиональных образовательных программ в рамках УГСН «Образование и педагогические науки», подготовлены новые образцы современного учебно-методического обеспечения педагогического образования (включая электронные массовые открытые онлайн-курсы, учебники и учебные пособия, программы образовательных модулей и новых форм учебной практики студентов).

В процессе реализации второго этапа комплексного проекта было проведено повышение квалификации профессорско-преподавательско-

го состава вузов-участников проекта, а также реализована независимая оценка профессиональных компетенций студентов, обучавшихся как по апробируемым образовательным программам, так и по действующим программам подготовки.

## 5. Участники и масштаб комплексного проекта

### 5.1. Краткая характеристика системы педагогического образования Российской Федерации<sup>2</sup>

На рис. 2—4 представлены: образовательные организации высшего образования, реализующие программы по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (на 1 октября 2016 г.); контингент обучающихся по направлениям подготовки (на 1 октября 2016 г.); динамика контрольных цифр приема в вузы.

### 5.2. Охват проекта по контингенту обучающихся

В реализации комплексного проекта приняли участие 65 вузов. Контингент обучающихся в вузах-участниках комплексного проекта составляет 59% от общего контингента по УГСН «Образование и педагогические науки» (рис. 5, 6).

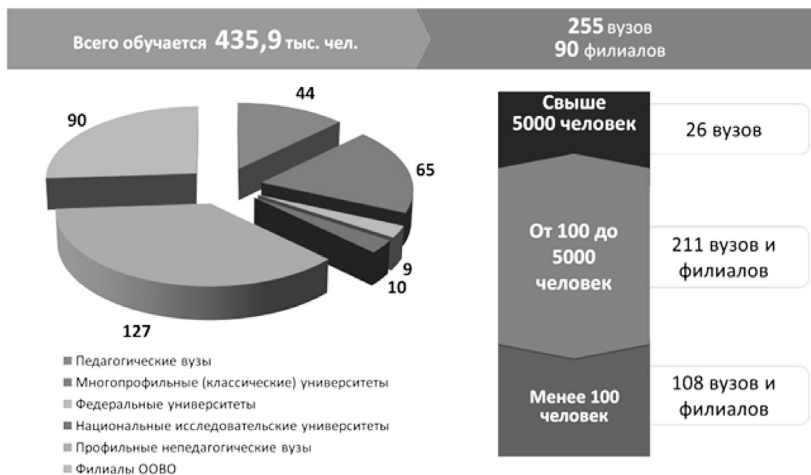


Рис. 2. Образовательные организации высшего образования, реализующие программы по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (на 1 октября 2016 г.)

<sup>2</sup> По данным Департамента государственной политики в сфере высшего образования Министерства образования и науки Российской Федерации.

Уровень образования	Направление подготовки	Всего
<b>Бакалавриат</b>	44.03.01 Педагогическое образование	160186
	44.03.02 Психолого-педагогическое образование	56415
	44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование	35467
	44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)	22453
	44.03.05 Педагогическое образование (два профиля)	110618
<b>Магистратура</b>	44.04.01 Педагогическое образование	33650
	44.04.02 Психолого-педагогическое образование	9409
	44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование	3636
	44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)	1593
<b>Специалитет</b>	44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения	2561

Рис. 3. Контингент обучающихся по направлениям подготовки (на 1 октября 2016 г.)

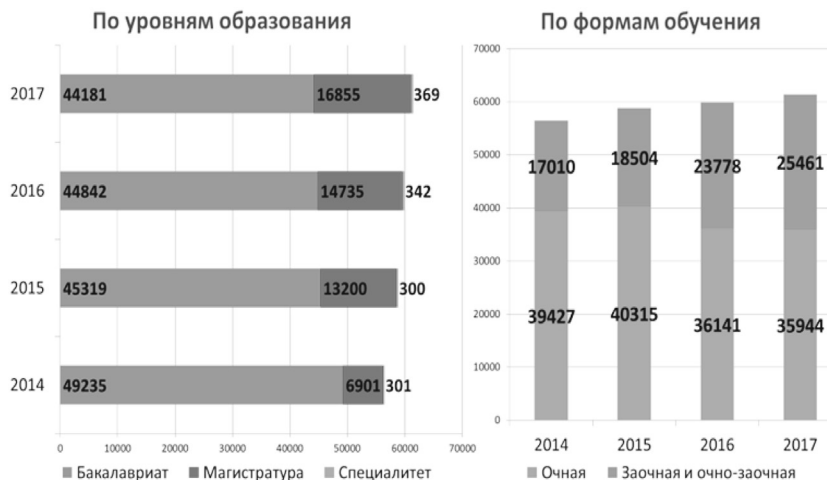


Рис. 4. Динамика контрольных цифр приема

В реализации комплексного проекта (2014—2017 гг.) приняли участие 65 образовательных организаций высшего образования, расположенных в 51 субъекте 8 федеральных округов Российской Федерации.

Из них 13 образовательных организаций высшего образования (отобранных на условиях конкурсного отбора) участвовали в проекте в



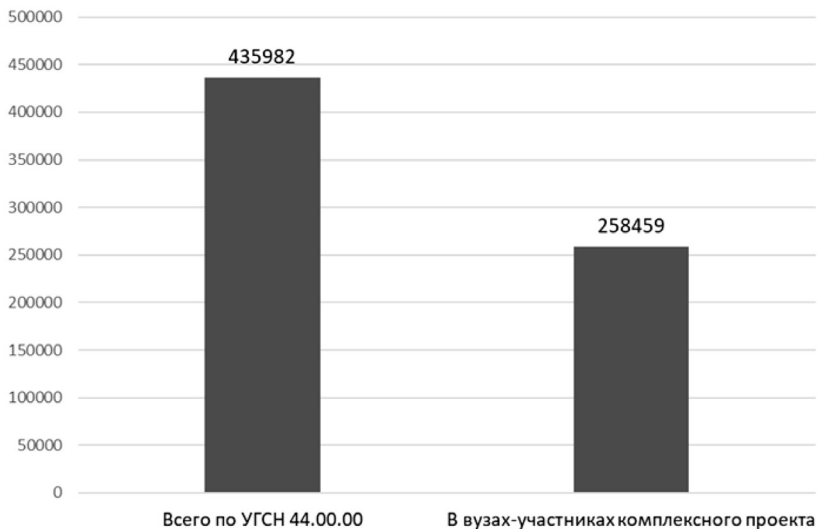


Рис. 5. Контингент обучающихся в вузах-участниках комплексного проекта от общего контингента по УГСН «Образование и педагогические науки» (человек)



Рис. 6. Контингент обучающихся в вузах-участниках комплексного проекта от общего контингента по УГСН «Образование и педагогические науки» (%)

качестве основных исполнителей проектов и 52 образовательные организации высшего образования участвовали в проекте в качестве вузов-соисполнителей (рис. 7, 8).

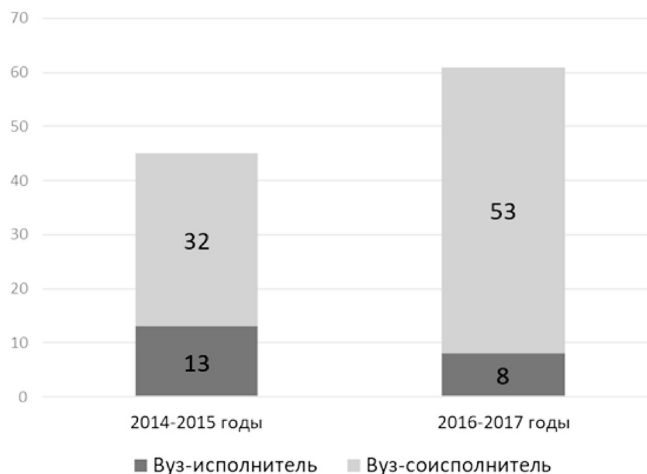


Рис. 7. Распределение вузов-участников комплексного проекта по двум этапам

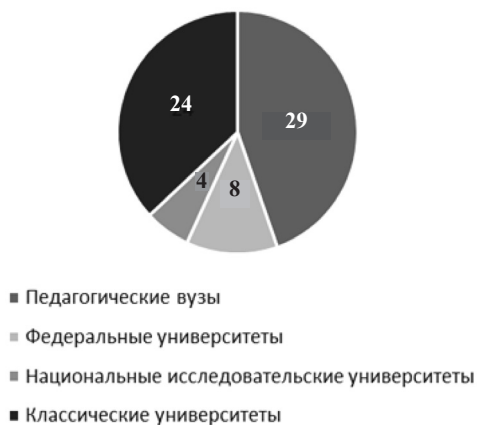


Рис. 8. Типология вузов-участников комплексного проекта

**Оператор проекта:** Московский государственный психолого-педагогический университет.

**Соисполнитель:** Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

**Вузы-исполнители проектов по модернизации педагогического образования:**

- 1) Московский городской педагогический университет;
- 2) Московский педагогический государственный университет;

- 3) Казанский (Приволжский) федеральный университет;
- 4) Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»;
- 5) Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина;
- 6) Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена;
- 7) Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова;
- 8) Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова;
- 10) Новосибирский государственный педагогический университет;
- 11) Южный федеральный университет.

***Вузы-соисполнители проектов по модернизации педагогического образования:***

- 12) Адыгейский государственный университет;
- 13) Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина;
- 14) Алтайский государственный педагогический университет;
- 15) Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта;
- 16) Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы;
- 17) Белгородский государственный национальный исследовательский университет;
- 18) Бурятский государственный университет;
- 19) Волгоградский государственный социально-педагогический университет;
- 20) Вологодский государственный университет;
- 21) Вятский государственный университет;
- 22) Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко;
- 23) Дальневосточный федеральный университет;
- 24) Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина;
- 25) Забайкальский государственный университет;
- 26) Ивановский государственный университет;
- 27) Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского;
- 28) Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева;
- 29) Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина;
- 30) Марийский государственный университет;

- 31) Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева;
- 32) Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева;
- 33) Набережночелнинский государственный педагогический университет;
- 34) Омский государственный педагогический университет;
- 35) Оренбургский государственный педагогический университет;
- 36) Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;
- 37) Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет;
- 38) Псковский государственный университет;
- 39) Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина;
- 40) Самарский государственный социально-педагогический университет;
- 41) Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского;
- 42) Сахалинский государственный университет;
- 43) Севастопольский государственный университет;
- 44) Северо-Кавказский федеральный университет;
- 45) Смоленский государственный университет;
- 46) Ставропольский государственный педагогический институт;
- 47) Сургутский государственный педагогический университет;
- 48) Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина;
- 49) Тверской государственный университет;
- 50) Тихоокеанский государственный университет;
- 51) Томский государственный педагогический университет;
- 52) Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого;
- 53) Тюменский государственный университет;
- 54) Удмуртский государственный университет;
- 55) Уральский государственный педагогический университет;
- 56) Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина;
- 57) Череповецкий государственный университет;
- 58) Чеченский государственный педагогический университет;
- 59) Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева;
- 60) Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова;
- 61) Шадринский государственный педагогический университет;
- 62) Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет;

63) Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского.

### 5.3. География участников проекта

На рис. 9 на карте показано количество вузов-участников комплексного проекта по округам.



Рис. 9. Количество вузов-участников комплексного проекта

Федеральный округ	Количество вузов-участников комплексного проекта
Дальневосточный федеральный округ (ДФО)	3
Приволжский федеральный округ (ПФО)	17
Северо-Западный федеральный округ (СЗФО)	8
Северо-Кавказский федеральный округ (СКФО)	3
Сибирский федеральный округ (СФО)	9
Уральский федеральный округ (УФО)	6
Центральный федеральный округ (ЦФО)	15
Южный федеральный округ (ЮФО)	4

## 6. Итоги реализации комплексного проекта

### 6.1. Актуализация содержания педагогического образования

Содержание педагогического образования приведено в соответствие с требованиями Профессиональных стандартов педагогических работников и ФГОС общего образования:

— ФГОС ВО в рамках УГСН «Образование и педагогические науки» актуализированы в соответствии с требованиями профессиональных стандартов;

— разработаны и внесены на утверждение в Минобрнауки России проекты ФГОС ВО 3++ по всем направлениям педагогического образования;

— вузами-участниками комплексного проекта разработаны проекты новых примерных основных образовательных программ, которые представлены на экспертизу в Федеральное учебно-методическое объединение в системе высшего образования по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

### **6.2. Разработка и апробация новой модели модульных основных профессиональных образовательных программ**

В ходе реализации комплексного проекта была разработана и успешно апробирована новая модель проектирования модульных основных профессиональных образовательных программ (Марголис А.А., 2015), позволяющая реализовать деятельностный подход к подготовке педагогических кадров. В соответствии с этим подходом основным содержанием профессиональной образовательной программы становится не столько исторически сложившаяся сумма академических знаний, традиционных для программ подготовки к педагогической деятельности, сколько само содержание профессиональной деятельности, представленное в виде перечня типовых профессиональных задач, а также необходимых для успешной подготовки к ним профессиональных действий и обеспечивающих их знаний и умений. Содержание каждой из выделенных в соответствии с требованиями профессионального стандарта профессиональных задач может быть освоено студентами в ходе изучения соответствующих образовательных единиц такой программы — профессионально ориентированного модуля.

Переход от учебной дисциплины к профессионально ориентированному модулю как основной единице формирования трудовых функций и профессиональных действий, на которые и направлена основная профессиональная образовательная программа (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 изучения модуля исключительно в университетской аудитории невозможно. Модуль должен быть дополнен существенной долей практики, притом не столько для иллюстрации теории, сколько для постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки в специально организованной лабораторно-учебной среде (практикум) и на практической «клинической» базе (в условиях реальной образовательной организации).

Таким образом, 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 и рефлексивного семинара в каждый модуль), предполагающему, что содержание и цели изучения каждого модуля направлены на овладение соответствующими профессиональными действиями (трудовыми функциями) профессионального стандарта педагога. При этом каждый модуль оказывается комплексной практико-теоретической единицей [4]. В табл. 1 указаны основные этапы организации учебной деятельности студентов в ходе освоения ими содержания профессионально ориентированного образовательного модуля.

Таблица 1

### Структура учебного модуля и этапы его изучения

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

### 6.3. Новые основные профессиональные образовательные программы

В ходе реализации второго этапа комплексного проекта были разработаны 42 новые основные профессиональные образовательные программы по семи профилям трех направлений подготовки и трем уровням образования (рис. 10).

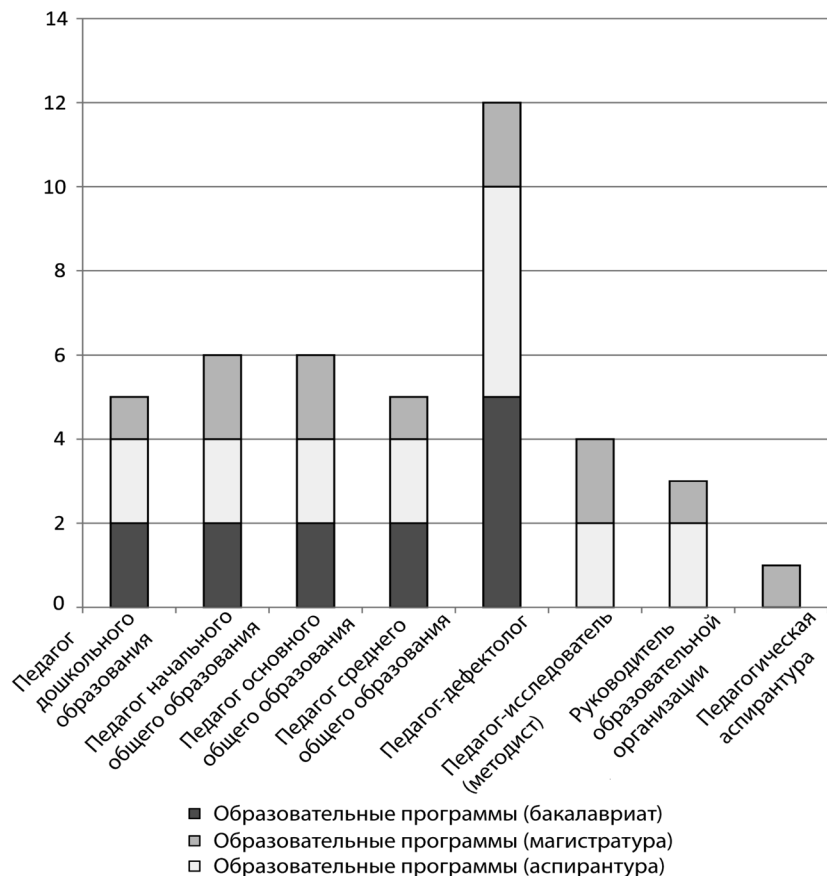


Рис. 10. Распределение новых основных профессиональных образовательных программ, соответствующих требованиям Профессиональных стандартов педагогических работников, по профилям и уровням образования

В ходе комплексного проекта в вузах-участниках была проведена апробация 42 новых основных профессиональных образовательных программ, по которым прошло обучение более 12 000 обучающихся (рис. 11).



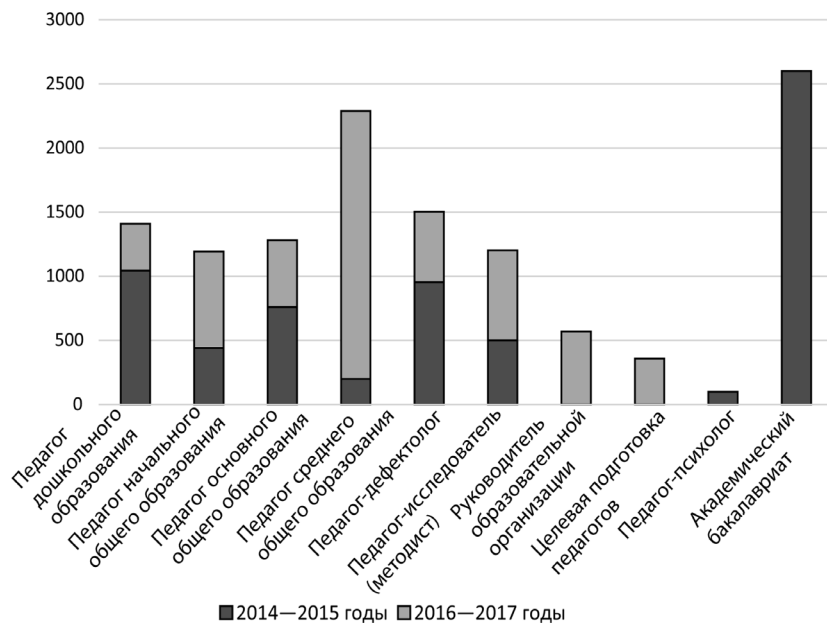


Рис. 11. Распределение обучавшихся по модернизированным образовательным программам комплексного проекта по профилям подготовки

#### 6.4. Усиление практической подготовки выпускников

Новая методология деятельностного подхода в подготовке педагогов и модульного построения образовательных программ ставит во главу угла формирование у выпускников профессиональных компетенций, обеспечивающих их готовность к построению педагогической деятельности в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога. Реализация этого подхода требует принципиально новой модели взаимодействия университета с общеобразовательной организацией, построенной на принципах *школьно-университетского партнерства*, которая предполагает принципиальный пересмотр традиционного (для педагогического образования) подхода, в рамках которого школа воспринимается как «младший брат» университета 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. В новой модели взаимодействия школа рассматривается, прежде всего, как средоточие уникального «практического знания» и опытных педагогов, обладающих теми профессиональными компетенциями, которые необходимо сформировать у будущих педагогов.

Отбор школы в качестве возможного и *равноправного партнера университета* по реализации педагогической программы должен, таким образом, быть направлен прежде всего на верификацию того, обладает ли школа образцами тех профессиональных действий, которые необходимо сформировать у будущего педагога в рамках практики, встроенной в определенный этап профессионального модуля (модулей) или долгосрочной учебно-производственной практики. Такой способ организации практики (модель распределенной практики, встраиваемой в каждый модуль) предполагает и иное распределение сфер ответственности между университетским куратором практики и учителем-наставником, показанное в 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

Наиболее целесообразным представляется такое различие 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 по отношению к результатам действий стажера, научного исследования

проблем, препятствующих их реализации и организации понимания стажером модельных действий в пространстве возможных профессиональных действий, в том числе в изменяющихся условиях (Марголис А.А., 2014).

### **6.5. Независимая оценка профессиональных компетенций обучающихся**

В рамках реализации комплексного проекта Оператором проекта (МГППУ) совместно с вузами-участниками дважды была проведена апробация системы независимой оценки профессиональных компетенций обучающихся педагогических программ.

Всего в независимой оценке профессиональных компетенций приняла участие *более 6300 обучающихся из 51 вуза Российской Федерации.*

Независимый характер обеспечивало проведение оценки профессиональных и общепрофессиональных компетенций (ПК и ОПК) обучающихся по единым контрольно-измерительным материалам, разработанным группой экспертов, не принимающих непосредственное участие в апробации образовательных программ в вузах-участниках комплексного проекта, но принимавших участие в мероприятиях комплексного проекта.

*Целью оценки являлась проверка сформированности профессиональных компетенций у студентов и аспирантов, обучавшихся по модернизированным программам, в соответствии со спецификой трудовых действий Профессионального стандарта педагога.*

Инструментарий включал тестовые и кейсовые задания, направленные на проверку знаний и умений в соответствии с паспортами общепрофессиональных компетенций.

В рамках проведения независимой оценки в 2017 г. были сформированы две группы: экспериментальная группа (обучавшихся по модернизированным образовательным программам) и контрольная группа (обучавшихся по действующим программам). Всего в оценке участвовали 2768 обучающихся из 43 вузов: экспериментальную группу составили 1838 обучающихся, контрольную — 930 обучающихся.

Проведенная оценка позволяет построить профиль сформированности общепрофессиональных компетенций обучающегося, по группе и по проекту (рис. 12).

Пример проверяемых компетенций:

ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.

ОПК-2. Способен участвовать в разработке и реализации основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ).

ОПК-В. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся в учебной и внеучебной деятельности.

Результаты оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у обучающихся экспериментальных и контрольных групп различаются в целом и по уровням образования (рис. 13, 14), что свидетельствует об эффективности разработанных программ подготовки и их соответствии требованиям Профессионального стандарта педагога и Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

**6.6. Организовано широкое сетевое взаимодействие вузов по подготовке основных категорий педагогических кадров** (педагогов дошкольного образования, педагогов начального общего образования, педагогов общего образования и целого ряда других).

**6.7. Профессорско-преподавательский состав вузов-участников проекта прошел повышение квалификации, обеспечивающее переход на новые принципы проектирования образовательных программ**

В ходе реализации комплексного проекта было проведено повышение квалификации более 7500 руководителей образовательных программ, профессорско-преподавательского состава и специалистов учебно-

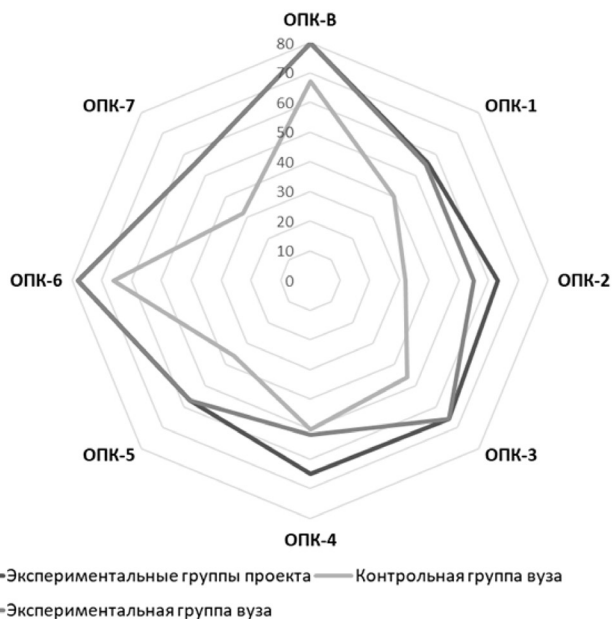


Рис. 12. Результаты независимой оценки общепрофессиональных компетенций обучающихся вуза по профилю, по уровню образования бакалавриат (профиль групп)

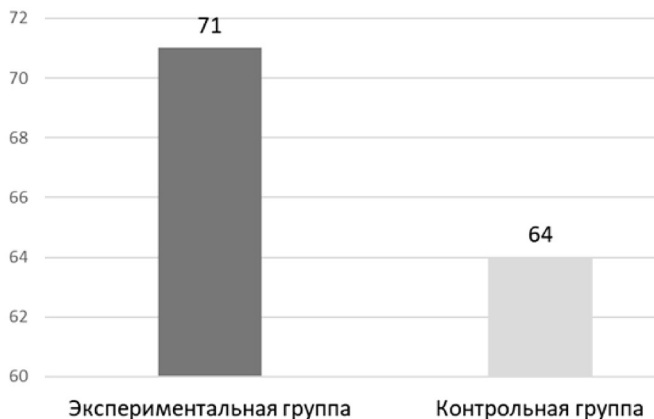


Рис. 13. Средний балл выполнения заданий в экспериментальной и контрольной группах

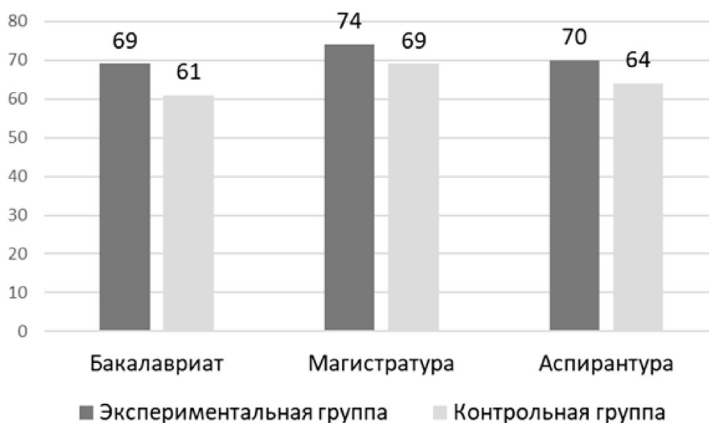


Рис. 14. Средний балл выполнения заданий по уровням образования

методических служб вузов (методистов) по основным направлениям модернизации педагогического образования (рис. 15).

В ходе реализации второго этапа комплексного проекта были разработаны 30 онлайн-курсов, в том числе массовых открытых онлайн-курсов (МООС), на основе модернизированных основных профессиональных образовательных программ (рис. 16).

**6.8. Материалы проекта прошли широкое профессионально-общественное обсуждение** в рамках 20 Всероссийских конференций, на

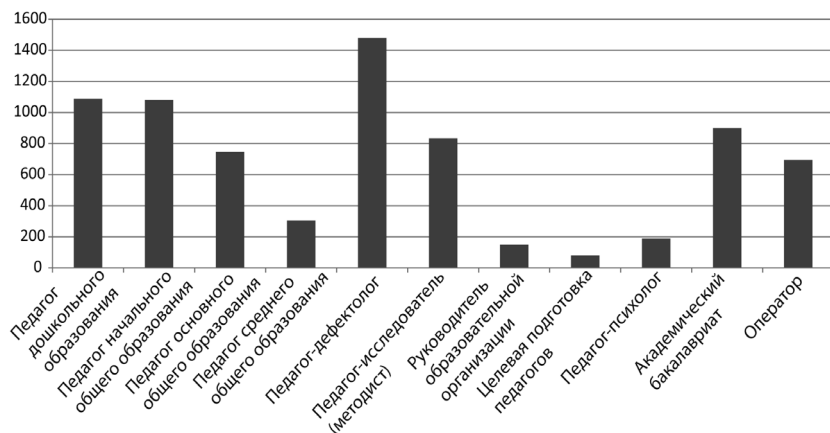


Рис. 15. Число слушателей программ повышения квалификации руководителей образовательных программ, профессорско-преподавательского состава и специалистов учебно-методических служб вузов (методистов) по основным направлениям модернизации педагогического образования

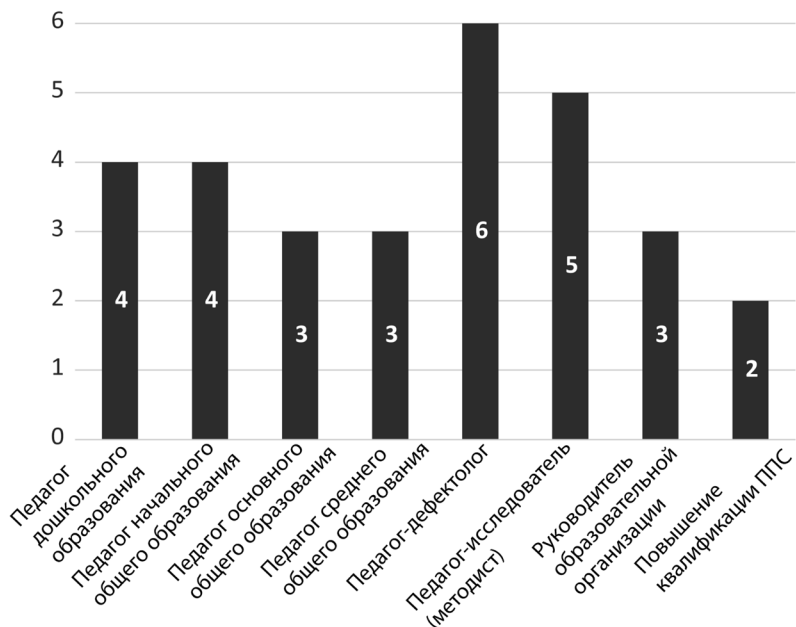


Рис. 16. Распределение разработанных онлайн-курсов в соответствии с модернизированными образовательными программами комплексного проекта по профилям подготовки

заседаниях Координационного совета по области образования «Образование и педагогические науки» и ФУМО ВО по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» и размещены на портале «педагогическоеобразование.рф» для общедоступного использования.

## **7. Нерешенные проблемы — направления дальнейшей модернизации педагогического образования**

Несмотря на то, что многие из сформулированных предложений по направлениям модернизации педагогического образования вошли в дальнейшие проекты и планы (усиление воспитательной функции педагога, усиление предметной подготовки, создание системы профориентационной работы (включая педагогические олимпиады), создание библиотеки федеральных ресурсов педагогического образования, в том числе онлайн-курсов (МООС), разработка новой модели целевого обучения педагогов), несколько ключевых направлений дальнейшей модернизации педагогического образования остаются по-прежнему приоритетными и актуальными с точки зрения достижения значимого эффекта в построении качественно новой системы педагогического образования в России.

### **А. Модернизация методической подготовки**

Методическая подготовка, понимаемая традиционно как последовательность изучения тем и порядок освоения учебного содержания, не отвечает современным представлениям и не гарантирует эффективной работы педагога. Методическая подготовка в контексте модернизации педагогических программ предполагает насыщение соответствующих модулей содержанием, связанным с изучением представлений обучающихся об изучаемом предмете, в том числе о типовых ошибках обучающихся, о различных способах представления научных понятий и о различных стратегиях освоения учебного содержания.

### **Б. Постдипломное сопровождение, наставничество**

Имеющийся опыт ряда вузов показывает, что без создания программ эффективного постдипломного сопровождения даже хорошо подготовленные выпускники педагогических программ оказываются в значительной степени предоставлены собственным попыткам решения профессиональных трудностей, и отсев, уход из школ таких молодых специалистов оказывается по-прежнему довольно значительным. В то же время при наличии программ постдипломного сопровождения такой отсев оказывается минимальным. В рамках разработки и разви-

тия проекта целевого обучения педагогов и с учетом роли региона в этой подготовке представляется целесообразным прописать механизм постдипломного сопровождения, а также организации в образовательных организациях общего образования модели наставничества за счет средств регионов.

### **В. Отбор организационных моделей институционализации профессионального экзамена**

При отборе организационных моделей институционализации профессионального экзамена необходимо определить место и роль профессионального экзамена. Возможно рассмотреть следующие варианты: профессиональный экзамен как часть государственной итоговой аттестации (ГИА); профессиональный экзамен как независимая часть ГИА, которая проводится по федеральным контрольно-измерительным материалам; профессиональный экзамен после завершения получения профессионального образования в рамках изменения положения об аттестации в качестве условия допуска к профессиональной деятельности; профессиональный экзамен в соответствии с существующим положением об аттестации для молодых специалистов по окончании «пробного» периода их профессиональной деятельности от одного до трех лет.

### **Г. Профессионально-общественная аккредитация программ**

Представляется, что главным элементом модернизации в оценке качества существующих программ подготовки является институализация профессионально-общественной аккредитации программ, которая должна учитывать не только требования к условиям реализации программ, но базироваться на оценке сформированности профессиональных компетенций у выпускников.

### **Библиография**

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: 20.02.2018).

Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, утвержденная Правительством Российской Федерации 28 мая 2014 г. № 3241п-П8 [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.пф/documents/show/48> (дата обращения: 20.02.2018).

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: 20.02.2018).

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

Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2014. Т. 6. № 2. С. 1—18. doi:10.17759/psyedu.2014060201

Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45—64. doi:10.17759/pse.2015200505

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 1.**

### **Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций**

Утверждаю Заместитель Председателя  
Правительства Российской Федерации  
О. ГОЛОДЕЦ  
28 мая 2014 г. № 3241п-П8

#### **Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций**

Настоящая программа объединяет основные цели, задачи и мероприятия в области повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, закрепленные в принятых ранее федеральных программно-целевых документах — государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013—2020 годы», государственной программе Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика», Федеральной целевой программе развития образования на 2011—2015 годы.

Мероприятия настоящей программы направлены на интеграцию усилий федеральных и региональных органов управления образования, образовательных организаций в рамках реализации государственной политики в сфере образования по повышению профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, в том числе на овладение ими современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и реализации адаптированных образовательных программ.

Финансовое обеспечение мероприятий по каждому направлению настоящей программы будет производиться в пределах бюджетных ассигнований, запланированных на реализацию указанных программно-целевых документов в федеральном бюджете и бюджетах органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

## **Обоснование необходимости разработки и реализации программы**

Повышение эффективности общего образования, а также его конкурентоспособности напрямую зависит от профессионального уровня педагогических работников. Профессионализм работы педагога обеспечивает формирование качественно новой системы общего образования, является одним из ключевых условий развития детей, их успешной социализации.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты общего и дошкольного образования определили долгосрочные цели развития образовательных организаций и дошкольных образовательных организаций: переход на системно-деятельностный (компетентностный) подход, введение к 2022 г. федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней общего образования (в том числе инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья), введение целого спектра новых нормативно-правовых и финансово-экономических регуляторов.

Обновленные цели системы российского общего образования повышают традиционные и создают новые требования к качеству подготовки педагогических работников и к уровню профессиональной педагогической деятельности в целом. При сохранении лучших традиций в подготовке российских учителей и воспитателей необходимо развивать их новые профессиональные качества в соответствии со стандартом профессиональной деятельности в области обучения, воспитания и развития.

Утвержденный Профессиональный стандарт педагога — сложный регулятор большого числа вопросов педагогической работы: трудоустройства педагога, определения его должностных обязанностей, аттестации, оценки труда, оплаты труда.

Профессиональный стандарт педагога должен стать системообразующим механизмом, который повысит качество работы педагогов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, создаст объективные требования к трудовым действиям, знаниям и умениям, необходимому уровню профессионального образования. Профессиональный стандарт определит объем и направление подготовки, переподготовки или повышения квалификации, позволит объективно увязать уровень профессионализма педагога, его должностные обязанности и условия оплаты труда с результатами профессиональной деятельности (эффективный контракт).

При этом профессиональный стандарт должен выступить в качестве базы для оценки квалификации и труда педагога, а эффективный контракт — в качестве инструмента соединения интересов педагогического работника и руководителя для решения задач конкретной общеобразовательной организации. Вместе с тем, критерии и принципы оценки качества и результатов на основании профессионального стандарта педагога должны быть разработаны с участием всех уровней и институтов системы общего образования.

Таким образом, в рамках настоящей программы проектируется осуществление взаимосвязанных изменений оценки и оплаты труда педагогических работников, процедур сертификации квалификаций, аттестации, базирующихся на содержании и требованиях профессионального стандарта педагога; изменение системы педагогического образования, подготовки педагогических работников, повышения их квалификации и профессиональной переподготовки, включающей в себя, в том числе, овладение ими современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также повышение социального статуса и престижа педагогической профессии.

Реализация настоящей программы при активном участии субъектов Российской Федерации позволит решить ряд важных вопросов повышения уровня профессиональной деятельности педагогических работников, обеспечить достижение высоких образовательных результатов обучающихся, а также решить проблемы, имеющиеся в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. К основным проблемам в этой сфере можно отнести:

- несоответствие требований профессионального стандарта текущей профессиональной деятельности значительного числа педагогов, которые не имеют необходимых знаний и квалификации для осуществления профессиональных действий, направленных на обучение, воспитание и развитие учащихся, формирование предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов, на индивидуализацию своей профессиональной деятельности с учетом специальных образовательных потребностей учащихся, в том числе учащихся с ограниченными возможностями здоровья;
- безадресный и персонифицированный характер определенной части программ повышения квалификации;
- наличие разрыва между содержанием, технологиями и образовательными результатами основных профессиональных образовательных программ подготовки будущих педагогов, разработанных на основе действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по укрупненной группе

специальностей и направлений подготовки «Образование и педагогические науки», и требованиями к компетенциям выпускников, предъявляемыми Профессиональным стандартом педагога и работодателями;

- отсутствие многоканальной системы получения педагогического образования, направленной на привлечение в профессию мотивированных к педагогической деятельности лиц, в том числе осуществляющих такой профессиональный выбор не только после получения общего образования, но и в процессе получения непедагогического образования или уже после его получения;

- недостаточность целенаправленной профориентационной работы образовательных организаций по формированию, поддержанию и развитию у обучающихся устойчивой мотивации к будущей педагогической деятельности;

- отсутствие эффективных каналов медийной коммуникации и PR-сопровождения успешной профессиональной деятельности в сфере образования, результатов государственной политики в этой области (в том числе существенного улучшения социальных льгот и оплаты труда педагогов), чрезмерная бюрократизация профессиональной деятельности, сохраняющееся представление о профессии педагога как о рутинной и скучной, а не динамичной и творческой;

- отсутствие в профессиональной деятельности педагогических работников четких принципов построения карьеры, включая ее основные ступени, связи между занятием соответствующей должности и требуемой для этого квалификацией (с точки зрения профессионального стандарта);

- отсутствие четкой и объективной взаимосвязи между квалификацией (профессиональным уровнем, уровнем владения компетенциями) педагогического работника, качеством и результатами его профессиональной деятельности и оплатой труда.

Указанные проблемы позволяют определить четыре основных взаимосвязанных направления повышения профессионального уровня педагогических работников школ:

- внедрение профессионального стандарта педагога;
- модернизация педагогического образования;
- обеспечение перехода к системе эффективного контракта в общеобразовательных организациях;
- повышение социального статуса и престижа профессии педагога.

Все четыре направления (подпрограммы) в комплексе должны обеспечить повышение профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций.

## **Подпрограмма 1. Внедрение профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»**

*Цель подпрограммы:* обеспечение перехода образовательных организаций общего образования на работу в условиях действия профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (далее — профессиональный стандарт педагога).

*Задачи подпрограммы:*

- организация переподготовки и повышения квалификации педагогических работников общего образования в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога;
- формирование системы аттестации педагогических работников общего образования на основе Профессионального стандарта педагога.

*Основные мероприятия подпрограммы:*

- разработка и апробация программ переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в соответствии с профессиональным стандартом педагога, в том числе направленных на овладение современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (2014—2015 гг.);
- проведение повышения квалификации или переподготовки педагогических работников в соответствии с Профессиональным стандартом педагога, в целях овладения ими современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками для обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и реализации адаптированных образовательных программ (2014—2020 гг.);
- разработка и внедрение новых персонифицированных моделей повышения квалификации на основе Профессионального стандарта педагога (2015—2018 гг.);
- разработка, апробация и внедрение пакета типовых документов общеобразовательной организации, работающей в условиях реализации Профессионального стандарта педагога (документы для осуществления кадровой политики, управления персоналом, организации обучения и аттестации работников, разработки должностных инструкций, тарификации работ, присвоения тарифных разрядов работникам, установления систем оплаты труда с учетом особенностей организации производства, труда и управления) (2015—2018 гг.);

- формирование должностных обязанностей педагогических работников на основе Профессионального стандарта педагога (2015—2016 гг.);
- разработка и апробация методики оценки соответствия уровня подготовки педагогических работников Профессиональному стандарту педагога в процессе аттестации (2015—2016 гг.);
- разработка нормативной правовой базы аттестации педагогических работников на основе Профессионального стандарта педагога (2015—2016 годы);
- обеспечение перехода к системе аттестации педагогических работников общего образования на основе требований Профессионального стандарта педагога (2015—2020 гг.).

## **Подпрограмма 2. Модернизация педагогического образования**

*Цель подпрограммы:* обеспечение подготовки в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования педагогических кадров в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.

*Задачи подпрограммы:*

- изменение содержания федеральных государственных образовательных стандартов и основных образовательных программ по укрупненной группе направлений подготовки и специальностей «Образование и педагогические науки», а также технологий обучения с учетом требований нового Профессионального стандарта педагога в целях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;
- апробация обновленных федеральных государственных образовательных стандартов и основных образовательных программ и обеспечение к 2020 г. их внедрения в образовательных организациях высшего образования и профессиональных образовательных организациях, реализующих образовательные программы в рамках укрупненной группы направлений подготовки и специальностей «Образование и педагогические науки».

*Основные мероприятия подпрограммы:*

- разработка и апробация федеральных государственных образовательных стандартов и основных профессиональных образовательных программ по укрупненной группе направлений подготовки и специальностей «Образование и педагогические науки» с учетом соответствующих положений профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, включая новое

учебное содержание, новые технологии обучения, в том числе направленные на овладение современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего образования, участвующих в разработке и апробации (2014—2017 гг.);

- внедрение моделей сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего образования и профессиональных образовательных организаций, образовательных организаций высшего образования и общеобразовательных организаций, обеспечивающих реализацию педагогических программ бакалавриата, отвечающих следующим характеристикам: значительное увеличение объема практической подготовки (не менее чем в 3 раза), проведение длительных практик, в том числе обеспечивающих реализацию индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся, уже имеющих среднее профессиональное или высшее образование (2014—2017 гг.);

- разработка программ многопрофильного бакалавриата на основе федеральных государственных образовательных стандартов нового типа, предполагающего возможность комбинации двух профилей обучения: общегуманитарного и педагогического, в том числе направленного на овладение современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, который выбирается после изучения основного блока с учетом индивидуальных особенностей и способностей обучающегося (2015—2017 гг.);

- апробация моделей подготовки кадров в ходе разработки основных образовательных программ магистратуры трех видов: программ подготовки по педагогическим направлениям с усиленной практической или исследовательской направленностью, программ по менеджменту для управленческого персонала системы образования (2015—2017 гг.);

- разработка и апробация модели получения педагогического образования лицами, не имеющими педагогического образования, но мотивированными к педагогической деятельности, на программах магистратуры практической направленности (2015—2017 гг.).

### **Подпрограмма 3. Переход к эффективному контракту**

*Цель подпрограммы:* реализация во всех общеобразовательных организациях эффективной кадровой политики, основывающейся на эффективном контракте с педагогическими работниками, обеспечивающей



сбалансированные расходы в сфере общего образования в среднесрочном периоде (в рамках подушевого финансирования и с учетом значительного увеличения численности обучающихся).

*Задачи подпрограммы:*

- разработка и внедрение примерных форм трудовых договоров с педагогическим работником;
- уточнение и установление отраслевых норм труда на основе Профессионального стандарта педагога, обеспечивающих эффективную реализацию федеральных государственных образовательных стандартов;
- подготовка, апробация и внедрение примерных программ дополнительного профессионального образования (курсовой подготовки) для руководителей образовательных организаций по вопросам разработки и реализации эффективной кадровой политики на основе эффективного контракта.

*Основные мероприятия подпрограммы:*

- методическое сопровождение и мониторинг реализации региональных «дорожных карт» в части мероприятий по переходу на эффективный контракт (2014—2018 гг.);
- обеспечение с участием Профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации методического сопровождения перехода на эффективный контракт в образовательных организациях (ноябрь 2014 г.);
- выявление потребности в разработке новых и пересмотре действующих типовых норм труда, постановка задач по разработке типовых норм труда по их видам (июнь—сентябрь 2014 г.);
- апробация проектов типовых отраслевых норм труда, обсуждение их с профессиональными союзами, согласование с Минтруда России (IV квартал 2014 г.—I полугодие 2015 г.);
- актуализация действующих норм рабочего времени педагогических работников (до августа 2015 г.);
- информационное сопровождение введения эффективного контракта (2014—2018 гг.).

#### **Подпрограмма 4. Повышение престижа профессии педагога**

*Цель подпрограммы:* повышение престижа профессии педагога в профессиональной среде и в обществе.

*Задачи подпрограммы:*

- создание условий для профессионально-общественной оценки профессионального уровня педагога;
- мониторинг и распространение в субъектах Российской Федерации лучших практик повышения социального статуса педагогов и меха-

низмов, стимулирующих развитие системы социальных мер поддержки педагогов;

- информационное сопровождение мероприятий, направленных на повышение социального статуса педагога и престижа педагогической профессии.

*Основные мероприятия подпрограммы:*

- разработка и внедрение мер эффективной поддержки профессиональных конкурсов как инструментов повышения социального статуса педагога для разных категорий педагогических работников, в том числе для педагогов, обеспечивающих инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (2014—2020 гг.);

- разработка и внедрение мер по вовлечению предметных ассоциаций педагогов, советов молодых педагогов и других профессиональных объединений в работу по повышению престижа педагогических профессий (2014—2020 гг.);

- разработка и реализация комплекса мероприятий социальной рекламы, направленной на повышение социального статуса педагога, формирование уважительного отношения со стороны общества к профессиональной деятельности педагога, в том числе на муниципальном, региональном и федеральном уровнях (2014—2020 гг.);

- разработка и реализация предложений по формированию государственного заказа на издательскую и кинопродукцию об успешной профессиональной деятельности педагога (2014—2020 гг.).

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 2.**

### **Примерная основная образовательная программа. Направление подготовки (специальность) 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Уровень высшего образования. Бакалавриат**

ФЕДЕРАЛЬНОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ  
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО УГСН  
«ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

### **Примерная основная образовательная программа**

Направление подготовки (специальность) 44.03.02  
«Психолого-педагогическое образование»  
Уровень высшего образования  
Бакалавриат  
Профиль «Педагог начального общего образования»

Зарегистрировано в государственном реестре примерных  
основных образовательных программ под номером \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ год

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Раздел 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ</b>	189
1.1. Назначение примерной основной образовательной программы	189
1.2. Нормативные документы	189
1.3. Перечень сокращений	192
<b>Раздел 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ</b>	193
2.1. Общее описание профессиональной деятельности выпускников	193
2.2. Перечень профессиональных стандартов, соотнесенных с ФГОС	193
2.3. Перечень основных задач профессиональной деятельности выпускников	194
<b>Раздел 3. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В РАМКАХ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТИ) 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»</b>	196
3.1. Направленности (профили) образовательных программ в рамках направления подготовки (специальности)	196
3.2. Квалификация, присваиваемая выпускникам образовательных программ	196
3.3. Объем программы	196
3.4. Формы обучения	196
3.5. Срок получения образования	196
<b>Раздел 4. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ</b>	197
4.1. Требования к планируемым результатам освоения образовательной программы, обеспечиваемым дисциплинами (модулями) и практиками обязательной части	197
4.1.1. Универсальные компетенции выпускников и индикаторы их достижения	197
4.1.2. Общепрофессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения	199
4.1.3. Обязательные профессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения	206
4.2. Рекомендуемые профессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения	216

<b>Раздел 5. ПРИМЕРНАЯ СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОПОП</b>	220
5.1. Рекомендуемый объем обязательной части образовательной программы	220
5.2. Рекомендуемые типы практики	220
5.3. Примерный учебный план и примерный календарный учебный график	221
5.4. Примерные рабочие программы дисциплин (модулей) и практик	231
5.5. Рекомендации по разработке фондов оценочных средств для промежуточной аттестации по дисциплинам (модулям) и практикам	259
5.6. Рекомендации по разработке программы государственной итоговой аттестации	259
<b>Раздел 6. ПРИМЕРНЫЕ УСЛОВИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОПОП</b>	261
<b>Раздел 7. СПИСОК РАЗРАБОТЧИКОВ ПООП</b>	266
Приложение 1	267
Приложение 2	268

## **Раздел 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ**

### **1.1. Назначение примерной основной образовательной программы**

Примерная основная образовательная программа по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль)

«Педагог начального общего образования» и уровню высшего образования — бакалавриат (далее — ПООП, примерная программа) представляет собой систему документов, разработанную на основании требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (далее ФГОС ВО) и с учетом требований профессиональных стандартов.

ПООП конкретизирует содержание подготовки выпускников к профессиональной деятельности в сфере: 01 Образование и наука (в сфере начального общего образования).

ПООП содержит объем и характеристику образования, планируемые результаты освоения основной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование и включает в себя: примерный учебный план, календарный учебный график, аннотации модулей и иных компонентов, примерные условия образовательной деятельности по реализации основной профессиональной образовательной программы.

### **1.2. Нормативные документы**

— Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

— Порядок разработки примерных основных образовательных программ, проведения их экспертизы и ведения реестра примерных основных образовательных программ, утвержденный приказом Минобрнауки России от 28 мая 2014 года № 594;

— Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки (специальности) 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и уровню высшего образования Бакалавриат, утвержденный приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 122 (далее — ФГОС ВО);

— Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — про-

граммам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденный приказом Минобрнауки России от 5 апреля 2017 года № 301 (далее — Порядок организации образовательной деятельности);

— Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры, утвержденный приказом Минобрнауки России от 29 июня 2015 г. № 636;

— Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования, утвержденное приказом Минобрнауки России от 27 ноября 2015 г. № 1383;

— Федеральный закон от 24 июня 1999 года № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»;

— Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 года № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог»»;

— Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08 сентября 2015 года № 608н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования”»;

— Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08 сентября 2015 года № 613н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог дополнительного образования детей и взрослых”»;

— Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”»;

— Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 года № 682н «Об утверждении профессионального стандарта “Психолог в социальной сфере”»;

— Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 года № 683н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист по работе с семьей”»;

— Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 года № 681н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере”»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 мая 2015 года № 536 «Об организации в Министерстве образования и науки Российской Федерации работы по разработке и применению профессиональных стандартов в сфере образования и науки на 2015—2018 года»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 1576 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 1577 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 июня 2017 года № 613 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 1578 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»;



— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 года № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».

### 1.3. Перечень сокращений

- з.е. — зачетная единица
- ОПОП — основная профессиональная образовательная программа
- ОПК — общепрофессиональные компетенции
- ПК — рекомендуемые профессиональные компетенции
- ПООП — примерная основная образовательная программа
- УК — универсальные компетенции
- ФГОС ВО — федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования
- ФГОС НОО — Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования
- НОО — начальное общее образование
- ПКО — обязательные профессиональные компетенции
- НИР — научно-исследовательская работа
- ИКТ — информационно-коммуникационные технологии
- ОВЗ — ограниченные возможности здоровья
- УУД — универсальные учебные действия

## **Раздел 2.**

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ**

#### **2.1. Общее описание профессиональной деятельности выпускников**

Области профессиональной деятельности и (или) сферы профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу, могут осуществлять профессиональную деятельность:

- 01 Образование и наука
- 03 Социальное обслуживание

Типы задач профессиональной деятельности выпускников:

- педагогический
- проектный
- методический
- организационно-управленческий
- культурно-просветительский
- сопровождения

Перечень основных объектов (или областей знания) профессиональной деятельности выпускников:

- обучение
- воспитание
- развитие обучающихся в начальном общем образовании

#### **2.2. Перечень профессиональных стандартов, соотнесенных с ФГОС**

Перечень профессиональных стандартов (при наличии), соотнесенных с федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки, приведен в Приложении 1. Перечень обобщенных трудовых функций и трудовых функций, имеющих отношение к профессиональной деятельности выпускника программ высшего образования — программы бакалавриата по направлению подготовки (специальности) 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профиль «Педагог начального общего образования», представлен в Приложении 2.

## 2.3. Перечень основных задач профессиональной деятельности выпускников

Область профессиональной деятельности (по Реестру Минтруда)	Типы задач профессиональной деятельности	Задачи профессиональной деятельности	Объекты профессиональной деятельности (или области знания)
01 Образование и наука	педагогический	Участие в проектировании и реализации программ формирования универсальных учебных действий, направленных на достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.	обучение; воспитание; развитие обучающихся в начальном общем образовании
	педагогический	Организация учебной деятельности с учетом особенностей социальной ситуации обучающихся на разных этапах начального общего образования (включая адаптацию первокурсников к школьной жизни и подготовку выпускников начальной школы к обучению в основной школе)	обучение; развитие обучающихся в начальном общем образовании
	педагогический	Индивидуализация обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, с учетом неравномерности психологического развития обучающихся начального общего образования	обучение; воспитание; развитие обучающихся в начальном общем образовании
	проектный	Проектирование программ психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса	развитие обучающихся в начальном общем образовании

Область профессиональной деятельности (по Реестру Минтруда)	Типы задач профессиональной деятельности	Задачи профессиональной деятельности	Объекты профессиональной деятельности (или области знания)
	педагогический	Реализация образовательного процесса в образовательных организациях НОО	обучение; воспитание; развитие обучающихся в начальном общем образовании
	сопровождения	Участие в проведении мониторинга личностных и предметных результатов освоения основной общеобразовательной программы с использованием современных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)	развитие обучающихся в начальном общем образовании
	педагогический	Участие в проектировании и реализации программы воспитания и социализации, направленной на достижение личностных образовательных результатов, обучающихся в учебной и внеучебной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования	воспитание
	проектный	Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития обучающихся	развитие обучающихся в начальном общем образовании
	проектный	Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе	развитие обучающихся в начальном общем образовании

**Раздел 3.**  
**ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ**  
**ПРОГРАММ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В РАМКАХ НАПРАВЛЕНИЯ**  
**ПОДГОТОВКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТИ) 44.03.02**  
**«Психолого-педагогическое образование»**

**3.1. Направленности (профили) образовательных программ**  
**в рамках направления подготовки (специальности)**

При разработке программы бакалавриата Организация устанавливает направленность (профиль) программы бакалавриата, которая соответствует направлению подготовки в целом или конкретизирует содержание программы бакалавриата в рамках направления подготовки путем ориентации ее на: область (области) профессиональной деятельности и (или) сферу (сферы) профессиональной деятельности выпускников; тип (типы) задач и задачи профессиональной деятельности выпускников; при необходимости — на объекты профессиональной деятельности выпускников или область (области) знания.

**3.2. Квалификация, присваиваемая выпускникам**  
**образовательных программ**

— Бакалавр

**3.3. Объем программы**

Объем программы 240 зачетных единиц (далее — з.е.).

**3.4. Формы обучения**

Очная, Очно-заочная, Заочная

**3.5. Срок получения образования**

- при очной форме обучения 4 года
- при очно-заочной форме обучения от 4 лет 6 месяцев до 5 лет
- при заочной форме обучения от 4 лет 6 месяцев до 5 лет

## Раздел 4. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

### 4.1. Требования к планируемым результатам освоения образовательной программы, обеспечиваемым дисциплинами (модулями) и практиками обязательной части

#### 4.1.1. Универсальные компетенции выпускников и индикаторы их достижения

Категория (группа) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции	Код и наименование индикатора достижения универсальной компетенции
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	
Коммуникация	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)	
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	

<b>Категория (группа) универсальных компетенций</b>	<b>Код и наименование универсальной компетенции</b>	<b>Код и наименование индикатора достижения универсальной компетенции</b>
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности	
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций	

#### 4.1.2. Общепрофессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
<p>Правовые и этические основы профессиональной деятельности</p>	<p>ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики</p>	<p>ОПК-1.1. Знает: приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность в Российской Федерации, нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи, федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, законодательство о правах ребенка, трудовое законодательство; конвенцию о правах ребенка. ОПК-1.2. Умеет: применять нормативно- правовые акты в сфере образования и нормы профессиональной этики. ОПК-1.3. Владеет: действиями (навыками) по соблюдению правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики в условиях реальных педагогических ситуаций; действиями (навыками) по осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования в части анализа содержания современных подходов к организации системы общего образования.</p>



Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
Разработка основных и дополнительных образовательных программ	ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационных- коммуникационных технологий)	ОПК-2.1. Знает: историю, теорию, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества; основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий; пути достижения образовательных результатов в области ИКТ. ОПК-2.2. Умеет: классифицировать образовательные системы и образовательные технологии; разрабатывать и применять отдельные компоненты основных и дополнительных образовательных программ в реальной и виртуальной образовательной среде. ОПК-2.3. Владеет: навыками разработки и реализации программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы; навыками формирования ИКТ- компетентности: общеобразовательской ИКТ- компетентности, общепедагогической ИКТ- компетентности; предметно- педагогической ИКТ- компетентности (отражающей профессиональную ИКТ- компетентность соответствующей области человеческой деятельности).
Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся	ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными	ОПК-3.1. Знает: основы применения психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями; типологию технологий индивидуализации обучения.

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
	<p>потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов</p>	<p>ОПК-3.2. Умеет: взаимодействовать с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; соотносить виды адресной помощи с индивидуальными образовательными потребностями обучающихся. ОПК-3.3. Владеет: методами (первичного) выявления детей с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.); навыками оказания адресной помощи обучающимся.</p>
<p>Построение воспитывающей образовательной среды</p>	<p>ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей</p>	<p>ОПК-4.1. Знает: основы духовно- нравственного воспитания обучающихся. ОПК-4.2. Умеет: учить/читать социокультурную ситуацию при реализации программ духовно- нравственного воспитания обучающихся. ОПК-4.3. Владеет: методами развития и социализации обучающихся в соответствии с требованиями программ духовно-нравственного воспитания обучающихся и конкретными условиями их реализации.</p>
<p>Контроль и оценка формирования результатов образования</p>	<p>ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся,</p>	<p>ОПК-5.1. Знает: основы психологической и педагогической диагностики; специальные методы и технологии, позволяющие проводить коррекционно-развивающую работу с неуспевающими обучающимися.</p>

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
	выявлять и корректировать трудности в обучении	<p>ОПК-5.2. Умеет: применять инструментарий и методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития обучающихся; проводить педагогическую диагностику успеваемости обучающихся.</p> <p>ОПК-5.3. Владеет: методами контроля и оценки образовательных результатов; навыками формирования предметных и метапредметных компетенций; навыками применения методов коррекционно-развивающей работы с неуспевающими обучающимися.</p>
Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности	ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	<p>ОПК-6.1. Знает: законы развития личности и проявления личностных свойств; психологические законы периодизации и кризисов развития; психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания; психолого-педагогические основы учебной деятельности в части учета индивидуализации обучения.</p> <p>ОПК-6.2. Умеет: использовать знания об особенностях гендерного развития обучающихся для планирования учебно-воспитательной работы; применять психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания; составлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося.</p>

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
		<p><b>ОПК-6.3.</b></p> <p>Владеет: навыками учета особенностей гендерного развития обучающихся в проведении индивидуальных воспитательных мероприятий; навыками использования психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; навыками оказания адресной помощи обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями; навыками разработки (совместно с другими специалистами) и реализации совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка; понимания документации специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.); навыками разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся.</p>
Взаимодействие с участниками образовательных отношений	ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	<p><b>ОПК-7.1.</b></p> <p>Знает: законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития; основные закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родительской общностью; закономерности формирования детско-взрослых сообществ, их социально-психологические особенности и закономерности развития детских и подростковых сообществ.</p>

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
Научные основы педагогической деятельности	ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	<p>ОПК-7.2. Умеет: реализовывать приемы работы с педагогами по организации эффективных учебных взаимодействий с обучающимися и обучающимися между собой.</p> <p>ОПК-7.3. Владеет: навыками выявления в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития; навыками взаимодействия с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.</p>
	ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	<p>ОПК-8.1. Знает: историю, теорию, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества в области гуманитарных знаний; историю, теорию, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества в области естественно-научных знаний; историю, теорию, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества в области духовно-нравственного воспитания</p> <p>ПК-8.2. Умеет: реализовывать современные, в том числе интерактивные, формы и методы воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности.</p>

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
		<p>ООПК-8.3.</p> <p>Владеет: формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.; навыками организации различных видов внеурочной деятельности: игровой, учебно-исследовательской, художественно-продуктивной, культурно-досуговой с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона.</p>

## 4.1.3. Обязательные профессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
Участие в проектировании и реализации программ формирования универсальных учебных действий, направленных на достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Участие в проектировании и реализации программы воспитания и социализации, направленной на достижение личностных образовательных результатов, обучающихся в учебной и внеучебной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования	обучение воспитание развивающиеся учащиеся в начальном общем образовании	ПКО-1. Способен к реализации программ формирования и развития универсальных учебных действий, направленных на достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся	ПКО-1.1. Знает: содержание понятия: «универсальные учебные действия» (УУД), «личностные образовательные результаты», и «метапредметные образовательные результаты», закономерности личностного развития обучающихся. ПКО-1.2. Умеет: использовать психолого- педагогические средства для формирования и развития УУД в учебной и внеучебной деятельности, анализировать учебные ситуации с точки зрения возможности достижения обучающимися метапредметных образовательных результатов. ПКО-1.3. Владеет: приемами формирования и развития УУД.	01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) 01.002 Педагог-психолог (психолог в сфере образования) 01.003 Педагог дополнительного образования детей и взрослых
<b>Тип задач профессиональной деятельности: педагогический</b>				

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
Участие в проведении мониторинга личностных и метапредметных результатов освоения основной общеобразовательной программы с использованием современных средств информационно — коммуникационных технологий (ИКТ)	развитие обучающихся в начальном общем образовании	ПКО-2. Способен проводить диагностику уровня развития личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся	ПКО-2.1. Знает: современные методы и методики оценки образовательных достижений обучающихся; методы и методики психолого-педагогической диагностики развития обучающихся; психологические основы современной практики оценки личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся. ПКО-2.2. Умеет: проводить оценку личностных и метапредметных результатов обучения с использованием современных контрольно-измерительных материалов. ПКО-2.3. Владеет: методами и методиками психолога — педагогической диагностики; способами сбора, анализа и интерпретации полученных результатов.	01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) 01.002 Педагог-психолог (психолог в сфере образования) Педагог дополнительного образования детей и взрослых
Проектирование программ психолого-педагогического	развитие обучающегося	ПКО-3. Способен к участию в	<b>Тип задач профессиональной деятельности: проектный</b> ПКО-3.1. Знает: технологии проектирования образовательных про-	01.001 Педагог (педагогическая



Задача ПД	сопровождения образовательного процесса	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
		Коллективной работе по проектированию и реализации программ развития и воспитания обучающихся	грамм и систем; нормативно-правовые основы профессиональной деятельности; условия, способы и средства личного и профессионального саморазвития. ПКО-3.2. Умеет: проектировать образовательные программы для разных категорий, обучающихся; проектировать программу личного и профессионального развития. ПКО-3.3. Владеет: способностью анализировать подходы и модели к проектированию программ психолого-педагогического сопровождения реализации образовательных программ в системе образования, опытом проектной деятельности; навыками проектирования и реализации векторов профессионального и личного саморазвития.	деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) 01.002 Педагог-психолог (психолог в сфере образования) 01.003 Педагог дополнительного образования детей и взрослых	
<b>Тип задач профессиональной деятельности: педагогический</b>					
Организация учебной деятельности с учетом особенностей	обучение, развитие	ПКО-4. Способен к органи-	ПКО-4.1. Знает: основные и актуальные для современной системы	01.001 Педагог (педагогическая	

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
<p>социальной ситуации развития обучающихся на разных этапах начального общего образования (включая адаптацию первоклассников к школьной жизни и подготовку выпускников начальной школы к обучению в основной школе)</p>	<p>обучающихся в начальном общем образовании</p>	<p>защиты учебной деятельности с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся на разных этапах начального общего образования (включая адаптацию первоклассников к школьной жизни и подготовку выпускников начальной школы к обучению в основной школе)</p>	<p>образования теории психического развития детей младшего школьного возраста; основные методы психолого-педагогической поддержки младших школьников в разные периоды школьной жизни; особенности организации школьной жизни обучающихся на разных этапах начального общего образования. ПКО-4.2. Умеет: применять основные и актуальные для современной системы образования теории психического развития детей для анализа особенностей социальной ситуации развития обучающихся на разных этапах начального общего образования; во взаимодействии с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами оказывать психолого-педагогическую поддержку младших школьников в</p>	<p>деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)</p>

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
			<p>разные периоды школьной жизни; в сотрудничестве с опытными педагогами, психологами планировать события школьной жизни на разных этапах начального общего образования.</p> <p>ПКО-4.3. Владеет: навыками сравнения данных диагностики образовательных результатов с возрастными нормами психического развития обучающихся на разных этапах начального общего образования; навыками планирования учебной деятельности с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся на разных этапах начального общего образования (включая адаптацию первокурсников к школьной жизни и подготовку выпускников начальной школы к обучению в основной школе); навыками реализации событий школьной жизни на разных этапах начального общего образования.</p>	

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной деятельности	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
<b>Тип задач профессиональной деятельности: педагогический</b>				
Индивидуализация обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, с учетом неравномерности психологического развития обучающихся начального общего образования	обучение, воспитание, развитие обучающихся в начальном общем образовании	ПКО-5. Способен к индивидуализации обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, на основе выявления трудностей в обучении	ПКО-5.1. Знает: основополагающие документы по социальным и государственным гарантиям образования детей; основные и актуальные для современной системы образования теории обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста в части индивидуализации образования младших школьников; основные и актуальные для современной системы образования теории обучения, воспитания и развития обучающихся	01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
			<p>ПКО-5.2. Умеет: применять основополагающие документы по социальным и государственным гарантиям образования детей для анализа ситуаций образовательных отношений; взаимодействовать с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами; проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающихся в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных); взаимодействовать с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами; проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающихся с особыми образовательными потребностями;</p>	

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
			<p>планировать и реализовывать развивающие досуговые события на основе известных теорий обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей.</p> <p>ПКО-5.3. Владеет терминологией и принципами применения основополагающих документов по социальным и государственным гарантиям образования детей; навыками коррективной учебной деятельности исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек; навыками коррективной</p>	

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
<b>Тип задач профессиональной деятельности: педагогический</b>				
Реализация образовательного процесса в образовательных организациях НОО	обучение воспитание развитие обучающихся в начальном общем образовании	ПКО-6. Способен к реализации программ учебных предметов, направленных на достижение профессиональных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями	учебной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями, исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста; навыками коррективной развивающих досуговых событий с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей.	01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
	федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования		<p>але занятий по изобразительному искусству.</p> <p>ПКО-6.2. Умеет: использовать методы оценки предметных образовательных результатов на уроках родного русского языка, на уроках начального математического образования, на уроках «Окружающий мир», на уроках «Литературное чтение», на занятиях по технологии, на занятиях по изобразительному искусству.</p> <p>ПКО-6.3. Владеет: навыками организации уроков родного русского языка, уроков начального математического образования, уроков «Окружающий мир», уроков «Литературное чтение», занятий по технологии, занятий по изобразительному искусству в совместной и самостоятельной учебной деятельности младших школьников, направленной на достижение предметных образовательных результатов.</p>	



## 4.2. Рекомендуемые профессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения

## 4.2.1 Педагог начального общего образования

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
<b>Тип задач профессиональной деятельности: педагогический</b>				
Участие в проектировании и реализации программ формирования универсальных учебных действий, направленных на достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.	Обучение воспитание развитие обучающихся в начальном общем образовании	ПК-1. Способен к организации учебной деятельности по интеллектуальному развитию обучающихся в системе начального общего образования.	ПК-1.1. Знает: основы интеллектуального развития обучающихся в системе начального общего образования. ПК-1.2. Умеет: оценивать условия применения стандартных методов развития логического, критического и креативного мышления обучающихся в системе начального общего образования. ПК-1.3. Владеет: способами применения стандартных методов интеллектуального развития обучающихся в системе начального общего образования.	01.002 Педагог-психолог (психолог в сфере образования)
	ПК-2. Способен к организации учебной деятельности по эстетическому развитию обучающихся в	ПК-2.1. Знает: основы эстетического развития обучающихся в системе начального общего образования. ПК-2.2. Умеет: оценивать условия применения стандартных методов развития художественного вкуса, чувства формы, способности к обобщению опыта эстетических переживаний и		

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
		системе начального общего образования.	общения с искусством обучающихся в системе начального общего образования. ПК-2.3. Владеет: применением стандартных методов эстетического развития обучающихся в системе начального общего образования.	
Реализация образовательного процесса в образовательных организациях НОО	обучение, воспитание, развитие обучающихся в начальном общем образовании	ПК-3. Способен к организации учебной деятельности по развитию саморегуляции поведения и деятельности обучающихся в системе начального общего образования.	<b>Тип задач профессиональной деятельности: педагогический</b> ПК-3.1. Знает: основы развития саморегуляции поведения и деятельности обучающихся в системе начального общего образования ПК-3.2. Умеет: оценивать условия применения стандартных методов развития способности к целенаправленному, самоконтролю и адекватной оценке результатов своего поведения и деятельности обучающихся в системе начального общего образования. ПК-3.3. Владеет: способами применения стандартных методов саморегуляции поведения и деятельности обучающихся в системе начального общего образования	01.002 Педагог-психолог (психолог в сфере образования)
Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными	развитие обучающихся в начальном	ПК-4. Способен к консультированию родителей (или закон-	<b>Тип задач профессиональной деятельности: проектный</b> ПК-4.1. Знает: основы консультирования родителей (или законных представителей) обучающихся в системе начального общего образования.	01.002 Педагог-психолог (психолог

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
представителями) программ индивидуального развития обучающихся	общем образовании	Код и наименование профессиональной компетенции ных представителей) обучающихся в системе начального общего образования.	ПК-4.2. Умеет: оценивать применимость конкретных методов консультирования родителей (или законных представителей) обучающихся в системе начального общего образования по типичным проблемам обучения и воспитания в области стандартных образовательных отношений. ПК-4.3. Владеет: способами применения стандартных методов консультирования родителей (или законных представителей) обучающихся в системе начального общего образования.	в сфере образования)
Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе	развитие обучающихся в начальном общем образовании	ПК-5. Способен к участию в деятельности по созданию развивающей образовательной среды в системе начального общего образования.	<b>Тип задач профессиональной деятельности: проектный</b> ПК-5.1. Знает: основы развивающей образовательной среды в системе начального общего образования. ПК-5.2. Умеет: анализировать реальные примеры развивающих образовательных сред для обучающихся в системе начального общего образования (определение развивающего содержания учебной и внеучебной деятельности в данной образовательной среде), основанных на использовании стандартных развивающих образовательных технологий. ПК-5.3. Владеет: способами применения стан-	01.001 Педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем,

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
			Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) 01.003 Педагог дополнительного образования детей и взрослых

## **Раздел 5. ПРИМЕРНАЯ СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОПОП**

### **5.1. Рекомендуемый объем обязательной части образовательной программы**

Объем обязательной части, без учета объема государственной итоговой аттестации, должен составлять не менее 70 процентов общего объема программы бакалавриата.

### **5.2. Рекомендуемые типы практики**

В Блок 2 «Практика» входят учебная и производственная практики (далее вместе — практики)

Типы учебной практики:

— научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)

— ознакомительная практика по модулю 5 (распределенная)

— учебная практика по модулю 6 (распределенная)

— учебная практика по модулю 7 (распределенная)

— учебная практика по модулю 8 (распределенная)

— учебная практика по модулю 9 (распределенная)

— учебная практика по модулю 12 (с НИР) (распределенная)

— учебная практика по модулю 13 экологической направленности

— учебная практика по модулю 15 по историко-культурному наследию региона

Типы производственной практики:

— научно-исследовательская работа

— педагогическая практика по модулю 10 (с НИР) (распределенная)

— педагогическая практика по модулю 11 (с НИР) (распределенная)

— педагогическая летняя вожатская практика в детском оздоровительном лагере по модулю 12

— педагогическая практика по модулю 13 (с НИР) (распределенная)

— педагогическая практика по модулю 14 (с НИР) (распределенная)

— педагогическая практика по модулю 15 (с НИР) (распределенная)

— производственная практика по модулю 16 (распределенная)

— производственная практика по модулю 17 (распределенная)

— производственная практика по модулю 18 (распределенная)

— производственная практика по модулю 19 (распределенная)

— производственная практика (распределенная)

— стажерская практика

— преддипломная практика

### **5.3. Примерный учебный план и примерный календарный учебный график**

#### *Пояснительная записка*

Согласно ФГОС по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень — бакалавриат) примерная структура программы, представленная в примерном учебном плане, включает обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений.

ОПОП имеет модульную структуру. Модуль — практико-теоретическая единица, нацеленная на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту.

Рабочая программа каждого модуля включает необходимые средства организации профессиональной подготовки бакалавров:

- дисциплины (элементы дисциплин) обязательной части или части, формируемой участниками образовательных отношений;

- практикумы;
- НИРС,
- встроенные практики и др.;
- инструментарий контроля и оценки приобретаемых компетенций.

Распределенная, встроенная в модуль, практика отвечает общему замыслу модульной программы подготовки бакалавров, ее содержание нацелено на овладение обучающимися компетенциями, закрепленными за каждым модулем.

Реализация обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, ОПОП предполагает сочетание теоретической и практической подготовки (включая научно-исследовательскую работу обучающихся).

Примерный учебный план 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» высшего образования — программы бакалавриата

Индекс	Наименование	Формы промежуточной аттестации	Трудоем-кость, з.е.	Примерное распределение по семестрам (триместрам)						Компетенции	
				1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й		7-й
<b>Б1</b>	<b>Блок 1 «Дисциплины (модули)»</b>		159								
<b>Б1.Б</b>	<b>Обязательная часть Блока 1</b>		125								
Б1.Б.М1	Модуль 1 «Гуманитарные, социальные и экономические основы профессиональной деятельности» (элементы модуля — см. описание)	экзамен	9	√							УК-1. УК-2. УК-5.
Б1.Б.М2	Модуль 2 «Естественнонаучные и математические основы профессиональной деятельности» (элементы модуля — см. описание)	экзамен	9	√							УК-1. УК-2.
Б1.Б.М3	Модуль 3.1 «Межкультурная коммуникация в профессиональной деятельности» (элементы модуля — см. описание)	зачет с оценкой	4	√							УК-3. УК-4. УК-5.
Б1.Б.М4	Модуль 3.2 «Специальный иностранный язык» (элементы модуля — см. описание)	зачет с оценкой	3		√						УК-4.
Б1.Б.М5	Модуль 3.3 «Профильно-ориентированный иностранный язык» (элементы модуля — см. описание)	зачет с оценкой	2			√					УК-4.

Индекс	Наименование	Формы промежуточной аттестации	Трудоемкость, з.е.	Примерное распределение по семестрам (триместрам)							Компетенции	
				1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й		8-й
Б1.Б.М6	Модуль 3.4 «Академический иностранный язык» (элементы модуля — см. описание)	зачет с оценкой	2		√							УК-4.
Б1.Б.М7	Модуль 4 «Культура здоровья и безопасность жизнедеятельности» (элементы модуля — см. описание)	зачет с оценкой	3	√								УК-7. УК-8.
Б1.Б.М8	Модуль 5 «Введение в психолого-педагогическую деятельность» (элементы модуля — см. описание)	зачет с оценкой, курсовой проект	3	√								УК-2. УК-6. ОПК-1. ОПК-8.
Б1.Б.М9	Модуль 6 «Научные основы психолого-педагогической деятельности» (элементы модуля — см. описание)	экзамен	10		√							ОПК-4. ОПК-6. ОПК-8. ПКО-1.
Б1.Б.М10	Модуль 7 «Методы организации учебной деятельности обучающихся» (элементы модуля — см. описание)	зачет с оценкой	7		√							ОПК-2. ОПК-3. ОПК-5. ОПК-6. ПКО-2.
Б1.Б.М11	Модуль 8 «Нормативные основы профессиональной деятельности» (элементы модуля — см. описание)	зачет с оценкой	4									УК-2. ОПК-1. ПКО-3.



Индекс	Наименование	Формы промежуточной аттестации	Трудоемкость, з.е.	Примерное распределение по семестрам (триместрам)							Компетенции	
				1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й		8-й
Б1.Б.М12	Модуль 9 «Методы индивидуализации учебной деятельности обучающихся» (элементы модуля — см. описание)	зачет с оценкой	9		√							ОПК-5. ОПК-6. ПКО-5. ОПК-7.
Б1.Б.М13	Модуль 10 «Содержание и методы обучения в предметной области «Математика и информатика»» (элементы модуля — см. описание)	экзамен	11			√						ОПК-2. ОПК-3. ОПК-5. ПКО-1. ПКО-4. ПКО-6.
Б1.Б.М14	Модуль 11 «Содержание и методы обучения в предметной области «Филология. Русский язык. Родной язык»» (элементы модуля — см. описание)	экзамен	12				√					ОПК-2. ОПК-3. ОПК-5. ПКО-1. ПКО-4. ПКО-6.
Б1.Б.М15	Модуль 12 «Теория и методы воспитания обучающихся» (элементы модуля — см. описание)	курсовая работа, экзамен	7					√				ОПК-4. ПКО-1. ПКО-3.
Б1.Б.М16	Модуль 13 «Содержание и методы обучения предметной области «Общественное и естествознание (Окружающий мир)»» (элементы модуля — см. описание)	экзамен	9						√			ОПК-2. ОПК-3. ОПК-5. ПКО-1. ПКО-4.

Индекс	Наименование	Формы промежуточной аттестации	Трудоемкость, з.е.	Примерное распределение по семестрам (триместрам)							Компетенции	
				1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й		8-й
Б1.Б.М17	Модуль 14 «Содержание и методы обучения в предметной области «Филология. Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке»» (элементы модуля — см. описание)	экзамен	12				√					ПКО-6. ОПК-2. ОПК-3. ОПК-5. ПКО-1. ПКО-4. ПКО-6.
Б1.Б.М18	Модуль 15 «Содержание и методы обучения в предметных областях «Искусство» и «Технология»» (элементы модуля - см. описание)	курсовая работа, экзамен	9						√			ОПК-2. ОПК-3. ОПК-4. ОПК-5. ПКО-1. ПКО-4. ПКО-6. УК-7.
Б1.Б.Э1	Элективные курсы по физической культуре и спорту		0									
<b>Б1.В</b>	<b>Часть Блока 1, формируемая участниками образовательных отношений</b>		34									
<b>Б2</b>	<b>Блок 2 «Практика»</b>		72									
<b>Б2.Б</b>	<b>Обязательная часть Блока 2</b>		50									
Б2.Б.У1	ознакомительная практика по модулю 5 (распределенная)		2	√								УК-6. ОПК-1. ОПК-8.

Индекс	Наименование	Формы промежуточной аттестации	Трудоемкость, з.е.	Примерное распределение по семестрам (триместрам)							Компетенции	
				1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й		8-й
Б2.Б.У2	учебная практика по модулю 6 (распределенная)		2		√							ОПК-8.
Б2.Б.У3	учебная практика по модулю 7 (распределенная)		2		√							ОПК-2. ОПК-3. ОПК-5. ПКО-2.
Б2.Б.У4	учебная практика по модулю 8 (распределенная)		2		√							ОПК-1. ПКО-3.
Б2.Б.У5	учебная практика по модулю 9 (распределенная)		5			√						ОПК-5. ПКО-5.
Б2.Б.П1	педагогическая практика по модулю 10 (с НИР) (распределенная)		3			√						ПКО-1. ПКО-4.
Б2.Б.П2	педагогическая практика по модулю 11 (с НИР) (распределенная)		3				√					ПКО-1. ПКО-4.
Б2.Б.У6	учебная практика по модулю 12 (с НИР) (распределенная)		1				√					ПКО-3.
Б2.Б.П3	педагогическая летняя вожатская практика в детском оздоровительном лагере по модулю 12		5				√					ОПК-4.
Б2.Б.П4	педагогическая практика по модулю 13 (с НИР) (распределенная)		3					√				ПКО-1.
Б2.Б.У7	учебная практика по модулю 13 экологической направленности		3					√				ПКО-4.

Индекс	Наименование	Формы промежуточной аттестации	Трудоемкость, з.е.	Примерное распределение по семестрам (триместрам)							Компетенции	
				1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й		8-й
Б2.Б.П5	педагогическая практика по модулю 14 (с НИР) (распределенная)		3					√				ПКО-1.
Б2.Б.П6	педагогическая практика по модулю 15 (с НИР) (распределенная)		3						√			ПКО-4.
Б2.Б.У8	учебная практика по модулю 15 по историко-культурному наследию региона		1							√		ПКО-1.
Б2.Б.П7	производственная практика (распределенная)									√		ПКО-1. ПКО-2. ПКО-3. ПКО-4. ПКО-5.
Б2.Б.П8	стажерская практика		6								√	ПК-1. ПК-2. ПК-3. ПК-4. ПК-5.
<b>Б2.В</b>	<b>Часть Блока 2, формируемая участниками образовательных отношений</b>		22									
<b>Б3</b>	<b>Блок 3 «Государственная итоговая аттестация»</b>		9									
Б3.ПИА 1	подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена (если Органи-		3									√

Индекс	Наименование	Формы промежуточной аттестации	Трудоемкость, з.е.	Примерное распределение по семестрам (триместрам)						Компетенции		
				1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й		7-й	8-й
	зачья включила государственный экзамен в состав государственной итоговой аттестации)											
Б3.ПИА 2	выполнение и защита выпускной квалификационной работы		6							√		
	ВСЕГО		240									
в том числе:												
Педагог начального общего образования												
<b>Б1.В.Н1</b>	<b>Часть Блока 1, формируемая участниками образовательных отношений</b>		34									
Б1.В.Н1.М1	Модуль 16 «Оценка качества начального общего образования»	зачет с оценкой	9					√				ПКО-2. ПК-1. ПК-2. ПК-3.
Б1.В.Н1.М2	Модуль 17 «Взаимодействие педагога с субъектами образовательных отношений»	экзамен	7						√			ПК-4. ПК-5. ОПК-7.
Б1.В.Н1.М3	Модуль 18 «Методы работы педагога с обучающимися с ОВЗ и нарушениями развития»	экзамен	12							√		ПКО-5. ПК-4. ОПК-3.

Индекс	Наименование	Формы промежуточной аттестации	Трудоем-кость, з.е.	Примерное распределение по семестрам (триместрам)						Компетенции	
				1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й		7-й
Б1.В.Н1. М4	Модуль 19 «Рефлексивный: Психолого-педагогические исследования в деятельности педагога начального общего образования»	экзамен	6							√	ПК-5. ОПК-8.
<b>Б2.В.Н1</b>	<b>Часть Блока 2, формируемая участниками образовательных отношений</b>		22								
Б2.В.Н1. П1	производственная практика по модулю 16 (распределенная)		2				√				ПКО-2.
Б2.В.Н1. П2	производственная практика по модулю 17 (распределенная)		2						√		ПК-5.
Б2.В.Н1. П3	производственная практика по модулю 18 (распределенная)		3						√		ПК-4.
Б2.В.Н1. П4	производственная практика по модулю 19 (распределенная)		3							√	ПК-5.
Б2.В.Н1. П5	преддипломная практика		12							√	ПК-1. ПК-2. ПК-3. ПК-4. ПК-5.

**Примерный календарный учебный график 44.03.02  
«Психолого-педагогическое образование» высшее образование —  
программы бакалавриата**

Месяцы	Сентябрь				Октябрь					Ноябрь				
Недели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Курсы	I	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	Э	Б1
	II	Б1	Б1	Б1	Б1	У	Б1	Б1	Б1	У	У	Б1	Б1	Б1
	III	Б1	Б1	Б1	П	П	Б1	Б1	У	У	Б1	Б1	Б1	Б1
	IV	Б1	Б1	Б1	Б1	П	Б1	Б1	Б1	Б1	П	П	П	П

Месяцы	Декабрь					Январь				Февраль				
Недели	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Курсы	I	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	У	Э	К	Б1	Б1	Б1
	II	Б1	Б1	П	Б1	Б1	Б1	Б1	П	Э	К	Б1	Б1	Б1
	III	Б1	П	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	П	Э	К	Б1	Б1	П
	IV	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	П	П	Э	К	Б1	Б1	П

Месяцы	Март				Апрель					Май				
Недели	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	
Курсы	I	У	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	У	Э	У	Б1	Б1	
	II	Б1	Б1	П	Б1	Б1	Б1	Б1	П	Э	Б1	У	Б1	Б1
	III	Б1	Б1	Б1	П	П	У	Б1	Б1	П	Б1	Б1	Б1	П
	IV	Б1	Б1	П	Э	П	П	П	П	П	П	П	П	Д

Месяцы	Июнь				Июль					Август				
Недели	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	
Курсы	I	Б1	Б1	У	Э	К	К	К	К	К	К	К	К	К
	II	П	П	П	Э	К	К	К	К	К	К	К	К	К
	III	Б1	П	П	Э	К	К	К	К	К	К	К	К	К
	IV	Д	Д	Д	Д	Д	К	К	К	К	К	К	К	К

Б1 — учебный процесс по Блоку 1 «Дисциплины (модули)»; Б2 — учебный процесс по Блоку 2 «Практика»; Э — промежуточная аттестация; К — каникулы; Д — государственная итоговая аттестация; У — учебная практика; П — производственная практика; НР — научно-исследовательская работа

Сводные данные по бюджету времени (в неделях)							
Курс	Б1	Б2	Э	К	Д	НР	Всего
I	33	5	4	10	0	0	52
II	28	11	3	10	0	0	52
III	26	14	2	10	0	0	52
IV	18	17	2	9	6	0	52
ИТОГО	105	47	11	39	6	0	208

#### 5.4. Примерные рабочие программы дисциплин (модулей) и практик

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б.М1	<p>Модуль 1 «Гуманитарные, социальные и экономические основы профессиональной деятельности» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• История — 2 з.е.</li> <li>• Философия — 2 з.е.</li> <li>• Экономика — 2 з.е.</li> <li>• Социология — 1 з.е.</li> <li>• Разделы по выбору: Практикум по социологии детства / Практикум по культурологии детства — 1 з.е.</li> <li>• Экзамены по модулю 1 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у бакалавров компетенций осуществлять поиск, критический анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач, воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах, а также осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном(-ых) языках.</p> <p>Модуль мировоззренческой направленности.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> разделы модуля имеют практико-ориентированную направленность, что достигается за счет использования практических занятий, интерактивных форм и проблемных методов обучения, рефератов, аналитических эссе, связанных со спецификой системы образования, образовательных учреждений и будущей профессиональной деятельностью обучающихся, этот же материал используется для формирования исследовательских компетенций студентов.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p>	УК-1, УК-2, УК-5	9



Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б.М.2	<p>Модуль 2 «Естественнонаучные и математические основы профессиональной деятельности» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Естественнонаучная картина мира — 2 з.е.</li> <li>• Математика и математическая статистика — 2 з.е.</li> <li>• Количественные и качественные методы в психолого-педагогических исследованиях (с практикумом) — 1 з.е.</li> <li>• Анатомия и возрастная физиология человека (в т.ч. Основы педиатрии и гигиены) — 2 з.е.</li> <li>• Разделы по выбору: Практикум по педиатрии / Практикум по гигиене — 1 з.е.</li> <li>• Экзамены по модулю 2 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у студентов универсальных компетенций: способности определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения во взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений в профессии, с использованием знаний об особенностях математических способов представления и обработки информации, об основных методах исследования генетики человека и гипотезах о генетических и физиологических предпосылках усиления умственной активности ребенка, о роли среды в развитии, воспитании и обучении детей и подростков, и закономерностях наследования психических и поведенческих характеристик человека, с учетом использования возможностей методов психолого-педагогического исследования в практике педагога-психолога. Модуль мировоззренческие направленности.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> разделы модуля имеют практико-ориентированную и исследовательскую направленность, что достигается за счет использования материала реальных исследовательских задач в сфере образования,</p>	УК-1, УК-2	9

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б.М 3	<p>связанных со спецификой будущей профессиональной деятельности обучающихся и усвоения ключевых компетенций (в том числе в области психолого-педагогических исследований на их материале).</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p> <p>Модуль 3.1 «Межкультурная коммуникация в профессиональной деятельности» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Иностраный язык — 2 з.е.</li> <li>• Введение в межкультурную коммуникацию с практикумом — 2 з.е.</li> <li>• Зачет с оценкой по модулю 3.1</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у студентов основ межкультурной компетентности, целостного представления об основных проблемах, видах и формах межкультурной коммуникации и воспитания осознания родной культуры и других культур, а также формирования целостного представления о сущности и специфике межкультурной коммуникации; развитие культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации различных видов коммуникативного поведения. Модуль коммуникативной направленности.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> в разделе «Иностраный язык» обучение посвящено освоению необходимых дидактических единиц иностранного языка, а также развитию коммуникативной компетентности в иностранных языках, в том числе снятию психологических коммуникативных преград (т.н. «языкового барьера»). В процессе проведения занятий активно используются игровые формы обучения.</p> <p>Раздел модуля «Введение в межкультурную коммуникацию с практикумом» имеет практико-ориентированную направленность, что достигается за счет использования активных методов социально-психологического обучения (группового коммуникативного тренинга), которые решают задачу развития навыков эффективного взаимодействия с другими членами команды, в том числе, понимания эффективности</p>	УК-3, УК-4, УК-5	4

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик использования стратегии сотрудничества для достижения поставленной цели, определения своей роли в команде. <b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — зачет с оценкой.	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б.М 4	<p>Модуль 3.2 «Специальный иностранный язык» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Иностранный язык — 3 з.е.</li> <li>• Зачет по модулю 3.2</li> </ul> <p>в разделе «Специальный иностранный язык» обучение посвящено освоению необходимых дидактических единиц иностранного языка, а также развитию коммуникативной компетентности в иностранных языках, в том числе снятию психологических коммуникативных преград (т.н. «языкового барьера»). В процессе проведения занятий активно используются игровые формы обучения.</p>	УК-4	3
Б1.Б.М 5	<p>Модуль 3.3 «Профильно-ориентированный иностранный язык» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Иностранный язык — 2 з.е.</li> <li>• Зачет по модулю 3.3</li> </ul> <p>в разделе «Профильно-ориентированный иностранный язык» обучение посвящено освоению необходимых дидактических единиц иностранного языка, а также развитию коммуникативной компетентности в иностранных языках, в том числе снятию психологических коммуникативных преград (т.н. «языкового барьера»). В процессе проведения занятий активно используются игровые формы обучения.</p>	УК-4	2
Б1.Б.М 6	<p>Модуль 3.4 «Академический иностранный язык» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Иностранный язык — 2 з.е.</li> </ul>	УК-4	2

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Зачет по модулю 3.4 в разделе «Академический иностранный язык» обучение посвящено освоению необходимых дидактических единиц иностранного языка, а также развитию коммуникативной компетентности в иностранных языках, в том числе снятию психологических коммуникативных преград (т.н. «языкового барьера»). В процессе проведения занятий активно используются игровые формы обучения.</li> </ul>		
Б1.Б.М 7	<p>Модуль 4 «Культура здоровья и безопасность жизнедеятельности» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Физическая культура — 2 з.е.</li> <li>Безопасность жизнедеятельности — 1 з.е.</li> <li>Зачет с оценкой по модулю 4</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у студентов как личного устойчивого стремления к здоровому образу жизни, так и его обеспечение в обществе, в различных социальных средах и институтах. Формирование у студентов профессиональной культуры безопасности, предполагающей использование приобретенной совокупности знаний, умений и навыков для обеспечения безопасности в профессиональной деятельности; формирование характера мышления и ценностных ориентаций, при которых вопросы безопасности рассматриваются в качестве приоритета. Модуль здоровьесберегающей направленности.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> модуль является практико-ориентированным, процесс освоения программы полностью проходит в интерактивной форме: мастер-классы (осуществляются преимущественно в начальной стадии освоения всех разделов программы); интерактивные упражнения, выполняемые в малых группах, парах (осуществляется на всем протяжении освоения всех разделов программы); игровые методы (организация деятельности детей на базисе практики); кейс-метод.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — зачет с оценкой.</p>	УК-7, УК-8	3

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б.М 8	<p>Модуль 5 «Введение в психолого-педагогическую деятельность» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Современное детство и система образования — 1 з.е.</li> <li>• Профессиональная деятельность педагога и педагога-психолога и взаимодействие субъектов образовательных отношений — 1 з.е.</li> <li>• Ознакомительная практика по модулю 5 — 2 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Разделы по выбору: Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности / Виртуальная среда современного детства — 1 з.е.</li> <li>• Курсовой проект по модулю 5</li> <li>• Зачет с оценкой по модулю 5</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на создание условий для понимания студентами высокой социальной значимости профессии психолого-педагогической направленности, ее сложности и (в том числе существования объема специальных профессиональных знаний) понимания необходимости владения профессиональными компетенциями для осуществления профессиональной деятельности. Модуль психолого-педагогической направленности.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 5 предполагается широкое использование активных и интерактивных форм, анализ конкретных ситуаций в образовании. В рамках выполнения курсового проекта студенты проводят мини-исследования по выявлению социально- психологических проблем субъектов образовательных отношений и определения круга психолого- педагогических задач для решения выявленных проблем.</p> <p><b>Ознакомительная практика</b>, в ходе которой в образовательной организации (дошкольное отделение, начальная школа, учреждение дополнительного образования, психолого-медико-социальные центры) бакалавры знакомятся с обобщенными трудовыми функциями педагога-психолога, типовыми профессиональными задачами, структурой психологической службы.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — зачет с оценкой.</p>	УК-2, УК-6,	3

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б.М 9	<p>Модуль 6 «Научные основы психолого-педагогической деятельности» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Общая и экспериментальная психология — 2 з.е.</li> <li>• Психология развития и возрастная психология — 2 з.е.</li> <li>• Педагогическая психология — 2 з.е.</li> <li>• Основы специальной психологии — 1 з.е.</li> <li>• Социальная психология — 1 з.е.</li> <li>• Учебная практика по модулю 6 — 2 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Разделы по выбору: Практикум «Возрастное развитие личности» / Практикум по психологии развития — 1 з.е.</li> </ul> <p>Экзамен по Модулю 6 — 1 з.е.</p> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у студентов базы профессиональных знаний в области психологии (общей и экспериментальной, социальной, педагогической, психологии развития, специальной психологии). Обучение в рамках данного модуля формирует готовность студента к поиску информации, необходимой в профессиональной деятельности и ее синтезу, к определению круга задач профессиональной деятельности и уяснения ее специфических особенностей в условиях полиэтнической образовательной среды, к работе по организации совместной деятельности учащихся, к педагогической работе и к профессиональному взаимодействию с коллегами. У студентов формируются также компетенции в области духовно-нравственного воспитания учащихся, педагогической деятельности, к взаимодействию с коллегами в образовательном процессе. Модуль предметно-содержательной и научно-исследовательской направленности.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю предполагается широкое использование активных и интерактивных форм: работа в мини-группах, анализ конкретных ситуаций в образовании и социальной сфере, групповая дискуссия, учебное проектирование и рефлексивный семинар.</p>	<p>ОПК-4, ОПК-6, ОПК-8, ПКО-1</p>	10

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б.М 10	<p><b>Практика.</b> Модуль 6 включает учебную практику. В ходе практики в образовательной организации бакалавры знакомятся с общими функциями в профессиональной деятельности педагога-психолога. Осваивают приемы и методы конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p> <p>Модуль 7 «Методы организации учебной деятельности обучающихся» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Психолого-педагогические основы организации учебной деятельности обучающихся (с практикумом) — 2 з.е.</li> <li>• Диагностика результатов учебной деятельности обучающихся (с практикумом) — 2 з.е.</li> <li>• Психолого-педагогическая поддержка обучающихся в общем образовании — 1 з.е.</li> <li>• Методы организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся — 1 з.е.</li> <li>• Учебная практика по модулю 7 — 2 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Раздел по выбору: Практикум по организации исследовательской деятельности обучающихся / Практикум по организации проектной деятельности обучающихся — 1 з.е.</li> <li>• Зачет с оценкой по модулю 7</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на решение следующих задач: разработка основных и дополнительных образовательных программ; контроль и оценка формирования образовательных результатов, освоение психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, взаимодействие с субъектами образовательных отношений; а также специальных профессиональных задач: индивидуали-</p>	ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-6, ПКО-2	7

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.БМ 11	<p>зация обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, с учетом неравномерности психологического развития обучающихся начального общего образования; в части овладения основными способами к организации и контроля различных видов учебной деятельности младших школьников в соответствии с ФГОС ОО. Модуль методической направленности.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> модуль является практико-ориентированным и предполагает интерактивную форму подготовки студентов, когда теоретические разделы переплетаются с решением практических задач как на базе университета, так и на базах практики с использованием метода кейсов и с учетом полученных в теоретическом разделе знаний, последующем написании характеристик и рекомендаций; подробными разборами случаев под руководством руководителей практики.</p> <p><b>Практика.</b> Модуль «Методы организации учебной деятельности обучающихся» включает учебную практику. В ходе практики в образовательном учреждении бакалавры продолжают знакомиться с обобщенными трудовыми функциями педагога-психолога.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — зачет с оценкой.</p> <p>Модуль 8 «Нормативные основы профессиональной деятельности» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Основы социальных и государственных гарантий образования детей — 2 з.е.</li> <li>• Образовательные и профессиональные стандарты — 1 з.е.</li> <li>• Учебная практика по модулю 8 — 2 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Разделы по выбору: Практикум «Нормативная документация педагога-психолога» / Практикум «Нормативная документация педагога» — 1 з.е.</li> <li>• Зачет с оценкой по модулю 8</li> </ul>	УК-2, ОПК-1, ПКО-3	4



Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б.М 12	<p><b>Модуль направлен</b> на обеспечение обучающихся базовыми знаниями о нормативных и этических регуляторах и основных направлениях профессиональной деятельности педагога-психолога в образовании. Также содержание модуля позволяет ориентировать бакалавров в сущности трудовых действий, описанных в Профессиональном стандарте, и познакомить с приоритетными направлениями развития образовательной системы РФ. Модуль воспитательной и учебной направленности.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю предполагаются широкое использование активных и интерактивных форм: работа в мини-группах, анализ конкретных ситуаций в образовании и социальной сфере, групповая дискуссия, учебное проектирование, рефлексивный семинар.</p> <p><b>Практика.</b> Модуль включает учебную практику. В ходе практики в образовательном учреждении бакалавры продолжают знакомиться с обобщенными трудовыми функциями педагога-психолога. Задания на практику, включенные в модуль, направлены на изучение типовых правовых и этических проблем в психолого-педагогической деятельности и включают составление дайджеста существующих в виртуальном пространстве сайтов (порталов), форумов, чатов и т.п.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — зачет с оценкой.</p>		
	<p>Модуль 9 «Методы индивидуализации учебной деятельности обучающихся» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Общая педагогика и дидактика общего образования — 2 з.е.</li> <li>• Основы инклюзивного образования — 2 з.е.</li> <li>• Диагностика и коррекция трудностей в обучении (с практикумом) — 2 з.е.</li> <li>• Организация учебной деятельности одаренных обучающихся — 1 з.е.</li> <li>• Организация учебной деятельности обучающихся с задержками в развитии — 1 з.е.</li> </ul>	ОПК-5, ОПК-6, ПКО-5, ОПК-7	9

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учебная практика по модулю 9 — 5 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Разделы по выбору: Практикум по обучению и воспитанию обучающихся с ОВЗ / Практикум по обучению и воспитанию обучающихся в трудной жизненной ситуации — 1 з.е.</li> <li>• Зачет с оценкой по модулю 9</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у бакалавров способности к индивидуализации обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, с учетом неравномерности психологического развития обучающихся начального общего образования; в части владения основными способами организации и контроля различных видов учебной деятельности младших школьников в соответствии с ФГОС НОО. При изучении данного модуля бакалавры осваивают общую психологию и дидактику общего образования, основы инклюзивного образования, принципы диагностики и коррекции трудностей в обучении, способы организации учебной деятельности одаренных обучающихся, организацию учебной деятельности обучающихся с задержками в развитии. Содержание разделов модуля позволяет сформировать общепрофессиональные и профессиональные компетенции в области индивидуализации учебной деятельности обучающихся, обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ, а также обучающихся в трудной жизненной ситуации.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 9 предполагается широкое использование активных и интерактивных форм: лекция с разбором конкретных ситуаций при изучении теоретического материала, проблемный семинар, ролевая игра, групповая дискуссия, рефлексивный семинар. <b>Учебная практика</b> должна формировать у студентов способность к индивидуализации обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, на основе выявленных трудностей в обучении.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — зачет с оценкой.</p>		

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.БМ 13	<p>Модуль 10 «Содержание и методы обучения в предметной области «Математика и информатика»» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Дидактика начального математического образования — 2 з.е.</li> <li>• Методика преподавания математики и информатики — 3 з.е.</li> <li>• Практикум по организации учебной деятельности на уроках математики — 2 з.е.</li> <li>• Математика и информационные технологии в образовании — 1 з.е.</li> <li>• Внеурочная деятельность младших школьников по предмету «Математика» — 1 з.е.</li> </ul> <p>• Педагогическая практика по модулю 10 (с НИР) — 3 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</p> <p>• Разделы по выбору: Типовые ошибки обучающихся на уроках математики / Индивидуальные образовательные траектории обучающихся на уроках математики — 1 з.е.</p> <p>• Экзамен по модулю 10 — 1 з.е.</p> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у бакалавров способности к реализации программы учебного предмета</p> <p>«Математика», направленной на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. При изучении данного модуля бакалавры осваивают математику и информационные технологии в образовании, дидактику и методику преподавания математики и информатики. Содержание разделов модуля позволяет сформировать профессиональные компетенции в области содержания и методов обучения в предметной области «Математика и информатика».</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 10 предполагается широкое использование активных и интерактивных форм: проблемная</p>	<p>ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ПКО-1, ПКО-4, ПКО-6</p>	11

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б.М 14	<p>лекция при изучении теоретического материала, кейс-стади, групповая работа, рефлексивный семинар.</p> <p><b>Педагогическая практика</b> должна формировать у студентов способность к реализации программы учебного предмета «Математика», направленной на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p>	<p>Модуль 11 «Содержание и методы обучения в предметной области «Филология. Русский язык. Родной язык»» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Современный русский язык — 3 з.е.</li> <li>• Дидактика начального языкового образования — 3 з.е.</li> <li>• Методика преподавания русского языка — 3 з.е.</li> <li>• Внеурочная деятельность младших школьников по предмету «Русский язык» — 1 з.е.</li> <li>• Педагогическая практика по модулю 11 (с НИР) — 3 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Разделы по выбору: Практикум по организации учебной деятельности на уроках русского языка для обучающихся с родным русским языком / Практикум по организации учебной деятельности на уроках русского языка для обучающихся с неродным русским языком — 1 з.е.</li> <li>• Экзамен по модулю 11 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у бакалавров способности к реализации программ учебных предметов «Русский язык», «Родной язык», направленных на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в</p>	<p>ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ПКО-1, ПКО-4, ПКО-6</p> <p>12</p>

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б.М 15	<p>соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. При изучении данного модуля бакалавры освоят современный русский язык, дидактику и методику преподавания русского языка. Содержание разделов модуля позволяет сформировать профессиональные компетенции в области содержания и методов обучения в предметной области «Филология. Русский язык. Родной язык».</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 11 предполагается широкое использование активных и интерактивных форм: проблемная лекция при изучении теоретического материала, кейс-стади, групповая работа, рефлексивный семинар.</p> <p><b>Педагогическая практика</b> должна формировать у студентов способность к реализации программы учебных предметов «Русский язык», «Родной язык», направленные на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p>	<p>Модуль 12 «Теория и методы воспитания обучающихся» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Теория и методы воспитания обучающихся — 2 з.е.</li> <li>• Основы религиозных культур и светской этики в образовании — 1 з.е.</li> <li>• Основы вожацкой деятельности — 1 з.е.</li> <li>• Учебная практика по модулю 12 (с НИР) — 1 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Педагогическая практика по модулю 12 (летняя, вожацкая) — 5 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Разделы по выбору: Практикум по организации внеучебной деятельности обучающихся / Практикум по работе с творческими проектами обучающихся — 1 з.е.</li> </ul>	ОПК-4, ПКО-1, ПКО-3  7

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б.М 16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Курсовая работа по модулю 12 — 1 з.е.</li> <li>• Экзамен по модулю 12 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у бакалавров компетенций реализации программы воспитания и социализации, направленной на достижение личностных образовательных результатов обучающихся в учебной и внеучебной деятельности в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования; индивидуализации обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями в обучении. При изучении данного модуля бакалавры осваивают теорию и методы воспитания обучающихся, основы религиозных культур и светской этики, основы во-жатской деятельности. Содержание разделов модуля позволяет сформировать обще-профессиональные и профессиональные компетенции в области теории и методов воспитания обучающихся.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 12 предпола-гается широкое использование активных и интерактивных форм: лекция-диалог при изучении теоретического материала, деловая игра, групповая работа, рефлексивный семинар.</p> <p><b>Учебная и педагогическая практики</b> должны формировать у студентов способ-ность к участию в коллективной работе по проектированию и реализации программ развития и воспитания обучающихся.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p>		9
		ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ПКО-1, ПКО-4, ПКО-6	

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Практикум по организации учебной деятельности обучающихся на уроках по окружающему миру — 2 з.е.</li> <li>• Внеурочная деятельность младших школьников по предмету «Окружающий мир» — 1 з.е.</li> <li>• Педагогическая практика по модулю 13 (с НИР) — 3 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Учебная практика по модулю 13 — 3 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Раздел по выбору: Вклад учебного предмета «Окружающий мир» в формирование ИКТ-компетентности / Формирование ИКТ-компетентности в предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» — 1 з.е.</li> <li>• Экзамены по модулю 13 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у бакалавров способности к реализации программы учебного предмета «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)», направленной на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. При изучении данного модуля бакалавры осваивают естественнонаучную картину мира, дидактику естественно-научного образования и методику преподавания на уроках окружающего мира. Содержание разделов модуля позволяет сформировать общепрофессиональную и профессиональные компетенции в области содержания и методов обучения предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 12 предполагается широкое использование активных и интерактивных форм: проблемная лекция при изучении теоретического материала, кейс-стади, проектный метод, групповая работа, рефлексивный семинар.</p> <p><b>Учебная и педагогическая практики</b> должны формировать у студентов способность к реализации программы учебного предмета «Окружающий мир», направ-</p>		

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б.М 17	<p>ленной на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p> <p>Модуль 14 «Содержание и методы обучения в предметной области «Филология. Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке»» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Мировая художественная литература — 3 з.е.</li> <li>• Дидактика начального литературного образования — 2 з.е.</li> <li>• Методика преподавания на уроках литературного чтения — 2 з.е.</li> <li>• Практикум по организации учебной деятельности обучающихся на уроках литературного чтения — 2 з.е.</li> <li>• Внеурочная деятельность младших школьников по предмету «Литературное чтение» — 1 з.е.</li> <li>• Педагогическая практика по модулю 14 (с НИР) — 3 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Разделы по выбору: Отечественная детская литература / Зарубежная детская литература — 1 з.е.</li> <li>• Экзамен по модулю 14 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у бакалавров способности к реализации программ учебных предметов</p> <p>«Литературное чтение» и «Литературное чтение на родном языке», направленных на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. При изучении данного модуля бакалавры осваивают мировую художественную литературу, дидактику и методику преподавания на уроках литературного</p>	<p>ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ПКО-1, ПКО-4, ПКО-6</p>	12



Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.БМ 18	<p>чтения. Содержание разделов модуля позволяет сформировать общепрофессиональные и профессиональные компетенции в области содержания и методов обучения в предметной области «Филология. Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке».</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 14 предполагается широкое использование активных и интерактивных форм: проблемная лекция при изучении теоретического материала, кейс-стади, проектный метод, групповая работа, рефлексивный семинар.</p> <p><b>Педагогическая практика</b> должна формировать у студентов способность к реализации программ учебных предметов «Литературное чтение» и «Литературное чтение на родном языке», направленных на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p> <p>Модуль 15 «Содержание и методы обучения в предметных областях «Искусство» и «Технология»» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Мировая художественная культура — 1 з.е.</li> <li>• Организация учебной деятельности обучающихся на уроках по изобразительному искусству (с практикумом) — 2 з.е.</li> <li>• Организация учебной деятельности обучающихся на уроках по технологии (с практикумом) — 2 з.е.</li> <li>• Педагогическая практика по модулю 15 (с НИР) — 3 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Учебная практика по модулю 15 — 1 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Разделы по выбору: Внеучебная деятельность обучающихся на занятиях искусством (живопись, графика, скульптура, кино, фотография) / Внеучебная</li> </ul>	ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-5, ПКО-1, ПКО-4, ПКО-6	9

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
	<p>деятельность обучающихся на занятиях технологий (художественный труд, конструирование, моделирование, дизайн) — 1 з.е.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Разделы по выбору: Этнопедагогика / Музейная педагогика — 1 з.е.</li> <li>• Курсовая работа по модулю 15 — 1 з.е.</li> <li>• Экзамен по модулю 15 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у бакалавров способности к реализации программ учебных предметов «Искусство» и «Технология», направленные на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. При изучении данного модуля бакалавры осваивают мировую художественную культуру. Содержание разделов модуля позволяет сформировать общепрофессиональные и профессиональные компетенции в области содержания и методов обучения предметной области «Искусство» и «Технология».</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 15 предполагается широкое использование активных и интерактивных форм: проблемная лекция при изучении теоретического материала, кейс-стади, проектный метод, групповая работа, рефлексивный семинар.</p> <p><b>Учебная и педагогическая практики</b> должны формировать у студентов способность к реализации программ учебных предметов «Искусство» и «Технология», направленных на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p>		

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б2.Б.У1	ознакомительная практика по модулю 5 (распределенная) Ознакомительная практика, в ходе которой в образовательной организации (дошкольное отделение, начальная школа, учреждения дополнительного образования, психолого-медико-социальные центры) бакалавры знакомятся с обобщенными трудовыми функциями педагога-психолога, типовыми профессиональными задачами, структурой психологической службы.	УК-6, ОПК-1, ОПК-8	2
Б2.Б.У2	учебная практика по модулю 6 (распределенная) Практика. Модуль 6 включает учебную практику. В ходе практики в образовательной организации бакалавры знакомятся с обобщенными трудовыми функциями в профессиональной деятельности педагога-психолога. Осваивают приемы и методы конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса.	ОПК-8	2
Б2.Б.У3	учебная практика по модулю 7 (распределенная) Практика. Модуль «Методы организации учебной деятельности обучающихся» включает учебную практику. В ходе практики в образовательном учреждении бакалавры продолжают знакомиться с обобщенными трудовыми функциями педагога-психолога.	ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ПКО-2	2
Б2.Б.У4	учебная практика по модулю 8 (распределенная) Практика. Модуль включает учебную практику. В ходе практики в образовательном учреждении бакалавры продолжают знакомиться с обобщенными трудовыми функциями педагога-психолога. Задания на практику, включенные в модуль направлены на изучение типовых правовых и этических проблем в психолого-педагогической деятельности и, включают составление дайджеста существующих в виртуальном пространстве сайтов (порталов), форумов, чатов и т.п.	ОПК-1, ПКО-3	2
Б2.Б.У5	учебная практика по модулю 9 (распределенная) Учебная практика должна формировать у студентов способность к индивидуализации обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, на основе выявленных трудностей в обучении.	ОПК-5, ПКО-5	5

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б2.Б.П1	педагогическая практика по модулю 10 (с НИР) (распределенная) Педагогическая практика должна формировать у студентов способность к реализации программы учебного предмета «Математика», направленной на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.	ПКО-1, ПКО-4	3
Б2.Б.П2	педагогическая практика по модулю 11 (с НИР) (распределенная) Педагогическая практика должна формировать у студентов способность к реализации программы учебных предметов «Русский язык», «Родной язык», направленные на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.	ПКО-1, ПКО-4	3
Б2.Б.У6	учебная практика по модулю 12 (с НИР) (распределенная) Учебная практика должна формировать у студентов способность к участию в коллективной работе по проектированию и реализации программ развития и воспитания обучающихся.	ПКО-3	1
Б2.Б.П3	педагогическая летняя вожатская практика в детском оздоровительном лагере по модулю 12 Педагогическая практика должна формировать у студентов способность к участию в коллективной работе по проектированию и реализации программ развития и воспитания обучающихся.	ОПК-4	5
Б2.Б.П4	педагогическая практика по модулю 13 (с НИР) (распределенная) Педагогическая практика должна формировать у студентов способность к реализации программы учебного предмета «Окружающий мир», направленной на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.	ПКО-1	3

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б2.Б.У7	<p>учебная практика по модулю 13 экологической направленности</p> <p>Учебная практика должна формировать у студентов способность к реализации программы учебного предмета «Окружающий мир», направленной на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.</p>	ПКО-4	3
Б2.Б.П5	<p>Педагогическая практика по модулю 14 (с НИР) (распределенная)</p> <p>Педагогическая практика должна формировать у студентов способность к реализации программ учебных предметов «Литературное чтение» и «Литературное чтение на родном языке», направленных на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.</p>	ПКО-1	3
Б2.Б.П6	<p>Педагогическая практика по модулю 15 (с НИР) (распределенная)</p> <p>Педагогическая практика должна формировать у студентов способность к реализации программ учебных предметов «Искусство» и «Технология», направленных на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.</p>	ПКО-4	3
Б2.Б.У8	<p>учебная практика по модулю 15 по историко-культурному наследию региона</p> <p>Учебная практика должна формировать у студентов способность к реализации программ учебных предметов «Искусство» и «Технология», направленных на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.</p>	ПКО-1	1

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б2.Б.П7	Производственная практика (распределенная) Цель — формирование целостного профессионального взгляда на организацию учебной деятельности в совокупности содержания и методов обучения в конкретных предметных областях и психолого-педагогического сопровождения обучающихся в системе начального общего образования.	ПКО-1, ПКО-2, ПКО-3, ПКО-4, ПКО-5	6
Б2.Б.П8	стажерская практика Цель — приобретение опыта (профессиональных проб) по решению проблем образования через проведение исследований фрагментов учебной деятельности, в том числе, связанных с темой бакалаврской диссертации и нацеленных на индивидуализацию обучения.	ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5	6
Б1.В.Н 1.М1	Модуль 16 «Оценка качества начального общего образования» <b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Инструменты оценки качества начального общего образования — 2 з.е.</li> <li>• Оценка и методы формирования личностных и универсальных учебных действий обучающихся — 2 з.е.</li> <li>• Оценка и методы формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся — 2 з.е.</li> <li>• Оценка и методы формирования регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся — 1 з.е.</li> <li>• Практикум по методам оценки сформированности универсальных учебных действий обучающихся — 2 з.е.</li> <li>• Производственная практика по модулю 16 — 2 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Зачет с оценкой по модулю 16</li> </ul> <b>Модуль направлен</b> на формирование у бакалавров способности проводить диагностику уровня развития личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся. При изучении данного модуля бакалавры осваивают инструменты оценки качества начального общего образования, пути достиже-	ПКО-2, ПК-1, ПК-2, ПК-3	9

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
	<p>ния личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий обучающихся. Содержание разделов модуля позволяет сформировать профессиональные компетенции в области оценки качества начального общего образования.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 16 предполагается широко использование активных и интерактивных форм: лекции-визуализации при изучении теоретического материала, решение ситуационных и контекстных задач на практических занятиях, кейс-стади, проектный метод, групповая работа, рефлексивный семинар.</p> <p><b>Производственная практика</b> должна формировать у студентов способность к организации учебной деятельности по интеллектуальному, эстетическому развитию, а также по развитию саморегуляции поведения и деятельности обучающихся в системе начального общего образования.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — зачет с оценкой.</p>		
Б1.В.Н1. М2	<p>Модуль 17 «Взаимодействие педагога с субъектами образовательных отношений»</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Взаимодействие педагога с родителями обучающихся (или их законными представителями) по вопросам обучения и воспитания младших школьников — 2 з.е.</li> <li>• Взаимодействие педагога и психолога по вопросам обучения и развития младших школьников — 2 з.е.</li> <li>• Практикум: документационное обеспечение профессиональной деятельности педагога начальных классов — 2 з.е.</li> <li>• Производственная практика по модулю 17 — 2 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Экзамен по модулю 17 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у бакалавров способности взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ. При изучении данного модуля бакалавры осваивают спо-</p>	ПК-4, ПК-5, ОПК-7	7

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.В.Н1. М3	<p>собы взаимодействия педагога с родителями обучающихся (или их законными представителями) по вопросам обучения и воспитания младших школьников, способы взаимодействия педагога и психолога по вопросам обучения и развития младших школьников. Содержание разделов модуля позволяет сформировать общепрофессиональную и профессиональную компетенции в области взаимодействия педагога с субъектами образовательных отношений.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 17 предполагает-ся широкое использование активных и интерактивных форм: лекции-консультации при изучении теоретического материала, ролевые игры на практических занятиях, кейс-стади, проектный метод, групповая работа, рефлексивный семинар.</p> <p><b>Производственная практика</b> должна формировать у студентов способность к кон-сультированию родителей (или законных представителей) обучающихся в системе начального общего образования.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p> <p>Модуль 18 «Методы работы педагога с обучающимися с ОВЗ и нарушениями раз-вития»</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Методы работы педагога с сенсорными нарушениями обучающихся и нарушениями развития опорно- двигательного аппарата — 2 з.е.</li> <li>• Методы работы педагога с нарушениями речи и интеллекта обучающихся — 2 з.е.</li> <li>• Методы работы педагога с эмоционально-поведенческими нарушениями обучаю-щихся — 2 з.е.</li> <li>• Взаимодействие педагога со специалистами по вопросам коррекции нарушений в развитии (медики, логопеды, нейропсихологи, педагоги-психологи) — 2 з.е.</li> </ul> <p><b>Практикум:</b> Разработка индивидуальных образовательных маршрутов для обучаю-щихся с особыми</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• образовательными потребностями — 2 з.е.</li> </ul>	<p>ПКО-5, ПК-4, ОПК-3</p>	<p>12</p>



Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Практикум. Мониторинг образовательных результатов обучающихся с особыми образовательными потребностями — 1 з.е.</li> <li>• Производственная практика по модулю 18 — 3 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Экзамен по модулю 18 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у бакалавров способности организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.</p> <p>При изучении данного модуля бакалавры осваивают методы работы педагога с сенсорными нарушениями обучающихся и нарушениями развития опорно-двигательного аппарата, методы работы педагога с нарушениями речи и интеллекта обучающихся, методы работы педагога с эмоционально-поведенческими нарушениями обучающихся.</p> <p>Содержание разделов модуля позволяет сформировать общепрофессиональную и профессиональные компетенции в области методов работы педагога с обучающимися с ОВЗ и нарушениями развития.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 18 предполагается широкое использование активных и интерактивных форм: лекция-диалог при изучении теоретического материала, решение ситуационных и контекстных задач на практических занятиях, кейс-стади, проектный метод, групповая работа, рефлексивный семинар.</p> <p><b>Производственная практика</b> должна формировать у студентов способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p>		

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.В.Н1. М4	<p>Модуль 19 «Рефлексивный: Психолого-педагогические исследования в деятельности педагога начального общего образования»</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Содержание научных исследований в теории и практике начального образования — 3 з.е.</li> <li>• Научно-методический семинар по рефлексии профессиональной деятельности и методов исследований на материале выпускных квалификационных работ студентов — 2 з.е.</li> <li>• Производственная практика по модулю 19 — 3 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Экзамен по модулю 19 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у бакалавров личностной и профессиональной готовности к осуществлению основных видов его профессиональной деятельности на основе научного метода и рефлексивного отношения к собственной профессиональной деятельности. При изучении данного модуля бакалавры осваивают содержание научных исследований в теории и практике начального общего образования.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 19 предполагается широкое использование активных и интерактивных форм: лекция-диалог при изучении теоретического материала, групповая работа, рефлексивный семинар.</p> <p><b>Производственная практика</b> должна формировать у студентов способность к участию в деятельности по созданию развивающей образовательной среды в системе начального общего образования.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p>	ПК-5, ОПК-8	6
Б2.В.Н1. П1	<p>Производственная практика по модулю 16 (распределенная)</p> <p>Производственная практика должна формировать у студентов способность к организации учебной деятельности по интеллектуальному, эстетическому развитию, а также по развитию саморегуляции поведения и деятельности обучающихся в системе начального общего образования.</p>	ПКО-2	2

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б2.В.Н1. П1	Производственная практика по модулю 16 (распределенная) Производственная практика должна формировать у студентов способность к организации учебной деятельности по интеллектуальному, эстетическому развитию, а также по развитию саморегуляции поведения и деятельности обучающихся в системе начального общего образования.	ПКО-2	2
Б2.В.Н1. П2	производственная практика по модулю 17 (распределенная) Производственная практика должна формировать у студентов способность к консультированию родителей (или законных представителей) обучающихся в системе начального общего образования.	ПК-5	2
Б2.В.Н1. П3	производственная практика по модулю 18 (распределенная) Производственная практика должна формировать у студентов способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями.	ПК-4	3
Б2.В.Н1. П4	производственная практика по модулю 19 (распределенная) Производственная практика должна формировать у студентов способность к участию в деятельности по созданию развивающей образовательной среды в системе начального общего образования.	ПК-5	3
Б2.В.Н1. П5	преддипломная практика Цель — закрепление профессиональных компетенций, связанных с профессиональными задачами проектного типа, в том числе с исследовательскими задачами выпускной квалификационной работы (бакалаврской диссертации).	ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5	12

### **5.5. Рекомендации по разработке фондов оценочных средств для промежуточной аттестации по дисциплинам (модулям) и практикам**

Организация самостоятельно планирует результаты обучения по модулям (дисциплинам, практикам, научно-исследовательской работе), которые должны быть соотнесены с установленными в программе бакалавриата индикаторами достижения компетенций.

Совокупность запланированных результатов обучения по модулям (дисциплинам, практикам, научно-исследовательской работе) должна обеспечивать формирование у выпускника всех универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, установленных программой бакалавриата.

Фонд оценочных средств модуля (дисциплины, практики, научно-исследовательской работы) обеспечивает процедуру текущей и промежуточной аттестации по модулю (дисциплине, практике, научно-исследовательской работе).

В фонд оценочных средств промежуточной аттестации рекомендуется включать тестовые задания, а также контрольные задания (задачи), кейс-задания, используемые преподавателем на определенных этапах подготовки обучающегося, позволяющие оценить уровень приобретенных им компетенций (знания, умения, владения).

Контрольные задания представляют собой типовые и специальные учебно-профессиональные задачи (задания), построенные на проблемных ситуациях, сценариях и т.д., соответствующих профессиональной деятельности. При этом, в тестирование включают собственно тестовые задания, позволяющие определить уровень освоения компетенций в предметной области на уровне знания и умения, и кейс-пакеты или задания — на уровне умения и владения.

При разработке фонда оценочных средств, преподаватели должны соблюдать общие подходы в разработке оценочных материалов, определяемые компетенциями, закрепленными основной профессиональной образовательной программы высшего образования за модулем (дисциплиной, практикой, научно-исследовательской работой). Надо учитывать, что компетенции могут формироваться в нескольких модулях. В соответствии с этим и оценочные материалы должны соответствовать той части компетенций, которые формируются именно в данном модуле.

### **5.6. Рекомендации по разработке программы государственной итоговой аттестации**

Программа государственной итоговой аттестации включает в себя программы государственных экзаменов, требования к выпускным квалификационным работам и порядку их выполнения, критерии оценки результатов сдачи государственных экзаменов и защиты выпускных квалификационных работ.

Программа государственной итоговой аттестации составляется Организацией самостоятельно в соответствии с ФГОС бакалавриата по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Порядком проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования, утвержденным Минобрнауки России, а также локальными нормативными актами Организации.

Рекомендуются следующие виды государственной итоговой аттестации:

— государственный экзамен (подготовка к сдаче и сдача);

— выполнение и защита выпускной квалификационной работы.

Государственная итоговая аттестация выпускника образовательной организации высшего образования осуществляется по окончании освоения ОПОП бакалавриата в соответствии с утвержденным порядком проведения государственной итоговой аттестации.

Тематика выпускных квалификационных работ должна быть направлена на решение профессиональных задач:

— анализ получаемой научной информации с использованием современных технологий; проектирование и проведение исследований в области профессиональной деятельности;

— обработка и анализ получаемой информации, обобщение и систематизация результатов исследований с использованием современной техники и технологии;

— разработка научно-методического обеспечения профессиональной деятельности и производственных документов.

Содержание выпускной квалификационной работы предусматривает получение новых результатов, имеющих элементы научной новизны, а также прикладное или научно-методическое значение в сфере профессиональной деятельности.

Основными качественными критериями оценки ВКР являются:

— актуальность и новизна темы, связанные с современными вопросами образовательной и социальной политики и практики;

— достаточность использованной отечественной и зарубежной литературы по теме;

— полнота и качество собранных эмпирических данных;

— обоснованность привлечения тех или иных методов решения поставленных задач;

— глубина и обоснованность анализа и интерпретации полученных результатов профессиональной деятельности;

— четкость и грамотность изложения материала, качество оформления работы;

— умение вести полемику по теоретическим и практическим вопросам;

— глубина и правильность ответов на вопросы членов экзаменационной комиссии и замечания рецензентов.

## **Раздел 6.**

### **ПРИМЕРНЫЕ УСЛОВИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОПОП**

Примерные условия реализации программы бакалавриата включают в себя общесистемные требования, требования к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению, требования к кадровым и финансовым условиям реализации программы бакалавриата, а также требования к применяемым механизмам оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе бакалавриата.

#### **6.1. Общесистемные требования к реализации программы бакалавриата**

Организация должна располагать на праве собственности или ином законном основании материально-техническим обеспечением образовательной деятельности (помещениями и оборудованием), обеспечивающим реализацию программы бакалавриата по Блоку 1 «Дисциплины (модули)» и Блоку 3 «Государственная итоговая аттестация» в соответствии с учебным планом.

Каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде Организации из любой точки, в которой имеется доступ к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» (далее — сеть Интернет»), как на территории Организации, так и вне ее.

Электронная информационно-образовательная среда Организации должна обеспечивать:

доступ к учебным планам, рабочим программам модулей (дисциплин), программам практик, электронным учебным изданиям и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах модулей (дисциплин), программах практик;

формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение его работ и оценок за эти работы.

В случае реализации программы обучения в бакалавриате с применением дистанционных образовательных технологий электронная информационно-образовательная среда.

Организация должна дополнительно обеспечивать:

— фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы бакалавриата;

— проведение всех видов учебных занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;

— взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет».

Функционирование электронной информационно-образовательной среды обеспечивается соответствующими средствами информационно-коммуникационных технологий и квалификацией работников, ее использующих и поддерживающих. Функционирование электронной информационно-образовательной среды должно соответствовать законодательству Российской Федерации.

При реализации программы бакалавриата в сетевой форме требования к реализации программы должны обеспечиваться совокупностью ресурсов материально-технического и учебно-методического обеспечения, предоставляемого организациями, участвующими в реализации программы бакалавриата в сетевой форме.

## **6.2. Требования к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению программы бакалавриата**

Помещения должны представлять собой учебные аудитории для проведения учебных занятий всех видов, предусмотренных программой бакалавриата, оснащенные оборудованием и техническими средствами обучения, состав которых определяется в рабочих программах модулей (дисциплин).

Помещения для самостоятельной работы обучающихся должны быть оснащены компьютерной техникой с возможностью подключения к сети «Интернет» и обеспечением доступа в электронную информационно-образовательную среду Организации.

Допускается замена оборудования его виртуальными аналогами.

Организация должна быть обеспечена необходимым комплектом лицензионного программного обеспечения (состав определяется в рабочих программах модулей (дисциплин) и подлежит обновлению при необходимости).

При использовании в образовательном процессе печатных изданий библиотечный фонд должен быть укомплектован печатными изданиями из расчета не менее 0,25 экземпляра каждого из изданий, указанных в рабочих программах модулей (дисциплин), программах практик, на одного обучающегося из числа лиц, одновременно осваивающих соответствующий модуль (дисциплину), проходящих соответствующую практику.

Обучающимся должен быть обеспечен доступ (удаленный доступ), в том числе в случае применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, к современным профессиональным базам данных и информационным справочным системам, состав которых определяется

в рабочих программах модулей (дисциплин) и подлежит обновлению (при необходимости). Возможность доступа обучающихся к профессиональным базам данных и информационным справочным системам в федеральных государственных Организациях, находящихся в ведении федеральных государственных органов, осуществляющих подготовку кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка, регламентируется федеральным государственным органом.

Для обучающихся из числа инвалидов и лиц с ОВЗ Организация создает специальные образовательные условия, включая:

- наличие в штате образовательной организации тьютора, педагога-психолога, социального педагога, специалиста по специальным техническим и программным средствам обучения инвалидов и других необходимых специалистов;

- создание безбарьерной среды с учетом потребностей следующих категорий инвалидов и лиц с ОВЗ (с нарушениями зрения, с нарушениями слуха, с ограничением двигательных функций);

- наличие материально-технического обеспечения, адаптированно для использования обучающимися из числа инвалидов и лиц с ОВЗ;

- наличие технологических средств электронного обучения, позволяющих осуществлять прием-передачу информации в доступных формах в зависимости от нозологий;

- наличие печатных и (или) электронных образовательных ресурсов в формах, адаптированных к ограничениям здоровья обучающихся;

- обеспечение сочетания on-line и off-line технологий, а также индивидуальных и коллективных форм работы в учебном процессе, осуществляемом с использованием дистанционных образовательных технологий.

### **6.3. Требования к кадровым условиям реализации программы бакалавриата**

Реализация программы бакалавриата обеспечивается педагогическими работниками Организации, а также лицами, привлекаемыми к реализации программы бакалавриата на иных условиях.

Квалификация педагогических работников Организации должна отвечать квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам (при наличии).

Не менее 70 процентов численности педагогических работников Организации, участвующих в реализации программы бакалавриата, и лиц, привлекаемых к реализации программы бакалавриата на иных условиях (исходя из количества замещаемых ставок, приведенного к целочисленным значениям), должны вести научную, учебно-методическую и (или)



практическую деятельность, соответствующую профилю преподаваемого модуля (дисциплины).

Не менее 10 процентов численности педагогических работников Организации, участвующих в реализации программы бакалавриата, и лиц, привлекаемых к реализации программы бакалавриата на иных условиях (исходя из количества замещаемых ставок, приведенного к целочисленным значениям), должны являться руководителями и (или) работниками иных организаций, осуществляющими трудовую деятельность в профессиональной сфере, соответствующей профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники программы бакалавриата (иметь стаж работы в данной профессиональной сфере не менее 3 лет).

Не менее 65 процентов численности педагогических работников Организации и лиц, привлекаемых к образовательной деятельности Организации на иных условиях (исходя из количества замещаемых ставок, приведенного к целочисленным значениям), должны иметь ученую степень (в том числе ученую степень, полученную в иностранном государстве и признаваемую в Российской Федерации) и (или) ученое звание (в том числе ученое звание, полученное в иностранном государстве и признаваемое в Российской Федерации).

К педагогическим работникам и лицам, привлекаемым к образовательной деятельности Организации на иных условиях, с учеными степенными и (или) учеными званиями приравниваются лица без ученых степеней и званий, имеющие соответствующие направленности (профилю) программы бакалавриата почетные звания Российской Федерации: «Народный артист Российской Федерации», «Народный учитель Российской Федерации», «Народный художник Российской Федерации», «Заслуженный артист Российской Федерации», «Заслуженный деятель искусств Российской Федерации», «Заслуженный работник культуры Российской Федерации», «Заслуженный художник Российской Федерации», спортивные звания «Мастер спорта России международного класса», «Мастер спорта России», «Гроссмейстер России», почетные спортивные звания «Заслуженный мастер спорта России», «Заслуженный тренер России», «Почетный спортивный судья России», действительные члены и члены-корреспонденты Российской академии художеств, лауреаты государственных премий, лица, имеющие диплом лауреата международного или всероссийского конкурса в области, соответствующей направленности (профилю) программы бакалавриата.

#### **6.4. Требования к финансовым условиям реализации программы бакалавриата**

Финансовое обеспечение реализации программы бакалавриата должно осуществляться в объеме не ниже значений базовых нормативов за-

трат на оказание государственных услуг по реализации образовательных программ высшего образования — программ бакалавриата и значений корректирующих коэффициентов к базовым нормативам затрат, определяемым Министерством образования и науки Российской Федерации.

### **6.5. Требования к применяемым механизмам оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе бакалавриата**

Качество образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе бакалавриата определяется в рамках системы внутренней оценки, а также системы внешней оценки на добровольной основе.

В целях совершенствования программы бакалавриата Организация при проведении регулярной внутренней оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе бакалавриата привлекает работодателей и (или) их объединения, иных юридических и (или) физических лиц, включая педагогических работников Организации.

В рамках внутренней системы оценки качества образовательной деятельности по программе бакалавриата обучающимся предоставляется возможность оценивания условий, содержания, организации и качества образовательного процесса в целом и отдельных модулей (дисциплин, практик).

Внешняя оценка качества образовательной деятельности по программе бакалавриата в рамках процедуры государственной аккредитации осуществляется с целью подтверждения соответствия образовательной деятельности по программе бакалавриата требованиям ФГОС ВО с учетом ПООП.

Внешняя оценка качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе бакалавриата может осуществляться в рамках профессионально-общественной аккредитации, проводимой работодателями, их объединениями, а также уполномоченными ими организациями, в том числе зарубежными организациями, либо авторизованными национальными профессионально-общественными организациями, входящими в международные структуры, с целью признания качества и уровня подготовки выпускников, освоивших программу бакалавриата, отвечающими требованиям профессиональных стандартов (при наличии), требованиям рынка труда к специалистам соответствующего профиля.

## Раздел 7. СПИСОК РАЗРАБОТЧИКОВ ПООП

№ п.п.	ФИО	Должность
1	Марголис Аркадий Аронович	Врио ректора МГППУ, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
2	Гуружапов Виктор Александрович	Заведующий кафедрой «Педагогическая психология» факультета «Психология образования» МГППУ, доктор психологических наук
3	Сафронова Мария Александровна	Декан факультета «Психология образования» МГППУ, кандидат психологических наук
4	Делибалт Варвара Васильевна	Доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования» МГППУ, доцент кафедры «Юридическая психология и право» факультета «Юридическая психология» МГППУ
5	Богданович Наталья Викторовна	Доцент кафедры «Юридическая психология и право» факультета «Юридическая психология» МГППУ, кандидат психологических наук
6	Дробязько Анжела Анатольевна	Проректор по профессиональному образованию МГППУ, кандидат педагогических наук
7	Куртанова Юлия Евгеньевна	Заведующая кафедрой «Специальная психология и реабилитология» факультета «Клиническая и специальная психология» МГППУ, кандидат психологических наук
8	Пронина Анастасия Алексеевна	Специалист по учебно-методической работе факультета «Психология образования» МГППУ
9	Санина Светлана Петровна	Доцент кафедры «Педагогическая психология» факультета «Психология образования» МГППУ, кандидат педагогических наук
10	Хухлаев Олег Евгеньевич	Заведующий кафедрой «Этнопсихология и проблемы поликультурного образования» факультета «Социальная психология» МГППУ, кандидат психологических наук
11	Шведовская Анна Александровна	Доцент кафедры «Педагогическая психология» факультета «Психология образования» МГППУ, кандидат психологических наук
12	Зинченко Елена Александровна	Старший преподаватель кафедры «Дошкольная педагогика и психология» факультета «Психология образования» МГППУ
13	Суханова Ирина Андреевна	Специалист по учебно-методической работе факультета «Психология образования» МГППУ

Приложение 1

**Перечень профессиональных стандартов, соотнесенных  
с федеральным государственным образовательным стандартом  
по направлению подготовки (специальности) 44.03.02  
«Психолого-педагогическое образование»**

<b>№ п/п</b>	<b>Код профессионального стандарта</b>	<b>Наименование области профессиональной деятельности. Наименование профессионального стандарта</b>
01. Образование и наука		
1.	01.001	Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550), с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25 декабря 2014 г. № 1115н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 19 февраля 2015 г., регистрационный № 36091) и от 5 августа 2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный № 43326)
2.	01.002	Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный № 38575)
3.	01.003	Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 613н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 24 сентября 2015 г., регистрационный № 38994)
4.	01.004	Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 24 сентября 2015 г., регистрационный № 38993)

## Приложение 2

**Перечень обобщенных трудовых функций и трудовых функций, имеющих отношение к профессиональной деятельности выпускника программ Бакалавриат по направлению подготовки (специальности) 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»**

Код и наименование профессионального стандарта	Обобщенные трудовые функции		Трудовые функции			
	Код	Наименование	Уровень квалификации	Наименование	Код	Уровень (подуровень) квалификации
01.001 Педагогическая (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)	A	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, среднего общего образования	6	Общепедагогическая функция. Обучение	A/01.6	6
	B	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ	6	Воспитательная деятельность Развивающая деятельность	A/02.6 A/03.6	6
				Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования	B/02.6	6
				Модуль «Предметное обучение. Математика»	B/04.6	6
				Модуль «Предметное обучение. Русский язык»	B/05.6	6

Код и наименование профессионального стандарта	Обобщенные трудовые функции			Трудовые функции		
	Код	Наименование	Уровень квалификации	Наименование	Код	Уровень (подуровень) квалификации
01.002 Педагог-психолог (психолог в сфере образования)	A	Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение ос- новных и дополнительных образовательных программ	7	Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций	A/02.7	7
				Психологическое кон- сультирование субъектов образовательного про- цесса	A/03.7	7
01.003 Педагог-дополнительного образования детей и взрослых	A	Преподавание по дополни- тельным общеобразователь- ным программам	6	Психологическая диагно- стика детей и обучаю- щихся	A/05.7	7
				Организация досуговой деятельности учащихся в процессе реализации до- полнительной общеобра- зовательной программы	A/02.6	6.1

### **ПРИЛОЖЕНИЕ 3.**

**Примерная основная образовательная программа.  
Направление подготовки (специальность) 44.04.02  
«Психолого-педагогическое образование».  
Уровень высшего образования. Магистратура**

ФЕДЕРАЛЬНОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ  
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО УГСН  
«ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

#### **Примерная основная образовательная программа**

Направление подготовки (специальность) 44.04.02  
«Психолого-педагогическое образование»

Уровень высшего образования  
Магистратура

Направленность «Педагог начального общего образования»

Зарегистрировано в государственном реестре примерных  
основных образовательных программ под номером \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ год

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Раздел 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ</b>	273
1.1. Назначение примерной основной образовательной программы	273
1.2. Нормативные документы	273
1.3. Перечень сокращений	275
<b>Раздел 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ</b>	276
2.1. Общее описание профессиональной деятельности выпускников	276
2.2. Перечень профессиональных стандартов, соотнесенных с ФГОС	276
2.3. Перечень основных задач профессиональной деятельности выпускников	277
<b>Раздел 3. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В РАМКАХ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТИ) 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»</b>	279
3.1. Направленности (профили) образовательных программ в рамках направления подготовки (специальности)	279
3.2. Квалификация, присваиваемая выпускникам образовательных программ	279
3.3. Объем программы	279
3.4. Формы обучения	279
3.5. Срок получения образования	279
<b>Раздел 4. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ</b>	280
4.1. Требования к планируемым результатам освоения образовательной программы, обеспечиваемым дисциплинами (модулями) и практиками обязательной части	280
4.1.1. Универсальные компетенции выпускников и индикаторы их достижения	280
4.1.2. Общепрофессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения	281
4.1.3. Обязательные профессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения	291
4.2. Рекомендуемые профессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения	294
	271



<b>Раздел 5. ПРИМЕРНАЯ СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОПОП</b>	302
5.1. Рекомендуемый объем обязательной части образовательной программы	302
5.2. Рекомендуемые типы практики	302
5.3. Примерный учебный план и примерный календарный учебный график	303
5.4. Примерные рабочие программы дисциплин (модулей) и практик	309
5.5. Рекомендации по разработке фондов оценочных средств для промежуточной аттестации по дисциплинам (модулям) и практикам	323
5.6. Рекомендации по разработке программы государственной итоговой аттестации	324
<b>Раздел 6. ПРИМЕРНЫЕ УСЛОВИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОПОП</b>	326
<b>Раздел 7. СПИСОК РАЗРАБОТЧИКОВ ПООП</b>	332
Приложение 1	333
Приложение 2	334

## **Раздел 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ**

### **1.1. Назначение примерной основной образовательной программы**

Примерная основная образовательная программа по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) «Педагог начального общего образования» и уровень высшего образования — магистратура (далее — ПООП, примерная программа) представляет собой систему документов, разработанную на основании требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (далее ФГОС ВО) и с учетом требований профессиональных стандартов.

ПООП конкретизирует содержание подготовки выпускников к профессиональной деятельности в сферах: 01 Образование и наука (в сфере начального общего, в сфере научных исследований).

ПООП содержит объем и характеристику образования, планируемые результаты освоения основной образовательной программы по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование и включает в себя: примерный учебный план, календарный учебный график, аннотации модулей и иных компонентов, примерные условия образовательной деятельности по реализации основной профессиональной образовательной программы.

### **1.2. Нормативные документы**

— Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

— Порядок разработки примерных основных образовательных программ, проведения их экспертизы и ведения реестра примерных основных образовательных программ, утвержденный приказом Минобрнауки России от 28 мая 2014 года № 594;

— Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки (специальности) 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» и уровню высшего образования Магистратура, утвержденный приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 127 (далее — ФГОС ВО);

— Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам маги-

стратуры, утвержденный приказом Минобрнауки России от 5 апреля 2017 года № 301 (далее — Порядок организации образовательной деятельности);

— Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры, утвержденный приказом Минобрнауки России от 29 июня 2015 г. № 636;

— Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования, утвержденное приказом Минобрнауки России от 27 ноября 2015 г. № 1383;

— Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08 сентября 2015 года № 613н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог дополнительного образования детей и взрослых”»;

— Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 мая 2015 года № 536 «Об организации в Министерстве образования и науки Российской Федерации работы по разработке и применению профессиональных стандартов в сфере образования и науки на 2015—2018 годы»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 1576 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года № 373»;

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

### 1.3. Перечень сокращений

- з.е. — зачетные единицы
  - НОО — начальное общее образование
  - ОПОП — основная профессиональная образовательная программа
- ма
- ОПК — общепрофессиональные компетенции
  - ПК — рекомендуемые профессиональные компетенции
  - ПООП — примерная основная образовательная программа
  - УК — универсальные компетенции
  - ФГОС ВО — федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования
  - ФГОС НОО — Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования
  - ПКО — обязательные профессиональные компетенции
  - НИР — научно-исследовательская работа
  - ВКР — выпускная квалификационная работа
  - ОВЗ — ограниченные возможности здоровья

## **Раздел 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ**

### **2.1. Общее описание профессиональной деятельности выпускников**

Области профессиональной деятельности и (или) сферы профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу, могут осуществлять профессиональную деятельность:

- 01 Образование и наука
- 03 Социальное обслуживание

Типы задач профессиональной деятельности выпускников:

- педагогический
- проектный
- методический
- организационно-управленческий
- культурно-просветительский
- научно-исследовательский
- сопровождения

Перечень основных объектов (или областей знания) профессиональной деятельности выпускников:

- обучение
- воспитание
- развитие
- психолого-педагогические условия проектирования и реализации мероприятий по профилактике социальных рисков
- образовательные программы НОО
- образовательные результаты обучающихся
- личностные образовательные результаты обучающихся
- предметные образовательные результаты обучающихся
- метапредметные образовательные результаты обучающихся
- психолого-педагогические условия реализации профессиональной деятельности в образовании и социальной сфере

### **2.2. Перечень профессиональных стандартов, соотнесенных с ФГОС**

Перечень профессиональных стандартов, соотнесенных с федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки, приведен в Приложении 1. Перечень обобщенных трудовых функций и трудовых функций, имеющих отношение к профессиональной деятельности выпускника программ высшего образования — программы магистратуры по направлению подготовки (специальности) 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) «Педагог начального общего образования», представлен в Приложении 2.

2.3. Перечень основных задач профессиональной деятельности выпускников

Область профессиональной деятельности (по Реестру Минтруда)	Типы задач профессиональной деятельности	Задачи профессиональной деятельности	Объекты профессиональной деятельности (или области знания)
01 Образование и наука	педагогический	Проведение психолого-педагогической профилактики, направленной на предупреждение возможных нарушений в развитии личности ребенка, межличностных отношений в семье и с социальным окружением	психолого-педагогические условия проектирования и реализации мероприятий по профилактике социальных рисков
	педагогический	Методическое обеспечение и организация совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	обучение; воспитание; развитие
	педагогический	Контроль и оценка формирования образовательных результатов обучающихся, выявление и корректировка трудностей в обучении	образовательные результаты обучающихся
	педагогический	Индивидуализация обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, с учетом неравномерности психологического развития обучающихся начального общего образования	обучение; воспитание; развитие
	педагогический	Методическое обеспечение и организация учебной деятельности с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся на разных этапах начального общего образования (включая адаптацию первокурсников к школьной жизни и подготовку выпускников начальной школы к обучению в основной школе)	обучение; воспитание; развитие
	проектный	Проектирование и экспертиза психолого-педагогических проектов, обеспечивающих эффективное взаимодействие участников образовательных отношений	психолого-педагогические условия проектирования и реализации мероприятий по про-

Область профессиональной деятельности (по Реестру Минтруда)	Типы задач профессиональной деятельности	Задачи профессиональной деятельности	Объекты профессиональной деятельности (или области знания)
	проектный	Проектирование и реализация программ воспитания и социализации, направленных на достижение личностных образовательных результатов обучающихся в учебной и внеучебной деятельности в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования	флактыке социальных рисков образовательные программы НОО; личностные образовательные результаты обучающихся
	проектный	Проектирование и реализация основных и дополнительных образовательных программ	обучение; воспитание; развитие; образовательные программы НОО
	проектный	Проектирование и реализация программ формирования универсальных учебных действий, направленных на достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования	развитие; образовательные программы НОО; метапредметные образовательные результаты обучающихся
	проектный	Проектирование и реализация программ учебных предметов, направленных на достижение предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования	образовательные программы НОО; предметные образовательные результаты обучающихся
	культурно-просветительский	Проведение психолого- педагогического просвещения, направленного на повышение уровня психолого- педагогической культуры учащихся, их родителей и педагогов	психолого-педагогические условия реализации профессиональной деятельности в образовании и социальной сфере

### **Раздел 3.**

## **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В РАМКАХ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТИ) 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»**

### **3.1. Направленности (профили) образовательных программ в рамках направления подготовки (специальности)**

При разработке программы магистратуры Организация устанавливает направленность (профиль) программы магистратуры, которая конкретизирует содержание программы магистратуры в рамках направления подготовки путем ориентации ее на: область (области) профессиональной деятельности и сферу (сферы) профессиональной деятельности выпускников; тип (типы) задач и задачи профессиональной деятельности выпускников; при необходимости — на объекты профессиональной деятельности выпускников или область (области) знания.

### **3.2. Квалификация, присваиваемая выпускникам образовательных программ**

— Магистр

### **3.3. Объем программы**

Объем программы 120 зачетных единиц (далее — з.е.).

### **3.4. Формы обучения**

Очная, Очно-заочная, Заочная

### **3.5. Срок получения образования**

- при очной форме обучения 2 года
- при очно-заочной форме обучения от 2 лет 3 месяцев до 2 лет 6 месяцев
- при заочной форме обучения от 2 лет 3 месяцев до 2 лет 6 месяцев



## Раздел 4. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

### 4.1. Требования к планируемым результатам освоения образовательной программы, обеспечиваемым дисциплинами (модулями) и практиками обязательной части

#### 4.1.1. Универсальные компетенции выпускников и индикаторы их достижения

Категория (группа) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции	Код и наименование ин- дикатора достиже- ния универсальной компетенции
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий	
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла	
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, выработывая командную стратегию для достижения поставленной цели	
Коммуникация	УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия	
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия	
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки	

#### 4.1.2. Общепрофессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
<p>Правовые и этические основы профессиональной деятельности</p>	<p>ОПК-1. Способен осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики</p>	<p>ОПК-1.1. Знает: нормативные правовые документы, регламентирующие профессиональную деятельность; психолого-педагогические основы организации профессионального взаимодействия; принципы профессиональной этики. ОПК-1.2. Умеет: применять содержание основных правовых документов, регламентирующих профессиональную деятельность, разрабатывать программы мониторинга и оценки результатов реализации профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования. ОПК-1.3. Владеет: нормами профессиональной этики при реализации профессиональной деятельности с участниками образовательных отношений; навыками оптимизации своей профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования.</p>
<p>Разработка основных и дополнительных образовательных программ</p>	<p>ОПК-2. Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научные методические обеспечения их реализации</p>	<p>ОПК-2.1. Знает: принципы, методы и подходы к процессам проектирования основных и дополнительных образовательных программ; пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения; ключевые принципы проектирования основных и дополнительных образовательных программ; основные подходы к разработке научно-методического обеспечения реализации программ; комплексные характеристики и особенности основных и дополнительных образовательных программ, знает структуру программ, по нимает основные принципы</p>

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
		<p>разработки научно-методического обеспечения реализации программ.</p> <p>ОПК-2.2.</p> <p>Умеет: разрабатывать целевой, содержательный и организационный разделы основных и дополнительных образовательных программ образовательного процесса; разрабатывать элементы содержания программ и осуществлять их отбор с учетом планируемых образовательных результатов; отбирать элементы содержания программ, определять принципы их преемственности, умеет определять планируемые образовательные результаты; разрабатывать научно-методическое обеспечение реализации программ; разрабатывать алгоритм проектирования основных и дополнительных образовательных программ, умеет определять отличия программ.</p> <p>ОПК-2.3.</p> <p>Владеет: навыками разработки целевого, содержательного и организационного разделов основных и дополнительных образовательных программ с учетом планируемых образовательных результатов; осуществляет проектирование основных и дополнительных образовательных программ с учетом планируемых образовательных результатов; отбирает и структурирует содержание основных и дополнительных образовательных программ; реализует профессиональную деятельность по разработке научно-методического обеспечения реализации основных и дополнительных образовательных программ; разрабатывает алгоритм проектирования основных и дополнительных образовательных программ.</p>

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся	ОПК-3. Способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	<p>ОПК-3.1.</p> <p>Знает: современное законодательство в области образования, требования ФГОС общего образования, современные методики и технологии организации образовательной (учебной и воспитательной) деятельности, принципы и содержание теории педагогического проектирования; общие закономерности развития ребенка, современные педагогические технологии реализации деятельности и компетентного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; содержание примерных основных образовательных программ, индивидуальные и групповые технологии обучения и воспитания; знает и имеет представление об основных физиологических и психологических особенностях обучающихся с особыми образовательными потребностями.</p> <p>ОПК-3.2.</p> <p>Умеет: планировать и организовывать учебную и воспитательную деятельность сообразно с возрастными и психо-физиологическими особенностями и индивидуальными образовательными потребностями обучающихся, осуществлять учебное сотрудничество и совместную учебную деятельность; организовывать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе учебно-исследовательскую и проектную; планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой, отбирать различные виды учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых) и организовывать их решение (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии</p>

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
		<p>с уровнем познавательного и личного развития обучающихся.</p> <p>ОПК-3.3.</p> <p>Владеет: принципами педагогического проектирования индивидуальных образовательных маршрутов; разрабатывает и реализует собственные (авторские) методические приемы обучения и воспитания с учетом контингента обучающихся с особыми образовательными потребностями; разрабатывает учебные занятия с учетом особенностей обучаемого контингента, использует в практике профессиональной деятельности современные информационно-коммуникационные технологии и СМИ; систематизирует, обобщает и использует отечественный и зарубежный опыт организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся; проводит анализ контингента обучающихся, уточняет и модифицирует планирование образовательного и воспитательного процесса; разрабатывает и реализует методические приемы обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей; разрабатывает учебные занятия с учетом особенностей обучаемого контингента, реализует групповые и индивидуальные технологии обучения и воспитания; планирует образовательный и воспитательный процесс для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся.</p>

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
<p>Построение воспитывающей образовательной среды</p>	<p>ОПК-4. Способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно- нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей</p>	<p>ОПК-4.1. Знает: основополагающие принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей, психолого- педагогические основы программ воспитательной работы с обучающимися. ОПК-4.2. Умеет: анализировать психолого- педагогические условия реализации программ духовно-нравственного воспитания и оценивать уровень духовно- нравственного развития обучающихся. ОПК-4.3. Владеет: принципами проектирования и методами реализации программ духовно- нравственного воспитания на основе базовых национальных ценностей в конкретных условиях социальной ситуации развития обучающихся.</p>
<p>Контроль и оценка формирования результатов образования</p>	<p>ОПК-5. Способен разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, разрабатывать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении</p>	<p>ОПК-5.1. Знает: виды, цели, результаты международных исследований качества образования; способы и методы организации мониторинговых исследований, типологию мониторингов, методологический инструментарий мониторинга; технологию диагностирования образовательных результатов, принципы диагностирования, понимает механизмы выявления индивидуальных особенностей, перспектив развития личности обучающегося, способы преодоления затруднений в обучении. ОПК-5.2. Умеет: разрабатывать программы регулярного отслеживания результатов освоения образовательной программы обучающимися, умеет разрабатывать</p>

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
		<p>программы целенаправленной деятельности по преодолению трудностей в обучении; осуществлять отбор диагностического инструментария, проводить анализ результатов диагностического исследования, организовывать педагогическое взаимодействие со специалистами в области образования (психологом, логопедом, социальным педагогом и др.).</p> <p>ОПК-5.3.</p> <p>Владеет: методами организации и проведения педагогического мониторинга освоения обучающимися образовательной программы уровня обучения; разрабатывает программы целенаправленной деятельности по преодолению образовательных дефицитов обучающихся; использует современные способы диагностики и мониторинга с учетом применения информационно-коммуникационных технологий; отбирает и систематизирует комплекс критериев для формирования инструментария мониторинга образовательных результатов обучающихся по освоению образовательной программы уровня обучения; проводит мониторинг образовательных результатов и осуществляет их анализ; проводит корректировку учебной деятельности исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом индивидуаль-ных возможностей и образовательных потребностей обучающихся и проектирует комплекс мероприятий по преодолению трудностей в обучении; осуществляет отбор диагностического инструментария, анализ образовательных результатов обучаю-щихся, реализует педагогические рекомендации специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении про-граммы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями.</p>

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
<p>Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности</p>	<p>ОПК-6. Способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями</p>	<p>ОПК-6.1. Знает: перечень и основные положения нормативно-правовых документов, защищающих права лиц с ОВЗ на доступное и качественное образование; общие и специфические особенности психофизического развития обучающихся с особыми образовательными потребностями; функциональные обязанности в рамках своей профессиональной деятельности; взаимосвязь своей профессии с другими смежными профессиями; возможные перспективы своей профессиональной карьеры.</p> <p>ОПК-6.2. Умеет: проектировать специальные условия при инклюзивном образовании обучающихся с особыми образовательными потребностями; анализировать и осуществлять отбор информационных технологий, используемых в образовательном процессе; организовывать деятельность обучающихся с ОВЗ по овладению адаптированной образовательной программой; проводить оценочные процедуры, отвечающие особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ; организовывать совместную деятельность обучающихся с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками при инклюзивном образовании.</p> <p>ОПК-6.3. Владеет: принципами разработки программных материалов педагога (рабочих программ учебных дисциплин и др.), учитывающих разные образовательные потребности обучающихся, в том числе особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ; проводит уроки (занятия) в инклюзивных группах (классах); проводит оценочные мероприятия (входная, промежуточная, итоговая диагностика успеваемости) в инклюзивных классах (группах).</p>



Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
Взаимодействие с участниками образовательных отношений	ОПК-7. Способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений	<p>ОПК-7.1.</p> <p>Знает: особенности организации сетевой формы реализации образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность; механизмы взаимодействия участников образовательных отношений; основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития; социализации личности; индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни участников образовательных отношений; технологии и методы организации взаимодействия участников образовательных отношений; основы психодиагностики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях.</p> <p>ОПК-7.2.</p> <p>Умеет: использовать методы и приемы сетевой формы реализации образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность; использовать технологии и методы организации взаимодействия участников образовательных отношений; использовать социальные сети для организации взаимодействия с различными участниками образовательной деятельности.</p> <p>ОПК-7.3.</p> <p>Владеет: принципами разработки эффективных механизмов сетевых форм реализации образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность; осуществляет планирование и организацию взаимодействий участников образовательных отношений с учетом основных закономерностей возрастного развития; использует в ходе планирования и организации взаимодействия взаимодействия участников</p>

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
<p>Научные основы педагогической деятельности</p>	<p>ОПК-8. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований</p>	<p>образовательных отношений индикаторы их индивидуальных особенностей; использует технологии и методы организации взаимодействия участников образовательных отношений для реализации образовательной деятельности; использует возможности социальных сетей для организации взаимодействия различных участников образовательной деятельности.</p> <p>ОПК-8.1. Знает: современную методологию педагогического проектирования, алгоритмы разработки, оценки качества и результатов педагогических проектов, состояние и тенденции развития международных и отечественных педагогических исследований; методику и технологию проектирования педагогической деятельности, инструменты оценки качества и определения результатов педагогического проектирования; содержание и результаты исследований в области педагогического проектирования; основы проектного подхода в педагогической деятельности, основные методы и стадии педагогического проектирования, закономерности и формы организации педагогического процесса, основные направления исследований в области педагогического проектирования.</p> <p>ОПК-8.2. Умеет: выделять и систематизировать основные идеи и результаты международных и отечественных педагогических исследований; определять цель и задачи проектирования педагогической деятельности исходя из условий педагогической ситуации; подбирать и применять методы разработки педагогического проекта в соответствии с задачами проектирования педагогической деятельности, применять инструментарий оценки качества и определения результатов педагогического</p>

Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
		<p>проектирования; применять современные научные знания и материалы педагогических исследований в процессе педагогического проектирования; оценивать педагогическую ситуацию и определять педагогические задачи, использовать принципы проектного подхода при осуществлении педагогической деятельности; применять основные методы педагогического проектирования и выделять основные идеи в содержании педагогических исследований и учитывать их при осуществлении педагогического проектирования.</p> <p>ОПК-8.3.</p> <p>Владеет: навыками самостоятельно определять педагогическую задачу и проектировать педагогический процесс для ее решения; осуществляет оценку результативности педагогического проекта, опираясь на современные научные знания и результаты педагогических исследований; разрабатывает педагогический проект для решения заданной педагогической проблемы с учетом педагогической ситуации; осуществляет оценку качества и прогнозирование результатов педагогического проектирования; использует современные научные знания и результаты педагогических исследований в педагогическом проектировании; выбирает методы педагогического проектирования с учетом заданных условий педагогического процесса; моделирует педагогический проект для типовой педагогической ситуации; проводит анализ и корректировку смоделированного педагогического проекта с учетом научных разработок.</p>

4.1.3. Обязательные профессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
<b>Тип задач профессиональной деятельности: проектный</b>				
Проектирование и экспертиза психолого-педагогических проектов, обеспечивающих эффективное взаимодействие участников образовательных отношений	психолого-педагогические условия проектирования и реализации мероприятий по профилактике социальных рисков	ПКО-1. Способен проектировать, реализацию, реализацию и экспертизу организационно-методического обеспечения программ и мероприятий по развитию и социализации обучающихся	ПКО-1.1. Знает принципы проектирования, реализации и экспертизы организационно- методического обеспечения программ и мероприятий по развитию и социализации обучающихся. ПКО-1.2. Умеет: проектировать, проводить и реализовывать программы и мероприятия по развитию и социализации обучающихся. ПКО-1.3. Владеет: методическим инструментарием работы по развитию и социализации обучающихся и методами экспертизы и оценки эффективности программ социализации обучающихся.	01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) 01.002 Педагог-психолог (психолог в сфере образования) 01.003 Педагог дополнительного образования детей и взрослых
<b>Тип задач профессиональной деятельности: педагогический</b>				
Проведение психолого-педагогической профилактики, направленной	психолого-педагогические условия проектирования	ПКО-2. Способен к реализации и экспертизе программ и	ПКО-2.1. Знает: принципы разработки и экспертизы программ и мероприятий по предотвращению социальных и психолого-педагогических рисков	01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном

Задача ПД	на предупреждение возможных нарушений в развитии личности ребенка, межличностных отношений в семье и с социальным окружением	Объект или область знания	и реализации мероприятий по профилактике социальных рисков	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
		мероприятий по предотвращению социальных и психолого-педагогических рисков развития обучающихся	развития обучающихся.	ПКО-2.2. Умеет: планировать и проводить программы и мероприятия по предотвращению социальных и психолого-педагогических рисков развития обучающихся, оценивать и прогнозировать их эффективность. ПКО-2.3. Владеет: навыками проведения программ и мероприятий по предотвращению социальных и психолого-педагогических рисков развития обучающихся и средствами оценки их эффективности.	общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) 01.002 Педагог-психолог (психолог в сфере образования) 01.003 Педагог дополнительного образования детей и взрослых	
<b>Тип задач профессиональной деятельности: культурно-просветительский</b>						
Проведение психолого-педагогического просвещения, направленного на повышение уровня психолого-педагогической культуры учащихся	психолого-педагогические условия реализации профессиональной деятельности в образовании	ПКО-3. Способен к просветительской деятельности субъектов образовательных отношений, межведомственных команд и	ПКО-3.1. Знает: теорию и методы психолого-педагогического сотрудничества в образовании и социальной сфере. ПКО-3.2. Умеет: разрабатывать и оценивать просветительские программы для субъектов образовательных отношений, межведомственных	01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)		

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
<p>ся, их родителей и педагогов</p>	<p>и социальной сфере</p>	<p>уязвимых групп населения</p>	<p>команд и уязвимых групп населения по вопросам психолого-педагогического сопровождения в образовании и социальной сфере. ПКО-3.3. Владеет: методами организации взаимодействия субъектов образовательных отношений, уязвимых групп населения и представителей межведомственных команд для реализации просветительских программ по вопросам психолого-педагогического сопровождения в образовании и социальной сфере.</p>	<p>01.002 Педагог-психолог (психолог в сфере образования) 01.003 Педагог дополнительного образования детей и взрослых</p>

## 4.2. Рекомендуемые профессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения

## 4.2.1 Педагог начального общего образования

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
Проектирование и реализация программ воспитания и социализации, направленных на достижение личностных образовательных результатов обучающихся в учебной и внеучебной деятельности в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта начального общего образования	образовательные программы НОО личностные образовательные результаты обучающихся	ПК-1. Способен к проектированию программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, направленной на достижение личностных образовательных результатов обучающихся в учебной и внеучебной деятельности в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования	<p>ПК-1.1. Знает: содержание основных концепций, реализующих современные воспитательные парадигмы (личностно-ориентированную, компетентностную, культурологическую и др.) и особенности проектирования программ воспитания на их основе; основные методы психолого-педагогического консультирования в системе начального общего образования.</p> <p>ПК-1.2. Умеет: осуществлять анализ сформированности личностных УУД отдельного ученика и класса; осуществлять выбор и оптимальное сочетание методов и технологий при решении конкретной задачи воспитания и развития младших школьников.</p> <p>ПК-1.3. Владеет: навыками проектирования программы духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников исходя из заданных условий образования; планирования совместно с разными субъектами образовательных отношений мероприятий по духовно-нравственному развитию и воспитанию младших школьников.</p>	01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
Проектирование и реализация программ формирования универсальных учебных действий, направленных на достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта начального общего образования	развитие образовательные программы НОО метапредметные образовательные результаты обучающиеся	ПК-2. Способен проектировать программу формирования универсальных учебных действий, направленных на достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта начального общего образования	ПК-2.1. Знает: особенности становления и развития учебной деятельности младшего школьника; пути достижения метапредметных образовательных результатов и способы их оценки в различных образовательных областях начального общего образования. ПК-2.2. Умеет: формулировать задачи формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий; выделять условия, в которых реализуется используемая основная образовательная программа начального общего образования в части достижения метапредметных образовательных результатов. ПК-2.3. Владеет: навыками выделения в предметных курсах различных видов учебных задач, нацеленных на достижение метапредметных образовательных результатов детей младшего возраста, сохранения при этом баланса предметной и метапредметной составляющей их содержания; проведения экспертной оценки и проектирования образовательной среды начальной школы с точки зрения возможности результатов достижения метапредметных образовательных результатов.	01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)



Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
<b>Тип задач профессиональной деятельности: проектный</b>				
Проектирование и реализация программ учебных предметов, направленных на достижение предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования	образовательные программы НОО предметные образовательные результаты обучающихся	ПК-3. Способен проектировать программы учебных предметов, направленных на достижение предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования	ПК-3.1. Знает: содержание учебных предметов; особенности становления и развития учебной деятельности младшего школьника; пути достижения предметных образовательных результатов и способы их оценки. ПК-3.2. Умеет: формулировать задачи формирования предметных образовательных результатов; выделять условия, в которых реализуется используемая основная образовательная программа начального общего образования в части достижения образовательных результатов. ПК-3.3. Владеет: навыками описания предметности программы формирования предметных образовательных результатов при переходе от дошкольного к начальному и основному общему образованию; выделения в предметных дисциплинах различных видов учебных задач на достижение предметных образовательных результатов сохраняя при этом баланс предметной и метапредметной составляющей их содержания.	01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)
<b>Тип задач профессиональной деятельности: проектный</b>				
Проектирование и реализация основных и дополнительных	обучение воспитание развитие об-	ПК-4. Способен осуществлять эффективное	ПК-4.1. Знает: основы эффективного взаимодействия с субъектами образовательных отношений в системе общего начального образования.	01.001 Педагог (педагогическая деятельность)

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
Методические обязанности и организация учебной деятельности с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся на разных этапах начального общего образования (включая адаптацию	разовательные программы НОО	взаимодействие с субъектами образовательных отношений по созданию развивающей образовательной среды начального общего образования	ПК-4.2. Умеет: ставить задачи на проектирование мероприятий для эффективного взаимодействия с субъектами образовательных отношений по созданию развивающей образовательной среды общегоначального образования. ПК-4.3. Владеет: навыками проектирования и реализации мероприятий для эффективного взаимодействия с субъектами образовательных отношений по созданию развивающей образовательной среды общего начального образования.	в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) 01.003 Педагог-дополнительного образования детей и взрослых
<b>Тип задач профессиональной деятельности: педагогический</b>				
Методические обязанности и организация учебной деятельности с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся на разных этапах начального общего образования (включая адаптацию	обучение, воспитание, развитие	ПК-5. Способен к проектированию и реализации методического обеспечения учебной деятельности с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся на разных этапах начального	ПК-5.1. Знает: основные психолого-педагогические особенности современных детей младшего школьного возраста; основы проектирования учебной деятельности с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся на разных этапах начального общего образования (включая адаптацию первокурсников к школьной жизни и подготовку выпускников начальной школы к обучению в основной школе). ПК-5.2. Умеет: применять знания основных психолого-педагогических особенностей	01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
первоклассников к школьной жизни и подготовку выпускников начальной школы к обучению в основной школе)	общего образования (включая адаптацию первоклассников к школьной жизни и подготовку обучающихся к обучению в основной школе)		современных детей к анализу социальной ситуации развития обучающихся на разных этапах начального общего образования; оценивать состояние учебной деятельности в классе с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся на разных этапах начального общего образования (включая адаптацию первоклассников к школьной жизни и подготовку выпускников начальной школы к обучению в основной школе). ПК-5.3. Владеет: навыками анализа и описания конкретных феноменов сознания и поведения современных детей на разных этапах начального общего образования; внесения изменений в содержание и методы учебной деятельности в соответствии с особенностями социальной ситуации развития обучающихся на разных этапах начального общего образования.	
Индивидуализация обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потреб-	обучение, воспитание, развитие	ПК-6. Способен к выявлению трудностей в обучении и проектированию программ индивидуализации обучения,	<b>Тип задач профессиональной деятельности: педагогический</b> ПК-6.1. Знает: основные положения специальной психологии и коррекционной педагогики начального общего образования младшего школьного возраста; основные подходы к организации индивидуальной учебной деятельности младших школьников; теорию и методы обучения и вос-	01.001 Педагог (педагогическая деятельность) в дошкольном, начальном

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
<p>ностями, с учетом неравномерности психологического развития обучающихся начального общего образования</p>	<p>развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, с учетом неравномерности психологического развития обучающихся начального общего образования и разработки индивидуальных учебных планов их обучения и развития</p>	<p>питания младших школьников с нейропсихологическими проблемами развития; теорию и методы обучения и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями. ПК-6.2. Умеет: анализировать случаи обучения и развития младших школьников, требующие привлечения методов специальной психологии и коррекционной педагогики; выявлять и анализировать индивидуальные затруднения младших школьников в осуществлении ими учебной деятельности; применять знание теории обучения и воспитания младших школьников с нейропсихическими проблемами развития к анализу конкретных случаев учебной неуспешности; применять знание теории обучения и воспитания младших школьников с ограниченными возможностями здоровья к анализу конкретных случаев учебной неуспешности.</p>	<p>общем, основном общем, среднем общем (воспитателем, учителем)</p>	
		<p>ПК-6.3. Владеет: навыками взаимодействия со специалистами специальной психологии и коррекционной педагогики; проектирования программ индивидуализации обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в начальном общем образовании; обучения и воспитания младших школьников с нейропси-</p>		

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Описание (ПС, анализ опыта)
<b>Тип задач профессиональной деятельности: педагогический</b>				
Контроль и оценка формирования образовательных результатов обучающихся, выявление и корректировка трудностей в обучении	образовательные результаты обучающихся	ПК-7. Способен к проектированию и реализации индивидуальных планов обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ в начальном общем образовании	<p>ПК-7.1. Знает: основные методы обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ.</p> <p>ПК-7.2. Умеет: осуществлять анализ трудностей в обучении обучающихся с ОВЗ в начальном общем образовании.</p> <p>ПК-7.3. Владеет: навыками проектирования и реализации мероприятий, направленных на преодоление трудностей в обучении обучающихся с ОВЗ в начальном общем образовании.</p>	01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)
<b>Тип задач профессиональной деятельности: педагогический</b>				
Контроль и оценка формирования образовательных результатов обучающихся, выявление и корректировка трудностей в обучении	образовательные результаты обучающихся	ПК-8. Способен к проектированию и реализации индивидуальных планов обучения и воспитания обучающихся, находящихся в	<p>ПК-8.1. Знает: особенности обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации, в начальном общем образовании.</p> <p>ПК-8.2. Умеет: формулировать задачи для проектирования учебно-воспитательных мероприятий для обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации, в начальном общем образовании.</p>	01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основ-

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
		трудной жизненной ситуации, в начальном общем образовании	ПК-8.3. Владеет: навыками проектирования и реализации планов учебно-воспитательных мероприятий для обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации, в начальном общем образовании.	ном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)
Методическое обеспечение и организация совместной	обучение воспитание развитие	ПК-9. Способен к проектированию и реализации индивидуальных планов обучения и воспитания одаренных обучающихся в начальном общем образовании	<p align="center"><b>Тип задач профессиональной деятельности: педагогический</b></p> ПК-9.1. Знает: особенности обучения и воспитания одаренных обучающихся в начальном общем образовании. ПК-9.2. Умеет: формулировать задачи для проектирования учебно-воспитательных мероприятий для одаренных обучающихся в начальном общем образовании. ПК-9.3. Владеет: навыками проектирования и реализации учебно-воспитательных мероприятий для одаренных обучающихся в начальном общем образовании.	01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) 01.003 Педагог-дополнительного образования детей и взрослых

## **Раздел 5. ПРИМЕРНАЯ СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОПОП**

### **5.1. Рекомендуемый объем обязательной части образовательной программы**

В рамках программы магистратуры выделяются обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

К обязательной части программы магистратуры относятся дисциплины (модули) и практики, обеспечивающие формирование всех универсальных компетенций, всех общепрофессиональных компетенций, а также профессиональных компетенций, установленных ПООП в качестве обязательных.

В обязательную часть программы магистратуры включаются, в том числе:

- дисциплины (модули), установленные ПООП;
- практики, установленные ПООП.

Объем обязательной части, без учета объема государственной итоговой аттестации, должен составлять не менее 40 процентов общего объема программы магистратуры.

### **5.2. Рекомендуемые типы практики**

В Блок 2 «Практика» входят учебная и производственная практики (далее вместе — практики)

Типы учебной практики:

- научно-исследовательская работа
- ознакомительная практика
- технологическая (проектно-технологическая) практика
- ознакомительная практика по модулю 1 (распределенная)
- учебная практика по модулю 2 (распределенная)
- учебная практика по модулю 3 (распределенная)
- технологическая практика по модулю 4 (распределенная)
- учебная практика по модулю 5 (распределенная)
- учебная практика по модулю 6 (распределенная)

Типы производственной практики:

- научно-исследовательская работа
- педагогическая практика
- технологическая (проектно-технологическая) практика

- научно-исследовательская работа по модулю 3 (распределенная)
- научно-исследовательская работа по модулю 6 (распределенная)
- производственная практика с НИР (стажерская) (распределенная)
- преддипломная практика с НИР

### **5.3. Примерный учебный план и примерный календарный учебный график**

#### *Пояснительная записка*

Согласно ФГОС по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень — магистратура) примерная структура программы, представленная в примерном учебном плане, включает обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений.

ОПОП имеет модульную структуру. Модуль — практико-теоретическая единица, нацеленная на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту.

Рабочая программа каждого модуля включает необходимые средства организации профессиональной подготовки магистров:

- дисциплины (элементы дисциплин) обязательной части или части, формируемой участниками образовательных отношений;
- практикумы;
- НИРС,
- встроенные практики и др.;
- инструментарий контроля и оценки приобретаемых компетенций.

Распределенная, встроенная в модуль практика отвечает общему замыслу модульной программы подготовки магистров, ее содержание нацелено на овладение обучающимися компетенциями, закрепленными за каждым модулем.

Реализация обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, ОПОП предполагает сочетание теоретической и практической подготовки (включая научно-исследовательскую работу обучающихся).



Примерный учебный план 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» высшего образования —  
программы магистратуры

Индекс	Наименование	Формы промежуточной аттестации	Трудоемкость, з.е.	Примерное распределение по семестрам (триместрам)				Компетенции
				1-й	2-й	3-й	4-й	
Б1	Блок 1 «Дисциплины (модули)»		60					
<b>Б1.Б</b>	<b>Обязательная часть Блока 1</b>		30					
Б1.Б.М1	Модуль 1 «Исследования и прогнозирование в образовании» (элементы модуля — см. описание)	экзамен	14	√				УК-1. УК-6. ОПК-4. ОПК-8. ПКО-1.
Б1.Б.М2	Модуль 2 «Управление в образовании» (элементы модуля — см. описание)	экзамен	6	√				УК-2. УК-3. УК-4. УК-5. ОПК-7. ПКО-3.
Б1.Б.М3	Модуль 3 «Проектирование и экспертиза эффективности программ в образовании и социальной сфере» (элементы модуля — см. описание)	экзамен	10		√			ОПК-1. ОПК-2. ОПК-3. ОПК-5. ОПК-6. ПКО-1. ПКО-2. ПКО-3.

Индекс	Наименование	Формы промежуточной аттестации	Трудоемкость, з.е.	Примерное распределение по семестрам (триместрам)				Компетенции
				1-й	2-й	3-й	4-й	
<b>Б1.В</b>	<i>Часть Блока 1, формируемая участниками образовательных отношений</i>		30					
<b>Б2</b>	<b>Блок 2 «Практика»</b>		51					
<b>Б2.Б</b>	<b>Обязательная часть Блока 2</b>		27					
Б2.Б.У1	ознакомительная практика по модулю 1 (распределенная)		4	√				УК-1. УК-6. ОПК-8.
Б2.Б.У2	учебная практика по модулю 2 (распределенная)		6	√				УК-2. УК-3. УК-4. УК-5. ОПК-7.ПКО-3.
Б2.Б.У3	учебная практика по модулю 3 (распределенная)		4		√			ПКО-1. ПКО-2. ПКО-3.
Б2.Б.П1	научно-исследовательская работа по модулю 3 (распределенная)		1		√			ОПК-5.
Б2.Б.П2	производственная практика с НИР (стажерская) (распределенная)		12				√	ОПК-5. ОПК-6. ОПК-7. ОПК-8.
<b>Б2.В</b>	<i>Часть Блока 2, формируемая участниками образовательных отношений</i>		24					

Индекс	Наименование	Формы промежуточной аттестации	Трудоемкость, з.е.	Примерное распределение по семестрам (триместрам)				Компетенции
				1-й	2-й	3-й	4-й	
Б3	Блок 3 «Государственная итоговая аттестация»		9					
Б3.ГИА1	подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена (если Организация включила государственный экзамен в состав государственной итоговой аттестации)		0					
Б3.ГИА2	выполнение и защита выпускной квалификационной работы		9			√		
	<b>ВСЕГО</b>		120					
в том числе:								
Педагог начального общего образования								
<b>Б1.В.Н1</b>	<b>Часть Блока 1, формируемая участниками образовательных отношений</b>		30					
Б1.В.Н1.М1	Модуль 4 «Содержание и методы обучения в начальном общем образовании» (элементы модуля — см. описание)	экзамен	12		√			ПК-1. ПК-2. ПК-3. ПК-4.
Б1.В.Н1.М2	Модуль 5 «Индивидуализация обучения, воспитания и развития обучающихся с особыми образовательными потребностями» (элементы модуля — см. описание)	экзамен	12			√		ПК-5. ПК-6. ПК-7. ПК-8. ПК-9.
Б1.В.Н1.Э1	Модуль по выбору	экзамен	6			√		ПКО-3. ПК-4.

Индекс	Наименование	Формы промежуточной аттестации	Трудоемкость, з.е.	Примерное распределение по семестрам (триместрам)				Компетенции
				1-й	2-й	3-й	4-й	
Б1.В.Н1. Э1.Д1	Модуль 6 «Создание развивающей образовательной среды начального общего образования в образовательной организации» (элементы модуля — см. описание)							
Б1.В.Н1. Э1.Д2	Модуль 6 «Деятельностные технологии в обучении младших школьников» (элементы модуля — см. описание)							
Б1.В.Н1. Э2	Факультативный курс: Научно-методический семинар «Создание развивающей и комфортной образовательной среды»		0			√		ПК-4.
<b>Б2.В.Н1</b>	<b>Часть Блока 2, формируемая участниками образовательных отношений</b>		24					
Б2.В.Н1. У1	технологическая практика по модулю 4 (распределенная)		3		√			ПК-4.
Б2.В.Н1. У2	учебная практика по модулю 5 (распределенная)		6			√		ПК-7. ПК-8. ПК-9.
Б2.В.Н1. У3	учебная практика по модулю 6 (распределенная)		3			√		ПК-4.
Б2.В.Н1. П1	научно-исследовательская работа по модулю 6 (распределенная)		3			√		ПК-4.
Б2.В.Н1. П2	преддипломная практика с НИР		9				√	ПКО-3. ПК-1. ПК-2.

**Примерный календарный учебный график 44.04.02  
«Психолого-педагогическое образование» высшее образование —  
программы магистратуры**

Месяцы	Сентябрь				Октябрь					Ноябрь				
Недели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Курсы	I	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	У	Б1	Б1	Б1	Б1	Б1	У	У
	II	Б1	Б1	Б1	У	У	Б1	Б1	Б1	У	У	Э	Б1	Б1

Месяцы	Декабрь					Январь				Февраль				
Недели	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Курсы	I	Э	Б1	У	У	Б1	У	У	Э	К	Б1	Б1	Б1	Б1
	II	Б1	У	Б1	Б1	У	НР	НР	Э	К	П	П	П	П

Месяцы	Март					Апрель					Май			
Недели	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	
Курсы	I	У	Б1	Б1	Б1	У	НР	Э	Б1	Б1	Б1	Б1	У	Б1
	II	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	Б1	Д	Д

Месяцы	Июнь				Июль					Август				
Недели	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	
Курсы	I	Б1	Б1	У	Э	К	К	К	К	К	К	К	К	К
	II	Д	Д	Д	Д	К	К	К	К	К	К	К	К	К

Б1 — учебный процесс по Блоку 1 «Дисциплины (модули)»

Б2 — учебный процесс по Блоку 2 «Практика»;

Э — промежуточная аттестация;

К — каникулы;

Д — государственная итоговая аттестация;

У — учебная практика;

П — производственная практика;

НР — научно-исследовательская работа

Сводные данные по бюджету времени (в неделях)							
Курс	Б1	Б2	Э	К	Д	НР	Всего
I	26	11	4	10	0	1	52
II	12	20	2	10	6	2	52
ИТОГО	38	31	6	20	6	3	104

5.4. Примерные рабочие программы дисциплин (модулей) и практик

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б. М1	<p>Модуль 1 «Исследования и прогнозирование в образовании» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Современное состояние и перспективы развития системы образования — 2 з.е.</li> <li>• Методология научных исследований в образовании — 2 з.е.</li> <li>• Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании — 2 з.е.</li> <li>• Практикум по планированию и проведению психолого-педагогического исследования — 2 з.е.</li> <li>• Статистические и математические методы в психолого-педагогических исследованиях — 2 з.е.</li> <li>• Научно-методический семинар «Методологический аппарат исследований в образовании» (на материале тем магистерских исследований) — 1 з.е.</li> <li>• Ознакомительная практика по модулю 1 (планирование магистерского исследования) — 4 з.е. (учтено в Б.2)</li> <li>• Практика)</li> <li>• Разделы по выбору: Социологические методы исследования в образовании / Социально-психологические методы исследования в образовании — 2 з.е.</li> <li>• Экзамены по модулю 1 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у магистрантов способности выявлять в современном образовании и социальной сфере актуальные проблемы, требующие проведения прикладных научных исследований. При изучении данного модуля магистранты осваивают теоретическую основу практической работы в образовании и социальной сфере (культурно-историческую теорию и деятельностный подход). Содержание разделов модуля позволяет сформировать универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции в области методологии исследований образования, постановки проблемы и</p>	<p>УК-1, УК-6, ОПК-4, ОПК-8, ПКО-1</p>	<p>14</p>

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б.М 2	<p>формулирования методологического аппарата исследования, планирования и проведения исследования, статистической обработки данных. Модуль методологической направленности.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 1 предполагается широкое использование активных и интерактивных форм (работа в мини-группах на этапе формулирования методологического аппарата прикладного научного исследования, анализ конкретных ситуаций в образовании и социальной сфере, групповая дискуссия, учебное проектирование, рефлексивный семинар).</p> <p><b>Ознакомительная практика</b> направлена на формирование у студентов способности критически анализировать проблемные ситуации в образовании и обеспечивать возможность реализации психолого-педагогической деятельности с обучающимися различных возрастов, а также со специалистами образовательных организаций, работающих с разными категориями детей.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p> <p>Модуль 2 «Управление в образовании» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Организационная психология в образовании — 1 з.е.</li> <li>• Управление в системе общего образования — 1 з.е.</li> <li>• Коммуникативные технологии в академическом и профессиональном взаимодействии (в т.ч. с использованием иностранного языка) — 2 з.е.</li> <li>• Учебная практика по модулю 2 (с НИР) — 6 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Разделы по выбору: Практикум по планированию и организации взаимодействий субъектов образовательных отношений / Практикум по педагогической конфликтологии — 1 з.е.</li> <li>• Экзамены по модулю 2 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у магистрантов компетенций в области управления современным образованием, организаторской деятельности, в том числе организации</p>	<p>УК-2, УК-3, УК-4, УК-5, ОПК-7, ПКО-3</p>	6

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.Б.М 3	<p>взаимодействия субъектов образовательных отношений, коммуникации в профессиональном сообществе и академического письма (в том числе на иностранном языке). Модуль коммуникативной направленности.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 2 предполагается широкое использование активных и интерактивных форм (проблемные лекции и семинары, работа в мини-группах), анализ конкретных ситуаций, групповая дискуссия, учебное проектирование, рефлексивный семинар.</p> <p><b>Учебная практика</b> направлена на формирование у студентов способности к коммуникации в профессиональном сообществе, к анализу организационных проблем, возникающих в профессиональном взаимодействии, компетенций в области изложения результатов проведенной работы в виде отчетов, презентаций и т.д.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p> <p>Модуль 3 «Проектирование и экспертиза эффективности программ в образовании и социальной сфере» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Психолого-педагогические основы проектной и экспертной деятельности в образовании и социальной сфере — 2 з.е.</li> <li>• Проектирование программ и технологий психолого-педагогического сопровождения в образовании и социальной сфере — 1 з.е.</li> <li>• Проектирование и мониторинг индивидуальных программ образования и социализации — 1 з.е.</li> <li>• Психолого-педагогическое просвещение в образовании и социальной сфере — 2 з.е.</li> <li>• Нормативно-правовое обеспечение психолого-педагогической деятельности в образовании и социальной сфере — 1 з.е.</li> <li>• Научно-методический семинар «Современные исследования психолого-педагогической деятельности в образовании и социальной сфере» — 1 з.е.</li> </ul>	<p>ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-6, ПКО-1, ПКО-2, ПКО-3</p>	10



Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учебная практика по модулю 3 (с НИР) — 4 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Научно-исследовательская работа по модулю 3 — 1 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Разделы по выбору: Практикум «Профилактика трудностей социализации» / Практикум «Профилактика трудностей в обучении» — 1 з.е.</li> <li>• Экзамены по модулю 3 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на формирование у магистрантов компетенций в области проектной и экспертной деятельности на основе требований нормативно-правового обеспечения психолого-педагогической деятельности в образовании и социальной сфере, в том числе проектирования образовательных, развивающих программ и программ социализации для различных категорий обучающихся и групп населения, просветительских психолого-педагогических программ, обеспечивающих взаимодействие субъектов образовательных отношений, представителей межведомственных команд и уязвимых групп населения.</p> <p>Модуль предметно-содержательной направленности.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 3 широко используются активные и интерактивные формы обучения (работа в мини-группах при освоении компетенций в области проектирования и экспертизы эффективности программ, анализ конкретных ситуаций, мастер-классы по проектированию и экспертизе фрагментов образовательной деятельности и социальной работе, практические занятия, учебное проектирование, рефлексивный семинар).</p> <p><b>Учебная практика</b> направлена на формирование у студентов способности анализировать условия проведения проектируемых программ и возможности их реализации, оценивать соответствие проектируемых программ требованиям нормативно-правового обеспечения психолого-педагогической деятельности в образовании и социальной сфере, а также критического отношения к своей работе.</p> <p><b>Научно-исследовательская работа</b> по модулю 3 направлена на формирование компетенций в области постановки задач прикладных исследований в образовании и социаль-</p>		

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б2.Б.У1	<p>ной сфере, планирования исследований, выбора средств обработки данных и составления психолого-педагогических рекомендаций по полученным результатам.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю — экзамен.</b></p> <p>ознакомительная практика по модулю 1 (распределенная)</p> <p>Ознакомительная практика направлена на формирование у студентов способности критически анализировать проблемные ситуации в образовании и обеспечивать возможность реализации психолого-педагогической деятельности с обучающимися различных возрастов, а также со специалистами образовательных организаций, работающих с разными категориями детей.</p>	УК-1, УК-6, ОПК-8	4
Б2.Б.У2	<p>учебная практика по модулю 2 (распределенная)</p> <p>Учебная практика направлена на формирование у студентов способности к коммуникации в профессиональном сообществе, к анализу организационных проблем, возникающих в профессиональном взаимодействии, компетенций в области изложения результатов проведенной работы в виде отчетов, презентаций и т.д.</p>	УК-2, УК-3, УК-4, УК-5, ОПК-7, ПКО-3	6
Б2.Б.У3	<p>учебная практика по модулю 3 (распределенная)</p> <p>Учебная практика направлена на формирование у студентов способности анализировать условия проведения проектируемых программ и возможности их реализации, оценивать соответствие проектируемых программ требованиям нормативно-правового обеспечения психолого-педагогической деятельности в образовании и социальной сфере, а также критического отношения к своей работе.</p>	ПКО-1, ПКО-2, ПКО-3	4
Б2.Б.П1	<p>научно-исследовательская работа по модулю 3 (распределенная)</p> <p>Научно-исследовательская работа по модулю 3 направлена на формирование компетенций в области постановки задач прикладных исследований в образовании и социальной сфере, планирования исследований, выбора средств обработки данных и составления психолого-педагогических рекомендаций по полученным результатам.</p>	ОПК-5	1

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б2.Б.П2	<p>производственная практика с НИР (стажерская) (распределенная)</p> <p>Цель — приобретение опыта(профессиональных проб) по решению проблем образования через проведение исследований фрагментов учебной деятельности, в том числе связанных с темой магистерской диссертации и нацеленных на индивидуализацию обучения.</p>	ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-8	12
Б1.В.Н 1.М1	<p>Модуль 4 «Содержание и методы обучения в начальном общем образовании» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Актуальные проблемы содержания и методов обучения в начальном общем образовании — 1 з.е.</li> <li>• Дидактика и методика преподавания математики и информатики — 2 з.е.</li> <li>• Дидактика и методика преподавания русского языка — 2 з.е.</li> <li>• Дидактика и методика преподавания литературного чтения 2 з.е.</li> <li>• Дидактика и методика преподавания обществознания и естествознания — 1 з.е.</li> <li>• Дидактика и методика преподавания искусства и технологии — 1 з.е.</li> <li>• Научно-методический семинар «Логико-предметные проблемы начального общего образования» — 1 з.е.</li> <li>• Технологическая практика по модулю 4 (по анализу содержания и методов обучения в предметных областях начального общего образования) (с НИР) — 3 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Разделы по выбору: Проблемы внеурочной деятельности младших школьников / Проблемы внешкольной деятельности младших школьников — 1 з.е.</li> <li>• Экзамены по модулю 4 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на углубленную предметную подготовку будущих педагогов-магистров к методической и проектной работе с образовательными программами современной общеобразовательной школы. Особое внимание уделяется логико-предметным проблемам проектирования содержания обучения учебной деятельности. Модуль осваивается</p>	ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4	12

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.В.Н 1. М2	<p>студентами в течение второго семестра. Содержание модуля направлено на формирование углубленной подготовки магистрантов в области дидактики и методики преподавания основных учебных предметов начального общего образования. В теоретический раздел модуля включаются современные подходы и разделы учебного содержания начального общего образования, эффективные методики их преподавания, направленные на понимание наиболее трудных мест программ и формирование методической и научной компетентности педагогов.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 4 широко используются активные и интерактивные формы обучения (работа в мини-группах при освоении компетенций в области проектирования и оценки эффективности программ, анализ развивающих образовательных ситуаций на конкретном учебном предметном материале, практические занятия с электронным симулятором уроков, учебное проектирование, рефлексивный семинар).</p> <p><b>Технологическая практика</b> направлена на формирование у студентов способностей анализировать логико- предметное содержание проектируемых образовательных программ и методическое обеспечение их реализации, оценивать соответствие проектируемых программ требованиям ФГОС НОО. Практика осуществляется в несколько этапов: 1 этап — ознакомительная практика, включающая профессиональные «пробы» формируемых действий, 2 этап — выполнение отдельных профессиональных действий, 3 этап — самостоятельное выполнение отдельных профессиональных действий в условиях супервизии и 4 этап — экспертиза и разработка проекта. На практической базе у педагогического коллектива должны реализовываться те виды профессиональной деятельности, которые осваиваются студентами.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации по модулю</b> — экзамен.</p>	ПК-5, ПК-6,	12
	Модуль 5 «Индивидуализация обучения, воспитания и развития обучающихся с особыми образовательными потребностями» (элементы модуля — см. описание)		

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
	<p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Проблемы индивидуализации обучения, развития и воспитания обучающихся в системе начального общего образования — 2 з.е.</li> <li>• Проектирование индивидуальных планов обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ — 2 з.е.</li> <li>• Проектирование индивидуальных планов обучения и воспитания одаренных обучающихся — 2 з.е.</li> <li>• Проектирование индивидуальных планов обучения и воспитания обучающихся, оказавшихся в трудной жизненной ситуации — 2 з.е.</li> <li>• Научно-методический семинар по анализу индивидуальных образовательных траекторий обучающихся с <ul style="list-style-type: none"> <li>• особыми образовательными потребностями — 1 з.е.</li> </ul> </li> <li>• Учебная практика по модулю 5 — 6 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Разделы по выбору: Практикум по организации учебной деятельности обучающихся с ОВЗ / Практикум по организации учебной деятельности одаренных обучающихся — 2 з.е.</li> <li>• Экзамены по модулю 5 — 1 з.е.</li> </ul> <p><b>Модуль направлен</b> на подготовку будущих педагогов-магистров к профессиональной задаче индивидуализации учебной деятельности обучающихся с учетом их особых образовательных потребностей. Модуль осваивается студентами в течение третьего семестра.</p> <p>На первом этапе учебно-ознакомительной практики в образовательной организации студенты знакомятся с профессиональными задачами учителя по поддержке индивидуализации учебной деятельности обучающихся в системе начального общего образования. В теоретической части модуля студенты изучают различные подходы к решению этих задач для различных категорий обучающихся, включая обучающихся с ОВЗ, одаренных обучающихся и обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации. Соответствующие методы проектирования индивидуальных планов обучения и воспитания таких категорий обучающихся обрабатываются в практикуме и на завершающем этапе учебной практики.</p>	ПК-7, ПК-8, ПК-9	

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.В.Н 1.Э1.Д1	<p>Экзамен по модулю осуществляется в форме защиты проектов (кейс индивидуального учебного плана).</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 5 широко используются активные и интерактивные формы обучения (работа в мини-группах при освоении компетенций в области проектирования и оценки эффективности программ, анализ конкретных ситуаций индивидуальных особенностей обучения и развития, мастер-классы по техникам консультирования, практические занятия, рефлексивный семинар).</p> <p><b>Учебная практика</b> направлена на обеспечение приобретения студентами практического опыта взаимодействия с обучающимися с особыми образовательными потребностями и имеющими затруднения в осуществлении учебной деятельности. Особое внимание должно уделяться развитию критического отношения к своей работе.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации</b> по модулю — экзамен.</p> <p>Модуль 6 «Создание развивающей образовательной среды начального общего образования в образовательной организации» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Создание развивающей образовательной среды в системе начального общего образования — 1 з.е.</li> <li>• Создание психологически комфортной образовательной среды в классе — 2 з.е.</li> <li>• Партнерство семьи и образовательной организации — 1 з.е.</li> <li>• Учебная практика по модулю 6 (по профессиональным взаимодействиям педагогов начального общего образования) (с НИР) — 3 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Научно-исследовательская работа по модулю 6 — 3 з.е. (учтено в Б.2 Практика)</li> <li>• Разделы по выбору: Система профессиональных взаимодействий в начальном общем образовании / Супервизия профессиональной деятельности педагогов начального общего образования — 1 з.е.</li> <li>• Экзамены по модулю 6 — 1 з.е.</li> </ul>		

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
	<p><b>Модуль направлен</b> на подготовку будущих педагогов-магистров к решению профессиональной задачи по созданию эффективной и развивающей образовательной среды взаимодействия участников образовательных отношений в образовательной организации. Модуль осваивается студентами в течение третьего семестра. На первом этапе учебной практики в школе студенты знакомятся с профессиональными задачами педагога по созданию развивающей и комфортной образовательной среды начального общего образования и системной профессиональных коммуникаций педагога. Особое внимание уделяется анализу деятельности педагогов в этом направлении и супервизии этой деятельности куратором практики или другим опытным педагогом. Это позволяет студентам в теоретической части модуля осмысленно изучать различные подходы к решению задач по созданию развивающей и комфортной образовательной среды. На втором этапе практики студенты выбирают в качестве темы для исследования анализ подходов к организации развивающей образовательной среды.</p> <p>Рефлексия содержания модуля происходит на итоговой конференции по практике. Студенты выступают с докладами по анализу образовательной среды школы, где они проходили практику в контексте проблем по современной образовательной среде начального общего образования. Модуль завершается экзаменом в форме защиты разработанного проекта образовательной среды.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 6 широко используются активные и интерактивные формы обучения (работа в мини-группах по коллективной экспертизе образовательной среды в конкретной образовательной организации, критический анализ основной образовательной программы конкретной образовательной организации с точки зрения обеспечения развивающей и комфортной образовательной среды, практические пробы в проектировании отдельных фрагментов образовательной среды, рефлексивный семинар).</p>		

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б1.В.Н 1.Э1.Д2	<p><b>Учебная практика</b> направлена на формирование у студентов способности анализировать образовательную среду по основной образовательной программе, адекватно оценивать условия реализации образовательных программ с точки зрения создания развивающей и комфортной образовательной среды, понимания необходимости равновесия различных видов учебной деятельности, прежде всего урочной и внеурочной учебной деятельности.</p> <p><b>Научно-исследовательская работа</b> по модулю 6 направлена на формирование компетенций в области постановки задач прикладного исследования в образовании, планирования исследования, выбора средств обработки данных и составления психолого-педагогических рекомендаций полученным результатам, прежде всего в области создания развивающей и комфортной образовательной среды конкретной образовательной организации.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации</b> по модулю — экзамен.</p> <p>Модуль 6 «Деятельностные технологии в обучении младших школьников» (элементы модуля — см. описание)</p> <p><b>Модуль включает в себя следующие разделы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Теории и практики развивающего обучения как целостное воплощение деятельностиного подхода в образовании — 1 з.е.</li> <li>• Методология и технологии разработки контрольно-измерительных материалов в начальном образовании на основе деятельностиного подхода в образовании — 2 з.е.</li> <li>• Проектирование инновационных образовательных программ на основе деятельностиных технологий — 1 з.е.</li> <li>• Учебная практика по модулю 6 (по профессиональным взаимодействиям педагогов начального общего образования) (с НИР) — 3 з.е.</li> <li>• Научно-исследовательская работа по модулю 6 — 3 з.е.</li> <li>• Разделы по выбору: Система профессиональных взаимодействий в начальном общем образовании / Супервизия профессиональной деятельности педагогов начального общего образования — 1 з.е.</li> </ul>		



Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
	<p>• Экзамены по модулю 6 — 1 з.е.</p> <p><b>Модуль направлен</b> на подготовку будущих педагогов-магистров к разработке и применению в практике начального общего образования деятельности технологий обучения младших школьников. Модуль осваивается студентами в течение третьего семестра. На первом этапе учебной практики в школе студенты знакомятся с профессиональными задачами педагога по повышению развивающего потенциала развивающей среды за счет внедрения деятельности технологий обучения. Особое внимание уделяется анализу деятельности педагогов по проектированию и реализации инновационных фрагментов учебной деятельности на основе теории и практики культурно-исторической психологии и деятельности подхода в образовании. На втором этапе практики студенты выбирают в качестве темы для исследования анализ фрагментов учебной деятельности, спроектированных на основе деятельности подхода. Рефлексия содержания модуля происходит на итоговой конференции по практике. Студенты выступают с докладами по анализу фрагментов учебной деятельности, спроектированных на основе деятельности подхода в школе, где они проходили практику.</p> <p>Модуль завершается экзаменом в форме защиты разработанного проекта развивающего фрагмента учебной деятельности.</p> <p><b>Образовательные технологии:</b> при организации обучения по модулю 6 широко используются активные и интерактивные формы обучения (работа в мини-группах по коллективной экспертизе образовательных технологий, критический анализ основной образовательной программы конкретной образовательной организации с точки зрения применения в ней деятельности технологий, практические пробы в проектировании отдельных фрагментов учебной деятельности на основе деятельности технологий, рефлексивный семинар).</p> <p><b>Учебная практика</b> направлена на формирование у студентов способности анализировать эффективность основной образовательной программы с точки зрения адекватности</p>		

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б2.В.Н 1.У1	<p>теории и практики деятельностного подхода в образовании, роли контрольно-измерительных материалов формирующего содержания.</p> <p><b>Научно-исследовательская работа</b> по модулю 6 направлена на формирование компетенций в области постановки задач и планирования исследования фрагментов учебной деятельности, спроектированных на основе деятельностного подхода.</p> <p><b>Форма промежуточной аттестации</b> по модулю — экзамен.</p> <p>технологическая практика по модулю 4 (распределенная)</p> <p>Технологическая практика направлена на формирование у студентов способности анализировать логико- предметное содержание проектируемых образовательных программ и методическое обеспечение их реализации, оценивать соответствие проектируемых программ требованиям ФГОС НОО. Практика осуществляется в несколько этапов: 1 этап — ознакомительная практика, включающая профессиональные «пробы» формируемых действий, 2 этап — вы полнение отдельных профессиональных действий, 3 этап — самостоятельное выполнение отдельных профессиональных действий в условиях супервизии и 4 этап — экспертиза и разработка проекта. На практической базе у педагогического коллектива должны реализовываться те виды профессиональной деятельности, которые осваиваются студентами.</p>	ПК-4	3
Б2.В.Н 1.У2	<p>учебная практика по модулю 5 (распределенная)</p> <p>Учебная практика направлена на обеспечение приобретения студентами практического опыта взаимодействия с обучающимися с особыми образовательными потребностями и имеющими затруднения в осуществлении учебной деятельности. Особое внимание должно уделяться развитию критического отношения к своей работе.</p>	ПК-7, ПК-8, ПК-9	6
Б2.В.Н 1.У3	<p>учебная практика по модулю 6 (распределенная)</p> <p>Учебная практика направлена на формирование у студентов способности анализировать образовательную среду по основной образовательной программе, адекватно оценивать условия реализации образовательных программ с точки зрения создания развивающей и</p>	ПК-4	3

Индекс	Наименование и краткое содержание дисциплины (модулей) и практик	Компетенции	Объем, з.е.
Б2.В.Н 1.П1	комфортной образовательной среды, понимания необходимости равновесия различных видов учебной деятельности, прежде всего урочной и внеурочной учебной деятельности либо учебная практика направлена на формирование у студентов способности анализировать эффективность основной образовательной программы с точки зрения адекватности теории и практики деятельности подхода в образовании, роли контрольно-измерительных материалов формирующего содержания (на выбор). научно-исследовательская работа по модулю 6 (распределенная) Научно-исследовательская работа по модулю 6 направлена на формирование компетенций в области постановки задач прикладного исследования в образовании, планирования исследования, выбора средств обработки данных и составления психолого-педагогических рекомендаций по полученным результатам, прежде всего в области создания развивающей и комфортной образовательной среды конкретной образовательной организации либо на формирование компетенций в области постановки задач и планирования исследования фрагментов учебной деятельности, спроектированных на основе деятельностного подхода (на выбор).	ПК-4	3
Б2.В.Н 1.П2	преддипломная практика с НИР Цель — закрепление профессиональных компетенций, связанных с профессиональными задачами проектного типа, в том числе с исследовательскими задачами выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации).	ПКО-1, ПКО-2, ПКО-3, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-5, ПК-6	9

### **5.5. Рекомендации по разработке фондов оценочных средств для промежуточной аттестации по дисциплинам (модулям) и практикам**

Организация самостоятельно планирует результаты обучения по модулям (дисциплинам, практикам, научно-исследовательской работе), которые должны быть соотнесены с установленными в программе магистратуры индикаторами достижения компетенций.

Совокупность запланированных результатов обучения по модулям (дисциплинам, практикам, научно-исследовательской работе) должна обеспечивать формирование у выпускника всех универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, установленных программой магистратуры.

Фонд оценочных средств модуля (дисциплины, практики, научно-исследовательской работы) обеспечивает процедуру текущей и промежуточной аттестации по модулю (дисциплине, практике, научно-исследовательской работе).

В фонд оценочных средств промежуточной аттестации рекомендуется включать тестовые задания, а также контрольные задания (задачи), кейс-задания, используемые преподавателем на определенных этапах подготовки обучающегося, позволяющие оценить уровень приобретенных им компетенций (знания, умения, владения).

Контрольные задания представляют собой типовые и специальные учебно-профессиональные задачи (задания), построенные на проблемных ситуациях, сценариях и т.д., соответствующих профессиональной деятельности. При этом, в тестирование включают собственно тестовые задания, позволяющие определить уровень освоения компетенций в предметной области на уровне знания и умения, и кейс-пакеты или задания — на уровне умения и владения.

Для оценки сформированности профессиональных компетенций рекомендуется использовать оценку супервизора, который по итогам каждой из практик выставляет оценки в электронном портфолио будущего педагога, экспертно оценивая уровень овладения профессиональными действиями в соответствии с требованиями профессионального стандарта, а также использовать профессиональный тест, разработанный на основе требований профессионального стандарта.

При разработке фонда оценочных средств, преподаватели должны соблюдать общие подходы в разработке оценочных материалов, определяемые компетенциями, закрепленными основной профессиональной образовательной программой высшего образования за модулем (дисциплиной, практикой, научно-исследовательской работой). Надо учитывать, что компетенции могут формироваться в нескольких модулях. В соответствии с этим и оценочные материалы должны соот-

ветствовать той части компетенций, которые формируются именно в данном модуле.

### **5.6. Рекомендации по разработке программы государственной итоговой аттестации**

Программа государственной итоговой аттестации включает в себя программы государственных экзаменов (если Организация включила государственный экзамен в состав государственной итоговой аттестации), требования к выпускным квалификационным работам и порядку их выполнения, критерии оценки результатов сдачи государственных экзаменов и защиты выпускных квалификационных работ.

В программу государственного экзамена для оценки сформированности компетенций выпускника, наряду с вопросами, включаются ситуационные задачи (кейс-пакеты), позволяющие оценить сформированность компетенций выпускника и уровень его профессиональной подготовки к практической деятельности.

Альтернативный вариант проведения государственного экзамена — выполнение выпускниками профессионального теста, разработанного на основе требований ФГОС ВО и профессионального стандарта.

Программа государственной итоговой аттестации составляется Организацией самостоятельно в соответствии с ФГОС магистратуры по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, Порядком проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования, утвержденным Минобрнауки России, а также локальными нормативными актами Организации.

Рекомендуются следующие виды государственной итоговой аттестации:

- государственный экзамен (подготовка к сдаче и сдача);
- выполнение и защита выпускной квалификационной работы.

Государственная итоговая аттестация выпускника образовательной организации высшего образования осуществляется по окончании освоения ОПОП магистратуры в соответствии с утвержденным порядком проведения государственной итоговой аттестации.

Темы выпускных квалификационных работ (магистерских диссертаций) должны ориентировать студентов на проведение самостоятельных теоретических и экспериментальных исследований в области начального общего образования, разработку новых методических приемов и методик решения научных проблем организации учебной деятельности младших школьников, их теоретическое обоснование. Работа не может иметь обзорный или компилятивный характер. По результатам прове-

денного исследования и его защиты определяется степень сформированности основных УК, ОПК, ПК, представляющих специфику программы магистратуры конкретного вуза.

Основными качественными критериями оценки ВКР являются:

— актуальность и новизна темы, связанные с современными вопросами образовательной и социальной политики и практики;

— достаточность использованной отечественной и зарубежной литературы по теме;

— полнота и качество собранных эмпирических данных;

— обоснованность привлечения тех или иных методов решения поставленных задач;

— глубина и обоснованность анализа и интерпретации полученных результатов профессиональной деятельности;

— доказанность авторских разработок в плане повышения эффективности и качества профессиональной деятельности;

— четкость и грамотность изложения материала, качество оформления работы;

— умение вести полемику по теоретическим и практическим вопросам;

— глубина и правильность ответов на вопросы членов экзаменационной комиссии и замечания рецензентов.

## **Раздел 6.**

### **ПРИМЕРНЫЕ УСЛОВИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОПОП**

Примерные условия реализации программы магистратуры включают в себя общесистемные требования, требования к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению, требования к кадровым и финансовым условиям реализации программы магистратуры, а также требования к применяемым механизмам оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе магистратуры.

#### **6.1. Общесистемные требования к реализации программы магистратуры**

Организация должна располагать на праве собственности или ином законном основании материально-техническим обеспечением образовательной деятельности (помещениями и оборудованием), обеспечивающим реализацию программы магистратуры по Блоку 1 «Дисциплины (модули)» и Блоку 3 «Государственная итоговая аттестация» в соответствии с учебным планом.

Каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде Организации из любой точки, в которой имеется доступ к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» (далее — сеть Интернет), как на территории Организации, так и вне ее.

Электронная информационно-образовательная среда Организации должна обеспечивать:

доступ к учебным планам, рабочим программам модулей (дисциплин), программам практик, электронным учебным изданиям и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах модулей (дисциплин), программах практик;

формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение его работ и оценок за эти работы.

В случае реализации программы обучения в магистратуре с применением дистанционных образовательных технологий электронная информационно-образовательная среда.

Организации должна дополнительно обеспечивать:

— фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы магистратуры;

— проведение всех видов учебных занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;

— взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет».

Функционирование электронной информационно-образовательной среды обеспечивается соответствующими средствами информационно-коммуникационных технологий и квалификацией работников, ее использующих и поддерживающих. Функционирование электронной информационно-образовательной среды должно соответствовать законодательству Российской Федерации.

При реализации программы магистратуры в сетевой форме требования к реализации программы должны обеспечиваться совокупностью ресурсов материально-технического и учебно-методического обеспечения, предоставляемого организациями, участвующими в реализации программы магистратуры в сетевой форме.

Среднегодовое число публикаций научно-педагогических работников Организации за период реализации программы магистратуры в расчете на 100 научно-педагогических работников (исходя из количества замещаемых ставок, приведенного к целочисленным значениям) должно составлять не менее 2 в журналах, индексируемых в базах данных Web of Science или Scopus, или не менее 20 в журналах, индексируемых в Российском индексе научного цитирования.

## **6.2. Требования к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению программы магистратуры**

Помещения должны представлять собой учебные аудитории для проведения учебных занятий всех видов, предусмотренных программой магистратуры, оснащенные оборудованием и техническими средствами обучения, состав которых определяется в рабочих программах модулей (дисциплин).

Помещения для самостоятельной работы обучающихся должны быть оснащены компьютерной техникой с возможностью подключения к сети «Интернет» и обеспечением доступа в электронную информационно-образовательную среду Организации.

Допускается замена оборудования его виртуальными аналогами.

Организация должна быть обеспечена необходимым комплектом лицензионного программного обеспечения (состав определяется в рабочих программах модулей (дисциплин) и подлежит обновлению при необходимости).



При использовании в образовательном процессе печатных изданий библиотечный фонд должен быть укомплектован печатными изданиями из расчета не менее 0,25 экземпляра каждого из изданий, указанных в рабочих программах модулей (дисциплин), программах практик, на одного обучающегося из числа лиц, одновременно осваивающих соответствующий модуль (дисциплину), проходящих соответствующую практику.

Обучающимся должен быть обеспечен доступ (удаленный доступ), в том числе в случае применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, к современным профессиональным базам данных и информационным справочным системам, состав которых определяется в рабочих программах модулей (дисциплин) и подлежит обновлению (при необходимости). Возможность доступа обучающихся к профессиональным базам данных и информационным справочным системам в федеральных государственных Организациях, находящихся в ведении федеральных государственных органов, осуществляющих подготовку кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка, регламентируется федеральным государственным органом.

Для обучающихся из числа инвалидов и лиц с ОВЗ Организация создает специальные образовательные условия, включая:

- наличие в штате образовательной организации тьютора, педагога-психолога, социального педагога, специалиста по специальным техническим и программным средствам обучения инвалидов и других необходимых специалистов;
- создание безбарьерной среды с учетом потребностей следующих категорий инвалидов и лиц с ОВЗ (с нарушениями зрения, с нарушениями слуха, с ограничением двигательных функций);
- наличие материально-технического обеспечения, адаптированного для использования обучающимися из числа инвалидов и лиц с ОВЗ;
- наличие технологических средств электронного обучения, позволяющих осуществлять прием-передачу информации в доступных формах в зависимости от нозологий;
- наличие печатных и (или) электронных образовательных ресурсов в формах, адаптированных к ограничениям здоровья обучающихся;
- обеспечение сочетания on-line и off-line технологий, а также индивидуальных и коллективных форм работы в учебном процессе, осуществляемом с использованием дистанционных образовательных технологий.

### **6.3. Требования к кадровым условиям реализации программы магистратуры**

Реализация программы магистратуры обеспечивается педагогическими работниками Организации, а также лицами, привлекаемыми к реализации программы магистратуры на иных условиях.

Квалификация педагогических работников Организации должна отвечать квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам.

Не менее 70 процентов численности педагогических работников Организации, участвующих в реализации программы магистратуры, и лиц, привлекаемых к реализации программы магистратуры на иных условиях (исходя из количества замещаемых ставок, приведенного к целочисленным значениям), должны вести научную, учебно-методическую и (или) практическую деятельность, соответствующую профилю преподаваемого модуля (дисциплины).

Не менее 10 процентов численности педагогических работников Организации, участвующих в реализации программы магистратуры, и лиц, привлекаемых к реализации программы магистратуры на иных условиях (исходя из количества замещаемых ставок, приведенного к целочисленным значениям), должны являться руководителями и (или) работниками иных организаций, осуществляющими трудовую деятельность в профессиональной сфере, соответствующей профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники программы магистратуры (иметь стаж работы в данной профессиональной сфере не менее 3 лет).

Не менее 70 процентов численности педагогических работников Организации и лиц, привлекаемых к образовательной деятельности Организации на иных условиях (исходя из количества замещаемых ставок, приведенного к целочисленным значениям), должны иметь ученую степень (в том числе ученую степень, полученную в иностранном государстве и признаваемую в Российской Федерации) и (или) ученое звание (в том числе ученое звание, полученное в иностранном государстве и признаваемое в Российской Федерации).

К педагогическим работникам и лицам, привлекаемым к образовательной деятельности Организации на иных условиях, с учеными степенными и (или) учеными званиями приравниваются лица без ученых степеней и званий, имеющие соответствующие направленности (профилю) программы магистратуры почетные звания Российской Федерации: «Народный артист Российской Федерации», «Народный учитель Российской Федерации», «Народный художник Российской Федерации», «Заслуженный артист Российской Федерации», «Заслуженный деятель искусств Российской Федерации», «Заслуженный работник культуры Российской Федерации», «Заслуженный художник Российской Федерации», спортивные звания «Мастер спорта России международного класса», «Мастер спорта России», «Гроссмейстер России», почетные спортивные звания «Заслуженный мастер спорта России», «Заслуженный тренер России», «Почетный спортивный судья России», действительные члены и члены-корреспонденты Российской академии художеств, лауреаты государственных премий, лица, имеющие диплом лауреата между-

народного или всероссийского конкурса в области, соответствующей направленности (профилю) программы магистратуры.

Общее руководство научным содержанием программы магистратуры должно осуществляться научно-педагогическим работником Организации, имеющим ученую степень (в том числе ученую степень, присвоенную за рубежом и признаваемую в Российской Федерации), осуществляющим самостоятельные научно-исследовательские (творческие) проекты (участвующим в осуществлении таких проектов) по направлению подготовки, имеющим ежегодные публикации по результатам указанной научно-исследовательской (творческой) деятельности в ведущих отечественных и (или) зарубежных рецензируемых научных журналах и изданиях, а также осуществляющим ежегодную апробацию результатов указанной научно-исследовательской (творческой) деятельности на национальных и международных конференциях.

#### **6.4. Требования к финансовым условиям реализации программы магистратуры**

Финансовое обеспечение реализации программы магистратуры должно осуществляться в объеме не ниже значений базовых нормативов затрат на оказание государственных услуг по реализации образовательных программ высшего образования — программ магистратуры и значений корректирующих коэффициентов к базовым нормативам затрат, определяемым Министерством образования и науки Российской Федерации.

#### **6.5. Требования к применяемым механизмам оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе магистратуры**

Качество образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе магистратуры определяется в рамках системы внутренней оценки, а также системы внешней оценки на добровольной основе.

В целях совершенствования программы магистратуры Организация при проведении регулярной внутренней оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе магистратуры привлекает работодателей и (или) их объединения, иных юридических и (или) физических лиц, включая педагогических работников Организации.

В рамках внутренней системы оценки качества образовательной деятельности по программе магистратуры обучающимся предоставляется

возможность оценивания условий, содержания, организации и качества образовательного процесса в целом и отдельных модулей (дисциплин, практик).

Внешняя оценка качества образовательной деятельности по программе магистратуры в рамках процедуры государственной аккредитации осуществляется с целью подтверждения соответствия образовательной деятельности по программе магистратуры требованиям ФГОС ВО с учетом ПООП.

Внешняя оценка качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе магистратуры может осуществляться в рамках профессионально-общественной аккредитации, проводимой работодателями, их объединениями, а также уполномоченными ими организациями, в том числе зарубежными организациями, либо авторизованными национальными профессионально-общественными организациями, входящими в международные структуры, с целью признания качества и уровня подготовки выпускников, освоивших программу магистратуры, отвечающими требованиям профессиональных стандартов (при наличии), требованиям рынка труда к специалистам соответствующего профиля.

## Раздел 7. СПИСОК РАЗРАБОТЧИКОВ ПООП

№ п.п.	ФИО	Должность
1	Марголис Аркадий Аронович	Врио ректора ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
2	Гуружапов Виктор Александрович	Заведующий кафедрой «Педагогическая психология» факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», доктор психологических наук
3	Сафронова Мария Александровна	Декан факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», кандидат психологических наук
4	Дробязько Анжела Анатольевна	Проректор по профессиональному образованию ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», кандидат педагогических наук
5	Куртанова Юлия Евгеньевна	Заведующая кафедрой «Специальная психология и реабилитология» факультета «Клиническая и специальная психология» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», кандидат психологических наук
6	Пронина Анастасия Алексеевна	Специалист по учебно-методической работе факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
7	Санина Светлана Петровна	Доцент кафедры «Педагогическая психология» факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», кандидат педагогических наук
8	Хухлаев Олег Евгеньевич	Заведующий кафедрой «Этнопсихология и проблемы поликультурного образования» факультета «Социальная психология» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», кандидат психологических наук
9	Шведовская Анна Александровна	Доцент кафедры «Педагогическая психология» факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», кандидат психологических наук
10	Зинченко Елена Александровна	Старший преподаватель кафедры «Дошкольная педагогика и психология» факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
11	Суханова Ирина Андреевна	Специалист по учебно-методической работе факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Приложение 1

**Перечень профессиональных стандартов, соотнесенных  
с федеральным государственным образовательным стандартом  
по направлению подготовки (специальности) 44.04.02  
«Психолого-педагогическое образование»**

№ п/п	Код профессионального стандарта	Наименование области профессиональной деятельности. Наименование профессионального стандарта
01. Образование и наука		
1.	01.001	Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550), с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25 декабря 2014 г. № 1115н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 19 февраля 2015 г., регистрационный № 36091) и от 5 августа 2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный № 43326)
2.	01.002	Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный № 38575)
3.	01.003	Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 613н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 24 сентября 2015 г., регистрационный № 38994)
4.	01.004	Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 24 сентября 2015 г., регистрационный № 38993)

## Приложение 2

**Перечень обобщенных трудовых функций и трудовых функций, имеющих отношение к профессиональной деятельности выпускника программ Магистратура по направлению подготовки (специальности) 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»**

Код и наименования профессиональных стандартов	Обобщенные трудовые функции		Трудовые функции		Уровень (подуровень) квалификации
	Код	Наименование	Уровень квалификации	Наименование	
01.001 Педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, среднем общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)	A	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, среднего общего, среднего общего образования	6	Общепедагогическая функция. Обучение	A/01.6
	B	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ	6	Воспитательная деятельность	A/02.6
				Развивающая деятельность	A/03.6
01.002 Педагог-психолог (психолог в сфере образования)	A	Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ	7	Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ	A/01.7
				Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и	A/02.7

Код и наименование профессионального стандарта	Обобщенные трудовые функции		Трудовые функции			
	Код	Наименование	Уровень квалификации	Наименование	Код	Уровень (подуровень) квалификации
	В	Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подследственными по уголовному делу либо являющимися потерпевшими или свидетелями преступления.	7	безопасности образовательной среды образовательных организаций	А/06.7	7
				Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса		
01.003 Педагог дополнительного образования детей и взрослых	С	Организационно-педагогическое обеспечение реализации дополнительных общеобразовательных программ	6	Организация и проведение массовых досуговых мероприятий	С/01.6	6.2



Учебное пособие

**А.А. Марголис**

**Модернизация педагогического образования  
в Российской Федерации**

Редактор *А.А. Кошкина*  
Дизайн *М.Ю. Степаненкова*  
Компьютерная верстка *М.А. Баскакова*

Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Гарнитура «Times»  
Тираж 500 экз.

Московский государственный психолого-педагогический университет  
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52

Учебное пособие посвящено истории разработки и осуществления одного из наиболее интересных федеральных проектов в сфере образования, реализованных за последнее десятилетие в России, — проекту «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации». Автор анализирует контекст реформы педагогического образования в разных странах и показывает, какое место среди них занимают российские реформы.

ISBN 978-5-94051-196-0



9 785940 511960 >