

Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги

Каспржак А.Г.*,

Центр развития лидерства в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия, agkasprzhak@hse.ru.

Калашников С.П.**,

Центр развития лидерства в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия, skalashnikov@hse.ru

Представлены материалы анализа результатов первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования», относящихся к разработке моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры (модулей образовательных программ к ним)¹. На основании полученных результатов разработки и апробации педагогических модулей соотносятся проектные задачи с результатами и эффектами проекта, анализируются полученные возможности модулей для практической реализации принципа вариативности в подготовке педагога, усиления практической направленности подготовки будущих учителей, обеспечения системы образования специалистами высокой квалификации.

Текст адресован, в первую очередь, преподавателям и административным работникам вузов, перед которыми стоит задача модернизации образова-

Для цитаты:

Каспржак А.Г., Калашников С.П. Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 29–44. doi: 10.17759/pse.2015200504

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

** Калашников С.П., аналитик Центра развития лидерства в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия, skalashnikov@hse.ru

¹ Авторы выражают признательность коллективам разработчиков образовательных модулей вузов-участников проектов, в частности Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ), Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (САФУ), Южного федерального университета (ЮФУ), Казанского федерального университета (КФУ).

тельных программ подготовки учителя, а также разработки модулей этих программ в соответствии с требованиями ФГОС и Профессиональным стандартом педагога. Учитывая универсальность подходов и понятий, описываемых авторами, статья может быть интересна разработчикам образовательных программ других направлений разных уровней образования.

Ключевые слова: Концепция модернизации педагогического образования; новые модели получения образования – исследовательская магистратура и академический бакалавриат; образовательная программа; новые типы образовательных программ; образовательный модуль; проектирование (разработка, конструирование) программы образовательного модуля; образовательные результаты; новые формы организации учебного процесса; оценочные процедуры; сетевое взаимодействие.

Любая реформа в социальной сфере – действие чрезвычайно рискованное. Особенно, если касается она такого института, как образование. Здесь любое изменение входит в конфликт с педагогическим консерватизмом, сталкивается с привычкой ничего не менять, которая в работнике образования сидит в большей степени, чем в любом специалисте, занятом в другой сфере деятельности. Ведь традиционный работник образования (не только российский) – как правило, «ведет» себя как начальник, знаток своего дела, которому любая инициатива кажется посягательством на существующий порядок вещей.

Начиная проект «Модернизация педагогического образования» [8] мы (его инициаторы, исполнители) считали, что и в высшей школе ситуация аналогична, так как «учителя учителей» не могут не испытывать потребностей в собственных наставлениях, не очень сопрягающихся с реформаторскими действиями. Реальность, однако, оказалась куда более неоднозначной. Получилось так, что данная реформа «попала во время»: педагогические вузы, которые пока остались таковыми, сосредоточено ищут аргументы, которые им позволят остаться в существующем виде; те же, кто перестали быть отдельными педагогическими и влились в новые образовательные холдинги, пытаются найти свое место в них. Одним словом, содержательные лидеры и участники авторских коллективов, представляющие вузы в проекте, судя по всему, так явно ощутили перемены и в запросе рынка труда, и в студентах, что обнаружили не только готовность «пойти к врачу», но и сами стать соавторами «схемы лечения».

В этой ситуации, реализация первого этапа проекта², которая происходила в единой связке с процессом переосмысления задач учительской профессии (практически на старте проекта был принят Профессиональный стандарт педагога [7]), должна была на практике подтвердить или опровергнуть базовую гипотезу: суть преобразований состоит не в реформировании существующих педагогических вузов, а в институциональной реформе системы подготовки учителей. Такие преобразования в педагогическом образовании должны обеспечить приход в школу и удержание в ней талантливых, мотивированных и компетентных людей. И станет это возможно за счет:

а) *практической реализации принципа вариативности в подготовке педагога* – разработки и апробации моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры;

б) *усиления практической направленности подготовки будущих учителей* – разработки и апробации модулей основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры в соответствии с новым стандартом профессиональной деятельности педагога;

в) *обеспечения системы образования специалистами высокой квалификации* – разработки и апробации программ:

– исследовательской магистратуры для подготовки учителей-исследователей (методистов) в области образования;

– прикладного бакалавриата со встроенной долгосрочной практической стажировкой в образовательных организациях (школах).

² Первый этап проекта: 2014–2015 гг.

Наличие набора такого рода задач и определило структуру настоящей статьи. Здесь представлена попытка провести анализ результатов первого этапа проекта, по двум направлениям: академический бакалавриат и исследовательская магистратура³, соотнеся проектные задачи с тем, что на самом деле произошло. Причем, именно произошло (!), так как результаты проектов за время их реализации в полной мере получены быть не могли, да и вообще, подлинные результаты образования, как известно, всегда являются отсроченными.

1. Что должно было произойти и что произошло в итоге реализации первого этапа проекта?

1.1 *Первой кардинальной новацией, которая прошла пилотную апробацию в ходе реализации первого этапа проекта, стала разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры, модулей образовательных программ (с том числе – сетевых), обеспечивающих их реализацию, что было связано с практической реализацией принципа вариативности в подготовке педагога.*

Вариативная модель получения педагогического образования задумывалась, в первую очередь, как один из способов преодоления явления двойного негативного отбора. Предполагалось, что за счет предоставления претендентам возможности различных вариантов получения педагогического образования (многоканальность, вариативность), можно будет расширить адресную группу потенциальных студентов программ подготовки учителей и, одновременно, предоставить возможность тем студентам, которые в период обучения изменили свои намерения и раздумали быть учителям, и решили уйти из профессии.

Как нами уже отмечалось ранее [4], «...схематически проектируемую модель педагогического образования в РФ, связанную с необходимостью преодолеть “двойной негативный отбор” за счет предоставления претендентам возможности различных вариантов получения педагогического образования и вариантов “выхода”».

Как следует из схемы (рис. 1) – многоканальность получения высшего педагогического образования связана с тем, что ни одна из программ не является тупиковой. Это до-

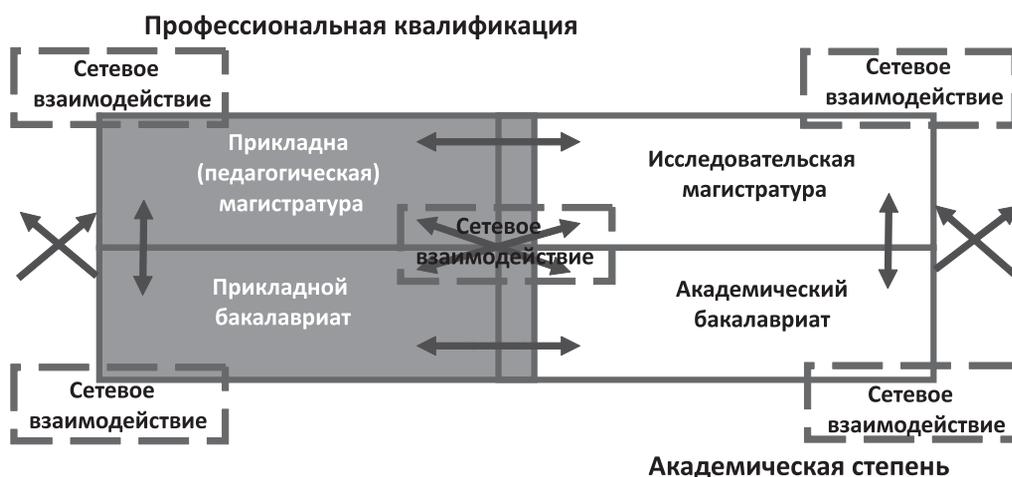


Рис 1. Отказ от единообразия системы и предоставление претендентам возможности различных вариантов получения педагогического образования и возможности «выхода»

³ Эти проекты, как сфера ответственности Института образования НИУ ВШЭ, курировались авторами настоящей статьи

стигается за счет разделения экзамена «на выходе» (квалификационного) и «на входе», а также возможностью выхода из программы на любом ее этапе. При этом во главу угла встают образовательные программы, обеспечивающие результат подготовки учителей [4].

Прообразом конструируемой модели академического бакалавриата и исследовательской магистратуры стали европейские образовательные программы подготовки учителей, обновленные вследствие подписания Болонского соглашения (1999) и широко распространенная (в первую очередь в США) модель Liberal Arts College – колледжей свободных искусств (LAC).

Болонский процесс [1], как известно, в первых, перенес акцент с содержания образовательных программ на результаты «учения–обучения», и, во-вторых, создал предпосылки для академической мобильности студентов за счет их (программ) модульного построения и введения ECTS (Европейская система перевода и накопления кредитов – European Credit Transfer System [11]). Для российской системы образования, которая параллельно осуществляет переход на двухуровневую систему профессионального образования (бакалавр–магистр), этот процесс обозначил необходимость уйти от линейного построения учебного процесса, то есть – задуматься над тем, как должна быть «устроена» программа, чтобы студент мог корректировать свою траекторию в ходе ее освоения.

Изменения в этом же направлении задавали авторам и образовательные программы LAC, которые предлагают студентам базовый блок учебных дисциплин, относящихся к гуманитарному или естественнонаучному циклам и, параллельно, предоставляют им широкий выбор учебных модулей по вышеупомянутым циклам одновременно с изучением основного выбранного ими предмета или предметов. Варьируя уровень изучения той или иной базовой дисциплины, и работая над выбором оптимальной для каждого студента индивидуальной траектории обучения, которая обеспечивается модульным построением учебного плана, молодого человека плавно подводят к выбору профессии и специализации в ней. У студента появляются варианты выстраива-

ния своей собственной траектории обучения с возможностью менять профиль в ходе освоения программы. Так, например, если после педагогической практики или стажировки молодой человек понимает, что учительство как профессия ему не подходит, он может легко перестроить свой учебный план, углубившись, как вариант, в изучение базового предмета для того, чтобы стать исследователем в какой-то науке или получить другие квалификации (маркетинг, управление и т. д.).

Но вернемся к обсуждению результатов проекта, связанных с разработкой моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры (модулей образовательных программ к ним).

Утверждать, что искомые модели сложились и, тем более, что эффект преодоления двойного негативного отбора достигнут, конечно же, преждевременно. Однако можно констатировать, что в вузах-участниках проекта, произошли важнейшие изменения, которые позволяют надеяться на движение в сторону преодоления явления двойного негативного отбора. Сегодня можно говорить о том, что *в ходе реализации проекта появилось представление о моделях академического бакалавриата и исследовательской магистратуры, позволяющих обеспечить вариативность и многоканальность получения квалификации учителя.* Остановимся на их описании чуть более подробно.

Проектируемая модель академического бакалавриата (рис. 2), решая целый спектр образовательных задач, делает акцент на повышении качества подготовленности студентов, получающих педагогическое образование, за счет:

а) отказа от линейной траектории обучения и создания условий свободного «входа» в программы и педагогической подготовки для разных категорий обучающихся и «выхода» из них, в случае, если студент меняет свою профессиональную перспективу (выбирает путь не связанный с педагогической деятельностью);

б) построения образовательных программ педагогического бакалавриата как профилизации «универсального бакалавриата», что позволяет отодвинуть время окончательного вы-

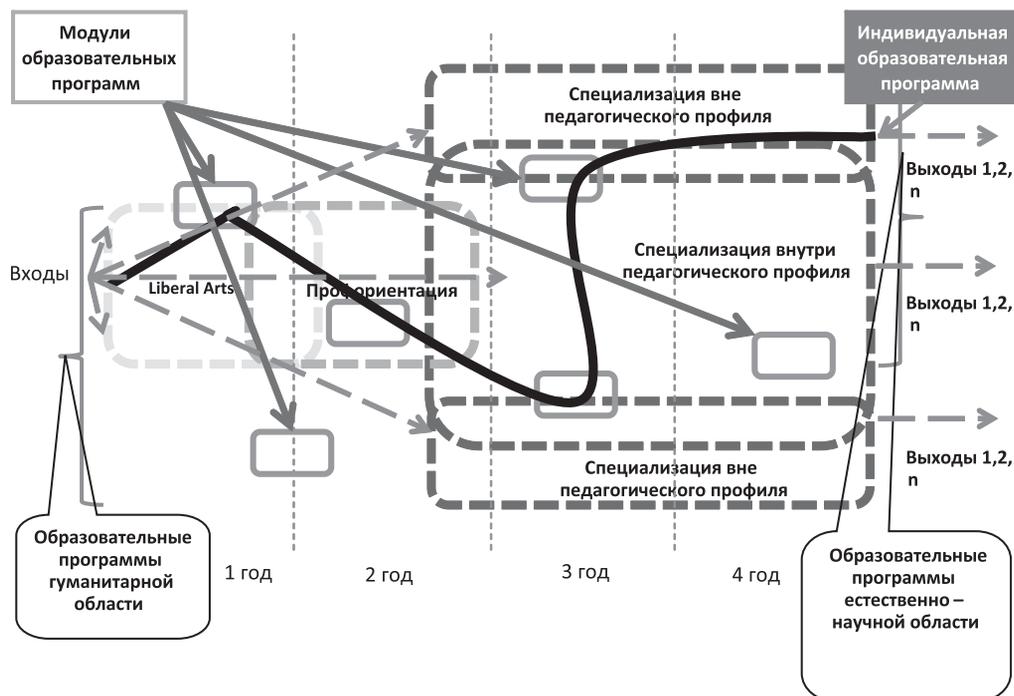


Рис. 2. Структурная схема модели академического бакалавриата

бора вида профессиональной деятельности;

в) изменения содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения в целях обеспечения реализации нового профессионального стандарта педагога и новых стандартов школьного образования;

г) усиления практической подготовки будущих учителей, которые связаны с практическими профессиональными задачами педагога;

д) сетевого взаимодействия университетов и организаций общего и специального образования, что позволяет насытить учебные планы разветвленной системой практик, стажировок, создать возможность адресной подготовки учителей не только разных предметов, но и для разных категорий школ, учащихся и т.д.

Проектируемая модель исследовательской магистратуры (рис. 3), решая целый спектр образовательных задач, делает акцент на подготовке учителей-исследователей (методистов), за счет:

а) отказа от линейной траектории обучения и создания условий свободного «входа» в программы и педагогической подготовки для разных категорий обучающихся и «выхода» из них, в случае, если студент меняет свою профессиональную перспективу (выбирает путь не связанный с педагогической деятельностью);

б) использования разработанных в ходе реализации модулей для конструирования вариативных, возможно, сетевых, образовательных программ;

в) изменения содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения в целях обеспечения реализации нового профессионального стандарта педагога и новых стандартов школьного образования;

г) усиления подготовки будущих учителей-исследователей за счет установления связей как с организациями общего, среднего и высшего профессионального образования, так и исследовательскими центрами. Это позволяет насытить учебные планы разветвленной

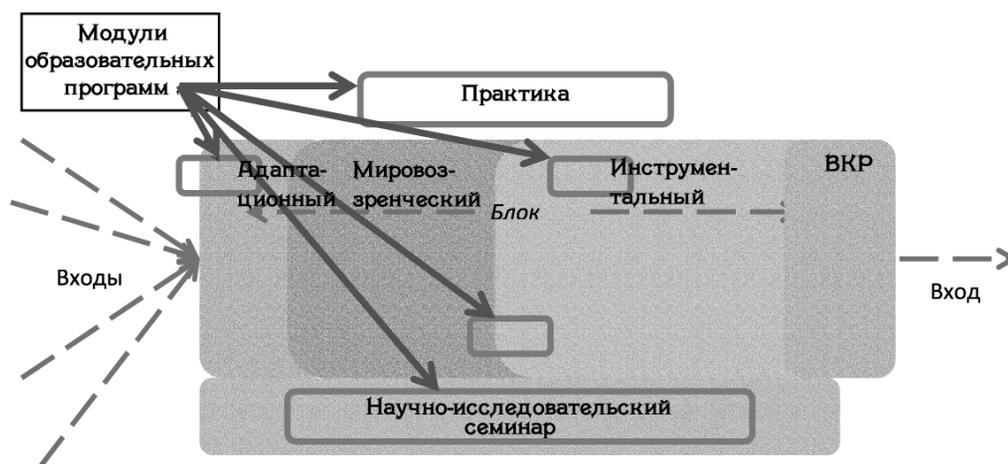


Рис. 3. Структурная схема модели исследовательской магистратуры

системой исследовательских практик, стажировок, создать возможность адресной подготовки учителей-исследователей, готовых к решению широкого спектра задач, которые стоят перед управленцами и практикующими педагогами на разных уровнях образования.

Кроме того, можно говорить о том, что в ходе реализации проекта произошло осознание (присвоение) самого понятия «образовательный модуль». Он стал рассматриваться не как совокупность учебных дисциплин, а как последовательность учебных мероприятий, объединенных в тематические целостные разделы или блоки, которые имеют «... определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам воспитания, обучения, то есть отвечают за выработку той или иной компетенции или группы компетенций...» [10]. Важно, что эта система мероприятий предлагается студенту, ориентирована на обеспечение достижения студентом набора строго определенных образовательных результатов. Эти результаты проверяемы и соотносятся с результатами образовательной программы в целом, и квалификационными характеристиками специалиста: обобщенными трудовыми функциями, определенными Профессиональным стандартом педагога. Авторами разработаны описания модулей и входящих в него дисциплин с позиции студента, в виде перечня основных

мероприятий, заданий, способов и критериев оценивания. Цели и задачи модуля обращены к преподавателям и определяют совокупность их (преподавателей) действий (teaching), обеспечивающих достижение студентом результатов в ходе освоения программы (learning).

Разработчики перешли от использования неопределяемого сегодня однозначно понятия «компетентность» к образовательным результатам, которые определяли как то, «...что обучающийся должен знать, понимать и уметь делать после успешного завершения процесса обучения» [12]. Так начал реализовываться процесс проектирования образовательных программ «от результата», который ориентирован не на «... пресловутое развитие специалиста “вообще”, а совокупность профессионально значимых умений, которые становятся средствами действия выпускника на его рабочем месте...» [4].

Начавшийся переход к модульной структуре организации учебного процесса стал катализатором изменений всей образовательной ситуации в вузе. Проектирование программ образовательных модулей, предлагаемых студентам для самостоятельного выбора, стимулировало авторов к анализу потребности рынка труда, запросов абитуриентов и студентов и т.д. Преподаватели, руководители программ и разработчики образовательных модулей, стали вместе задумываться над тем, какие задачи и за счет какого рода процедур они со сту-

дентами будут решать в ходе освоения модуля, как эти задачи помогут определить и расширить карьерные перспективы выпускника, будут способствовать его личностному росту. То есть при проектировании образовательных модулей авторы стали формулировать (определять, описывать), откликнуться на какие вызовы, ответить на какие и чьи (какой адресной группы) потребности является появление этого модуля в программе.

Вот так, например, стали выглядеть варианты индивидуальных выборов студента направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (НГПУ им. К. Минина) в зависимости от профессиональных и образовательных задач и предпочтений (рис. 4). Модуль направлен на получение стартовых компетенций профессиональной подготовки студентов 3–4 курсов бакалавриата непедагогических направлений.

В ходе реализации первого этапа проек-

та разработаны новые типы модулей образовательных программ, позволяющие студенту иметь разные варианты выстраивания своей собственной траектории обучения с возможностью менять профиль в ходе освоения программы. Так, к одному из типов можно отнести те, которые ориентированы на обеспечение «входа» в программу подготовки учителей студентов других специальностей. Второй тип модулей образовательных программ обеспечивает «выход» из педагогических программ немотивированных и не готовых к педагогической деятельности студентов, которые, в ходе освоения образовательной программы модуля, могут «примерить» на себя основы учительской профессии. Третий – связан с предоставлением студентам возможности получить специализацию внутри профессии, что должно позволить, молодому человеку, который принял решение не быть учителем, заняться, как вариант, разработкой



Рис. 4. Варианты индивидуальных выборов студента направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (НГПУ им. К. Минина)⁴

⁴ Рисунок позаимствован из презентации Модуль «Основы профессиональной деятельности в системе специального и инклюзивного образования» Направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (НГПУ им. К. Минина).»

средств обучения. Этот тип модулей — ресурс, обеспечивающий академическую мобильность студентов, и, главное, потенциал вариативности программ, которые будут состояться из разработанных модулей.

Таким образом, образовательная ситуация в вузах-участниках проекта начинает становиться принципиально новой. Ряд преподавателей поняли и приняли идеи реформы, готовы способствовать развитию многообразия программ, что сказалось не только на отношении к учебе студентов, уже обучающихся на педагогических программах, но и увеличении числа их потенциальных участников. Впрочем, это начало происходит лишь в тех вузах-участниках проекта, где авторов поддержало руководство. Зачастую же руководители вузов, увы, считают, что переход на кредитно-модульное построение программ — процесс надуманный, искусственный и... его можно переждать...

1.2. Согласно принятой Концепции модернизации педагогического образования, **повышение качества подготовки педагогов должно было произойти, в первую очередь, за счет усиления практической направленности образовательных программ, к реализации которых привлечены действующие образовательные учреждения общего и среднего профессионального образования, и изменения подхода к оценке уровня достижений студентов по ходу освоения программы, а также – готовности выпускников к работе.**

Также как и для предыдущей задачи, которая стояла перед участниками проекта, преждевременно, на наш взгляд, утверждать, что все разработанные образовательные модули стали использовать практику как основную активность образовательной программы. Как и не стали бы мы говорить о том, что все вузы в полной мере привлекают действующие образовательные организации не как традиционные базы практики, а как полноправных партнеров — организаторов деятельности студентов. Для нас вполне очевидно и то, что предлагаемые авторами принципиально новые контрольно-измерительные материалы позволяют адекватно зафиксировать и оценить уровень достижений студентов как набор тру-

довых функций и действий, содержащихся в Профессиональном стандарте педагога. Однако, думаем, можно констатировать, что все перечисленные выше задачи решаются участниками проекта весьма активно и динамично: выполнены уникальные для РФ разработки новых форм организации образовательного процесса и практик будущих учителей; в образовательный процесс вузов-участников проекта вводятся принципиально новые процедуры оценивания; начала создаваться библиотека форм организации образовательного процесса, инструментов оценки уровня достижений студентов, ведутся поиски сетевых форм реализации образовательных программ.

Остановимся подробнее на фактах и конкретных примерах.

Первым шагом к усилению практической направленности образовательных программ можно считать *разработку способов перевода, «увязывания» авторами-разработчиками модулей набора условно проверяемых компетенций, содержащихся в ФГОС в проверяемые образовательные результаты.* Трудовые функции, содержащиеся в Профессиональном стандарте педагога, трансформируются авторами в набор трудовых действий, которые, после соотнесения с компетенциями, в проверяемые образовательные результаты.

Часть такой «цепочки перевода» можно продемонстрировать на примере модуля «Коммуникация в современном поликультурном пространстве», разработанного командой Северного арктического университета (табл. 1).

Измеряемость образовательных результатов позволила авторам найти и применить новые *формы оценивания уровня достижения студентов, ввести единые оценочные процедуры для модуля и/или нескольких логически связанных дисциплин (междисциплинарный экзамен).* Например, в качестве оценочных форм начали выступать аналитический отчет, экспертная оценка, «само» и «взаимный» анализ, рефлексивная оценка, PREC-анализ («Попс-формула»), составление мини-словарей, онлайн-дебаты, участие в конференциях и др.

Небольшой перечень проверяемых образовательных результатов, описанных в простых и однозначных терминах, позволил разработчи-

Таблица 1

Формируемая профессиональная компетентность	Способность выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп
Трудовая функция	умеет продуцировать высказывание, учитывающее плюрализм мнений по культурным, этническим, социальным, конфессиональным и политическим вопросам, демонстрирующее толерантность и навыки поведения в изменяющейся культурной среде
Результат в залоге «знать\понимать»	понимает коммуникационные потребности субъектов педагогического общения
Результат в залоге «уметь\применять»	умеет выстраивать коммуникацию с различными целевыми аудиториями, включая детскую, признавая достоинство партнеров, понимая и признавая их
Образовательные результаты	демонстрирует знания об умениях и способностях составляющих коммуникативную компетентность педагога; демонстрирует умение подбирать материал для педагогической коммуникации в соответствии с целевой аудиторией; производит вербальный и невербальный обмен информацией в конкретных педагогических ситуациях общения; проводит рефлексию мероприятия

кам образовательных модулей *подобрать новые формы организации учебных занятий, которые обеспечивают достижение этих результатов*. Такими формами становятся: учебные кейсы, виртуальные игры (симуляторы), групповое проектирование, деловые игры, конференции, консалтинговые встречи и др.

Наряду с описанными выше оценочными процедурами вводятся понятия, общие для модуля и даже межмодульных образовательных мероприятий, реализация которых позволяет «склеивать» всю программу, уходить от программы как набора предметов и учебных дисциплин к логической последовательности взаимосвязанных образовательных мероприятий. Например, в Новосибирском государственном педагогическом университете для образовательных программ направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» введены такие общие для модуля мероприятия, как, например, Конкурс профессионального мастерства [2].

Интересной и показательной видится такая форма, как «сквозной» проект, который меняет всю организацию образовательного процесса в модуле. Как это было сделано командой Нижегородского государственного педагогического университета для ито-

гового задания курса повышения квалификации для разработчиков образовательных модулей программ академического бакалавриата [9]:

«...основной смысл перестройки привычной организации образовательного процесса состоит в следующем:

а) каждая из дисциплин модуля должна быть направлена на формирование не менее двух образовательных результатов;

б) в процессе изучения каждой из дисциплин должно быть предусмотрено выполнение проектного задания, составляющего часть итогового проекта. Проектные задания строятся на основе профессиональных задач, к решению которых должен быть готов выпускник ... <...>;

в) работа над проектным заданием способствует содержательному и процессуальному объединению усилий обучающихся по освоению дисциплин модуля, в том числе практики;

г) использование интегрированной, распределенной по времени практики служит основой практико-ориентированного подхода к обучению и обеспечивает... <...>. возможность обучающимся получить опыт представления собранной информации, и ее использо-

вания при подготовке к практическим занятиям по всем учебным дисциплинам. Такой подход к обучению позволяет на каждом этапе освоения учебной дисциплины работать над созданием итогового проекта по модулю, тем самым достигая образовательных результатов;

д) ориентация образовательного процесса на включение обучающихся в проектную деятельность создает условия для формирования проектировочных умений у студентов в процессе конструирования отчуждаемого продукта в виде итогового проекта по модулю;

е) ориентация образовательного процесса на выполнение студентами итогового проекта создает условия для мотивации студентов на достижение образовательных результатов в процессе проектной деятельности....».

Таким образом, планируемые результаты обучения достигаются в ходе выполнения студентами проекта, охватывающего содержательные и технологические основы всех дисциплин модуля. Защита проекта рассматривается как итоговая форма аттестации по модулю.

Разработанные программы модулей, как правило, «разворачиваются» во времени, выстроены блоками, направление учебных активностей студентов задают практики, которые, как мы видим, могут принадлежать как программе в целом, так и дисциплине, могут быть связаны с внешними организациями.

При этом, следует отметить, что в некоторых случаях, модули образовательных программ смещены во времени относительно друг друга (линейность, связанность с традиционными семестрами не всем удалось преодолеть), могут пересекаться или реализовываться параллельно, например, как это сделано в программах академического бакалавриата САФУ (рис. 5) или НГПУ им. К. Минина (рис. 6).

Взаимодействие образовательных организаций по реализации сетевых программ подготовки педагогов позволило бы значительно увеличить ресурс вузов и образовательных программ. Но работа по организации сетевого взаимодействия идет пока сложно. Можно назвать лишь отдельные случаи использования

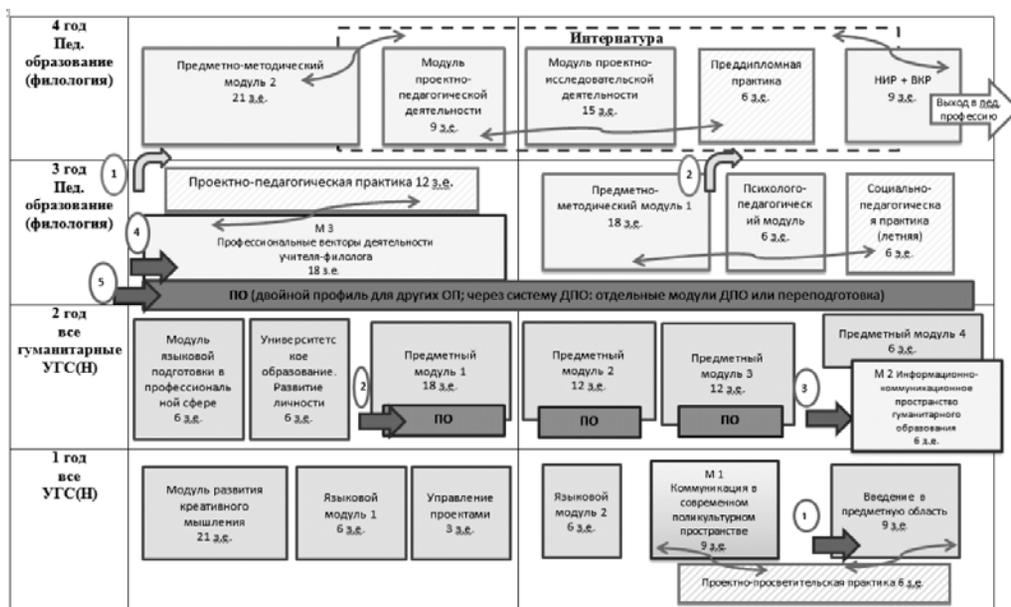


Рис. 5. Пример выстраивания образовательных программ из образовательных модулей⁵

⁵ Рисунок позаимствован из презентации САФУ «Проектирование индивидуальных образовательных траекторий, предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия (направление подготовки – гуманитарные науки, филология)».

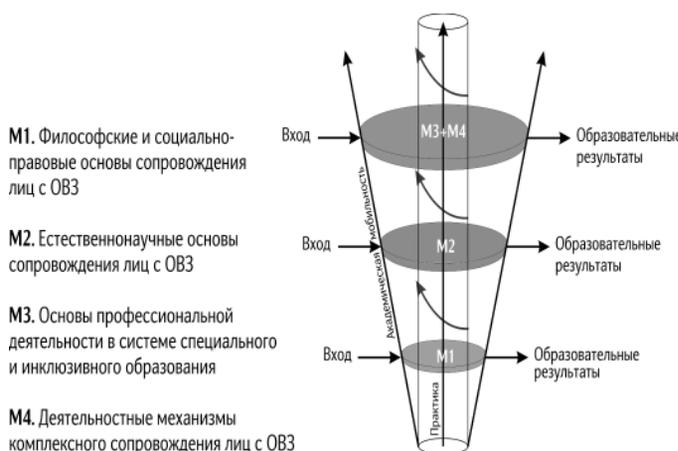


Рис. 6. Структура образовательной программы направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» как совокупность образовательных модулей⁶

сетевых форм в реализации образовательных программ модулей, например в Казанском и Южном Федеральном университетах.

Эксперты, как участники проектных групп, видят два основных барьера, которые необходимо преодолеть для того, сдвинуть дело с мертвой точки.

Первая причина – традиционное для России предметное доминирование в образовательных программах подготовки учителей. Более 25 лет, еще в Советском Союзе в материалах, подготовленных к съезду учителей [3], отмечалось, что отечественное «...педагогическое образование, как это ни парадоксально, сегодня начисто лишено каких-либо отличительных профессиональных признаков. Даже в лучших педагогических вузах структура образования являет усеченную копию образования университетского, к которому добавлен блок психолого-педагогических дисциплин. Специфики педагогического образования нет хотя бы потому, что оно обходится и без нынешней психолого-педагогической до-

бавки, ибо его реальная основа – специализация предметная». Как это ни парадоксально, но ситуация в системе подготовки учителей практически не изменилась. Гипотеза, базирующаяся на утверждении, что основа педагогического мастерства состоит не в поиске своего индивидуального, подходящего только ему педагогического стиля, а в умении применять на практике изученные педагогические теории, так и осталась доминирующей.

Результаты опроса, проведенного в 2015 году⁷, в котором приняли участие 5035 директоров школ и 1216 сотрудников органов муниципального и регионального управления образованием 85 субъектов Российской Федерации, показали, что 64,36% респондентов считают основой профессионального развития молодых учителей их совершенствование в предметной области. Это означает, что значительная часть работы с молодыми специалистами будет ориентирована на повышение их компетентности в предметной подготовке. Тогда как, по их собственным оценкам⁸, их бо-

⁶ Рисунок позаимствован из презентации Образовательный модуль «Естественнаучные основы сопровождения лиц с ОВЗ» направление подготовки – Специальное (дефектологическое) образование (НГПУ им.К. Минина)

⁷ Проект «Разработка методических рекомендаций об эффективных условиях адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов», выполненный Красноярским «Институтом психологии и педагогики развития» в рамках Федеральной целевой программы развития образования в 2015-ом году.

⁸ В рамках того же исследования в опросе приняло участие 13282 молодых педагога из 85 субъектов Российской Федерации.

лее всего тревожит умение правильно выстроить отношение с родителями, администрацией школы, вписаться в сложившуюся систему воспитательной работы.

Вот и получается, что школа как полноценный партнер вузу не нужна, так как она занимается решением тех задач, которые руководители программ подготовки учителей не считают приоритетными.

Второй барьер – традиционное для России патерналистское отношение преподавателей более высокого уровня образования к коллегам, работающим на более низком уровне, которое никак не способствует установлению партнерских отношений. Справедливости ради, надо сказать, что данное явление характерно не только для нашей страны, ее системы образования. Достаточно посмотреть на критерии всех ведущих вузовских рейтингов, чтобы понять причины того, почему большие ученые, привлеченные для работы в университеты, рассматривают преподавание, если не как отягощение, то лишь как способ подготовки исследователей для реализации своих проектов.

В итоге – такие мероприятия, как вынос кафедр в базовые школы или установление реальной связи магистерских программ с исследовательскими центрами, пока, как видно, если и существуют, то формально. Практикующие учителя исследователи, не видят явного интереса в студентах, для которых работа в функционирующем учебном заведении и/или исследовательских группах может дать необходимый опыт для становления как профессионала. Получается, что реально и продуктивно функционирующие сети являются пока, скорее исключением из правил, нежели нормой. Как тут не позавидовать медицинским вузам, для которых обучение будущего врача вне клиники уже давно является нонсенсом.

2. Ближайшие перспективы или что надо сделать на следующем этапе реализации проекта

Строго говоря, основная задача, которую следует решить на следующем этапе реализации проекта, одна: следует предусмотреть систему мероприятий, которые обеспечат закрепление (институционализацию) и распространение достигнутых в проекте результатов

и эффектов. Решение же этой задачи предполагает целую совокупность действий в двух направлениях.

Первое направление – *организационно-управленческие мероприятия, ориентированные на поддержку работы уже создающихся в вузах-участниках проекта новых программ.* Понятно, что далеко не все руководители вузов будут также позитивно настроены по отношению к нововведениям, когда прекратиться адресная финансовая поддержка новых программ, реализация которых требует и пересмотра существующих регламентов, и выделения дополнительных, теперь уже своих, средств на продолжение работ, и организационных решений и т. д. Надо обеспечить институционализацию изменений, которые сегодня произошли в режиме эксперимента, что реализовать без поддержки федеральной власти будет трудно.

Второе направление – *содержательное сопровождение процесса распространения моделей, созданных в ходе реализации проекта.* Здесь речь идет, прежде всего, о создании ресурсной базы, которая была бы доступна тем коллективам авторов, которые уже осуществляют процесс модернизации программ подготовки учителей или планируют эту работу. Сложившиеся естественным образом авторские коллективы по основным направлениям реализации проекта модернизации педагогического образования могут и должны продолжить осваивать механизм разработки образовательных программ «от результата», имеющих динамическую структуру. То есть, они должны найти, апробировать и описать основные примерные образовательные программы по всем направлениям, которые позволяли бы студентам достичь намеченных образовательных результатов за счет:

— ухода от традиционного набора учебных дисциплин, и, как следствие, перегрузки преподавателя и студента;

— связывания ее компонентов (модулей) друг с другом для обеспечения единства процесса обучения и достижения намеченных образовательных целей;

— балансирования теоретических и практических компонентов учебной программы, обеспечения баланса между шириной охва-

та проблем и глубиной усвоения материала, между задачами формирования профессионала и развития личности студента;

— поиска вариантов, которые обеспечили бы, чтобы процесс обучения шел последовательно, трудность заданий постепенно нарастала, студенты чувствовали рост своей собственной компетентности и способности справляться с учебными задачами, складываясь постепенно в единую систему знаний, умений, навыков;

— учета возможных различий в исходном уровне подготовки студентов и ответов на их индивидуальные запросы;

— поиска оптимальных методик, технологий обучения и учебы (learning), адекватных намеченным образовательным результатам;

— определения адекватной системы оценивания результатов, методов оценки каждой из дисциплин и достижения образовательных результатов модуля и всей программы в целом, не перегружая студента, сделав ее прозрачной и понятной для всех участников образовательного процесса.

Решить обозначенные выше проблемы можно лишь в том случае, если руководство вузов, реализующих программы подготовки педагогов станут агентами изменений. Это означает, что **нужно предусмотреть мероприятия по освоению (присвоению) базовых идей концепции модернизации, результатов проекта VIP-менеджментом университетов**. В эту работу нельзя не вкладываться, так как преодоление стереотипов (преодоление руководителями вуза и преподавателями себя) задача чрезвычайно сложная.

* * *

В название настоящей статьи мы, возможно, несколько самонадеянно, вынесли словосочетание: первые итоги. Возникает вопрос: чего итоги-то? Запуска работы по модернизации программ подготовки учителей, увеличения в них практической составляющей, привлечения к преподаванию практиков и т. д. Ответ на все вопросы однозначный — да, да

и да. Но в этом ли состоял замысел проекта? Формально — тоже да, но, по сути, — нет.

Новое время потребовало новых учителей, которые, с определенной степенью вероятности, смогут преобразовать современную российскую школу. Выдадут «на гора» новых учителей, компетентности которых, если говорить юридическим языком, будут, в потенциале, соответствовать требованиям Профессионального стандарта педагога. Если же сказать о планируемом результате более образно, то задача наша состояла в следующем. Мы должны были разработать образовательные программы, выпускники которых, следуя максиме Уильяма Артура Уорда, осуществят переход от учителя посредственного, который излагает, к учителю великому, который вдохновляет⁹. Однако, всем понятно, что нужны годы, для того, чтобы образовательный процесс в вузе, а затем (и это главное) и в школе, изменился. Чтобы из школы ушли прямое натаскивание на предмет и, как следствие, напряжение, и выпускники школ...

Но вернемся к проекту. Думаем, несмотря на объемность, сложность и множественность задач, которые стоят перед авторами-разработчиками и руководителями обновленных и обозначенных выше программ подготовки учителей, главная задача состоит в том, чтобы произошедшие изменения в организации образовательного процесса оказались необратимыми. Ведь пока шел проект, он, своим наличием в плане работы Министерства, укреплял позицию реформаторов в вузе, делал процесс реформирования легитимным, давал в руки рычаги и инструменты. Отсюда вывод — проект должен продолжаться, представляя инициативным, ищущим преподавателям, которых, как выяснилось, не так мало, право на поиск. Хочется надеяться, что проведенные выше размышления позволят придать следующему этапу реализации программы модернизации такую конфигурацию, при которой шанс на успех будет выше.

⁹Посредственный учитель излагает. Хороший учитель объясняет. Выдающийся учитель показывает. Великий учитель вдохновляет.

Литература

1. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе / Под ред. К. Пурсайнена и С.А. Медведева. М.: РЕЦЭП, 2005. 199 с.
2. Видеозаписи мероприятий [Электронный ресурс] // Новосибирский государственный педагогический университет. URL: <http://live.nspu.ru/videos/> (дата обращения: 15.08.2015).
3. Всесоюзный съезд работников народного образования. Предложения к концепции педагогического образования / В.Б. Новичков, А.А. Вербицкий, М.Б. Гнедовский и др. М.: ВНИК «Школа», 1988.
4. Каспржак А. Г., Калашников С. П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 87—104.
5. Концепция «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» // Психологическая наука и образование. 2014. № 3.
6. Общественное обсуждение проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения: 11.08.2015).
7. Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/> (дата обращения: 14.08.2015).
8. Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/events/show/26> (дата обращения 12.08.2015).
9. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровней подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / Под ред. С.В. Коршунова. М.: МИПК МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. 212 с.
10. Руководство по использованию системы кредитов ECTS [Электронный ресурс]. URL: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html> (дата обращения: 12.04.2013).
11. Руководство пользователя ECTS – European Credit Transfer and Accumulating System [Электронный ресурс] // Болонская рабочая группа по Рамке квалификаций (2005), Рамка квалификаций Европейского пространства высшего образования. URL: www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf (дата обращения: 15.03.2013).

First Results of Developing the Academic Bachelor and Research Master Program Models under the Modernization Program of Teacher Education

Kasprzhak A. G.*,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, agkasprzhak@hse.ru .

Kalashnikov S. P.**,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, skalashnikov@hse.ru

The article analyzes the results of the first phase of the project "Modernization of Teacher Education", that is developing the academic bachelor and research master program models, modules of educational programs specifically. We attributed project tasks with the results and effects of the project on the basis of development and testing of educational modules and analyzed the module opportunities to implement the principle of variability in the training of teachers, enhance the practical training, and prepare highly qualified specialists for the education system. The results will be of particular interest to teachers and administrative staff of universities, faced with the task of modernizing the educational programs for teachers training, as well as the development of program modules according to the Federal State Education Standard and the teacher professional standard. The approaches and concepts described by the authors are general, so the article may be useful to educational programs developers of other areas at different levels of education.

Keywords: concept of teacher education modernization; new models of education, research master course and academic bachelor course; educational program; new types of educational programs; educational module; development of educational module program, educational outcomes; new forms of educational process organization; evaluation procedures; networking.

Acknowledgements

The authors thank the teams developed the educational modules in universities participating in the project, particularly, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Novosibirsk State Pedagogical University, Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Southern Federal University, Kazan Federal University

For citation:

*Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. First Results of Developing the Academic Bachelor and Research Master Program Models under the Modernization Program of Teacher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 29–44 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200504*

* *Kasprzhak Anatoly Georgievich*, PhD (Pedagogy), Head of the Center for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: agkasprzhak@hse.ru .

** *Kalashnikov Sergei Pavlovich*, analyst, Center for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: skalashnikov@hse.ru

References

1. Bolonskii protsess i ego znachenie dlya Rossii. Integratsiya vysshego obrazovaniya v Evrope [The Bologna process and its importance for Russia. Integration of Higher Education in Europe]. In Pursianena K., Medvedeva S. (ed), RETsEP Publ., 2005, pp.199.
2. Videozapisi meropriyatii [Elektronnyi resurs] [Videos events]. Novosibirskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet [Novosibirsk State Pedagogical University]. URL: <http://live.nspu.ru/videos/> (Accessed 15.08.2015).
3. Novichkov V.B., Verbitskii A.A., Gnedovskii M.B. Vsesoyuznyi s"ezd rabotnikov narodnogo obrazovaniya. Predlozheniya k kontseptsii pedagogicheskogo obrazovaniya [All-Union Congress of National Education. Proposals to the concept of teacher education]. Moscow: VNIK «Shkola», 1988.
4. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. Prioritet obrazovatel'nykh rezul'tatov kak instrument modernizatsii programm podgotovki uchitelei [Priority educational outcomes as a tool for the modernization of teacher training programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, no 3, pp. 87—104.
5. Kontseptsiya «Kompleksnaya programma povysheniya professional'nogo urovnya pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii» [The concept of "Comprehensive program to improve the professional skills of teachers of educational institutions"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], no3, 2014.
6. Obshchestvennoe obsuzhdenie proekta kontseptsii i sodержaniya professional'nogo standarta uchitelya [Elektronnyi resurs] [Public discussion of the project concept and content of the professional standard for teachers]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii [Ministry of Education and Science of Russia]. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3071> (Accessed 11.08.2015).
7. Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Portal support projects for modernization of teacher education]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii [Ministry of Education and Science of Russia]. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.pf/> (Accessed 14.08.2015).
8. Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Portal support projects for modernization of teacher education]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii [Ministry of Education and Science of Russia]. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.pf/events/show/26> (Accessed 12.08.2015).
9. Proektirovanie osnovnykh obrazovatel'nykh programm vuza pri realizatsii urovnevoi podgotovki kadrov na osnove federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov [Design of basic education programs in the implementation of the university-level training on the basis of federal state educational standards]. In Korshunova S.V. (ed), Moscow: Bauman MSTU, 2010, 212 p.
10. Rukovodstvo po ispol'zovaniyu sistemy kreditov ECTS [Elektronnyi resurs] [Guidelines for the use of ECTS credits]. URL: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html> (Accessed 12.04.2013).
11. Rukovodstvo pol'zovatelya ECTS – European Credit Transfer and Accumulating System [Elektronnyi resurs] [Manual ECTS — European Credit Transfer and Accumulation System]. Bolonskaya rabochaya gruppa po Ramke kvalifikatsii (2005), Ramka kvalifikatsii Evropeiskogo prostranstva vysshego obrazovaniya [Bologna working group on qualifications framework (2005), Framework of Qualifications of the European Higher Education Area]. URL: www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf (Accessed 15.03.2013).