
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ |
MODERNIZATION OF TEACHER EDUCATION

Деятельностный подход в педагогическом образовании

Марголис А.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

В статье рассматриваются содержание и итоги проекта модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017), направленного на профессионализацию подготовки педагогов и приведение в соответствие ее результатов с требованиями стандарта профессиональной деятельности педагога и федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования (standard driven reform). Представлено теоретическое содержание новой модели подготовки педагогов, разработанной и апробированной в ходе реализации проекта, основанной на деятельностном подходе. Показаны нерешенные проблемы в подготовке педагогических кадров и сформулированы предложения к следующему этапу развития педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, деятельностный подход, учитель, подготовка учителя, профессиональный стандарт, Федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный экзамен.

Для цитаты: Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5—39. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260301>

Activity Approach in Teacher Education

Arkady A. Margolis

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

The paper addresses the subject matter and outcomes of the project on modernization of teacher education in Russia (2014—2017) aimed at enhancing profes-

sional development of future teachers and bringing it into compliance with the professional standard for teachers as well as with the federal state educational standards (standard-driven reform). I describe the theoretical concept behind the new activity-based model of teacher training which was developed and subsequently tested in the course of the project implementation. Also, I highlight several unresolved issues in teacher training and put forward some suggestions for the next stage of teacher education development.

Keywords: teacher education, activity approach, teacher, teacher training, professional standard, federal state educational standard, professional exam.

For citation: Margolis A.A. Activity Approach in Teacher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5—39. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260301> (In Russ.)

Введение

Данная статья структурно состоит из двух взаимосвязанных сообщений. *Сообщение 1.* «Деятельностный подход в подготовке педагогов» — посвящено описанию проекта «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017)». В нем описываются причины и основания появления проекта, теоретическое содержание новой модели подготовки педагогов, основанной на деятельностном подходе в психологии, которая была разработана и апробирована в ходе реализации проекта. *Сообщение 2.* «Предложения по развитию педагогического образования в РФ» — посвящено описанию итогов проекта модернизации, нерешенным в нем проблемам и описанию предложений к современному этапу развития педагогического образования. Содержание сообщения 1 подробно представлено в более ранних публикациях автора [12; 13; 14; 15]. Читатель, незнакомого с их содержанием, может получить некоторое представление о теоретическом подходе, раздвигаемом автором на основе Сообщения 1. Описание наиболее актуальных проблем, стоящих перед педагогическим образованием сегодня и нерешенных в рамках проекта модернизации (2014—2017), а также точка зрения автора на наиболее важные направления дальнейшего развития педагогического образования изложены в Сообщении 2.

Сообщение 1. Деятельностный подход в подготовке педагогов

Проект модернизации педагогического образования (2014—2017) — Основания и причины проекта

Реформа педагогического образования в Российской Федерации, начатая в 2014 г. и продолжавшаяся по 2017 г., оказалась примером одной из наиболее радикальных попыток изменить систему подготовки педагогических кадров за все постсоветское время.

К объективным основаниям проекта модернизации педагогического образования можно отнести несоответствие между требованиями новых стандартов общего образования, утвержденных в 2010 г., и компетенциями выпускников педагогических программ, не менявшимися принципиально на протяжении нескольких десятилетий.

В какой-то момент стало понятно, что выпускник таких программ в принципе не сможет реализовывать ни требования нового федерального государственного стандарта общего образования (далее ФГОС) [21], ни требования появившегося несколько позже стандарта профессиональной деятельности педагога (2013) [24], являющегося (по мысли его авторов) моделью профессиональной деятельности учителя, направленной на реализацию целей ФГОС.

Устранение этого противоречия между новыми требованиями к учителю и «старой» системой его подготовки (как по образова-

тельным результатам ее выпускников, так и по способу их обучения в педагогических программах) и являлось, на наш взгляд, основным содержанием проекта модернизации (2014—2017).

К субъективным причинам неудовлетворенности качеством педагогического образования в экспертном сообществе и частично в общественном дискурсе, способствовавшим запуску проекта модернизации, можно отнести отсутствие стабильной позитивной динамики в международных оценках качества образования, двойной негативный отбор на пути в профессию педагога и падение социального престижа профессии учителя, нарекания со стороны директорского корпуса на недостаточную практическую подготовку молодых педагогов к профессиональной деятельности, низкий уровень трудоустройства выпускников в школы и высокий уровень выхода из профессии молодых педагогов в связи с недостаточной подготовкой к самостоятельной профессиональной деятельности и отсутствием системы их постдипломной поддержки и сопровождения [12].

Понятно, что только некоторые из перечисленных выше причин напрямую связаны собственно с состоянием педагогического образования, в то время как большинство относятся, скорее, к проблемам профессиональной деятельности и системе образования в целом. Однако, как и в случае «педагогизации» социальных проблем, т. е. приписывания ответственности за ряд социальных проблем недостаткам качества образования, внутри самой системы образования нередко можно увидеть перенос ответственности на «универсального стрелочника» — на качество подготовки учителя.

Непосредственным поводом для начала разработки проекта модернизации педагогического образования стал «провал» педагогических вузов в первом мониторинге эффективности вузов, проводившемся в РФ (2014), который при всех оговорках о несовершенстве методики, по которой оценивалась эффективность, оказался в группе педвузов намного больше, чем в любых других. Такой результат наложился на внутреннюю

убежденность чиновников в том, что этот провал носит не случайный, а совершенно закономерный характер и отражает крайнюю архаичность педагогических вузов не только в отношении качества их педагогических программ, но вообще, как сектора российского высшего образования.

Типовым решением, считавшимся действенным средством повышения эффективности таких вузов и активно использовавшимся в этот период, являлась стратегия присоединения «неэффективных» вузов к «эффективным». В случае педагогического образования эта стратегия уже была частично апробирована в рамках присоединения некоторых педагогических институтов к классическим университетам (например, при организации ряда федеральных университетов).

Основные возражения части экспертного сообщества (к счастью услышанные руководством системой управления) заключались в том, что от «перестановки» педагогического образования из одного места в другое накопившиеся в этом сегменте проблемы не решатся сами собой. По мнению экспертов, эффективное решение заключалось не столько в перестановке «кубиков», т. е. реорганизации, сколько в необходимости решения давно назревших проблем повышения качества образования в них, т. е. в модернизации. Кроме того, имевшиеся на тот момент данные говорили не столько в пользу повышения качества педагогического образования в присоединенных педагогических университетах, сколько о порождении в них новых проблем. Так, например, в большом классическом университете довольно быстро выявилась не только меньшая заинтересованность в улучшении качества педагогического образования, но и вообще во взаимодействии с системой общего образования; объединение сопровождалось зачастую перераспределением кадровых ресурсов, обеспечивающих реализацию педагогических программ в пользу классических предметных кафедр, а устранение дублирования на практике приводило к «выживанию» далеко не лучших по качеству кадров, но работавших в подразделениях классического университета. Конечно, были примеры и бо-

лее оптимальной реорганизации, но, в целом, они не отменяли общего вывода о том, что сама по себе такая реорганизация не является универсальным и эффективным средством улучшения качества программ подготовки педагогов.

Проект модернизации педагогического образования (2014—2017) —

Поиск нового содержания.

Профессионализация

Методологические основания проекта [15; 16] были связаны, прежде всего, с поиском ответа на вопрос, что должно быть основным содержанием подготовки педагога, способного к эффективной реализации требований профессионального стандарта и формированию у учащихся не только предметных, но и метапредметных и личностных образовательных результатов.

Традиционный ответ на этот вопрос состоит в том, что таким содержанием является исторически сложившийся набор учебных дисциплин, включающий дисциплины предметной, общепедагогической, методической и психологической подготовки будущих педагогов. Однако результат педагогического образования именно с таким учебным содержанием очевидным образом не обеспечивал возможности полноценной реализации учителем новых требований ФГОС общего образования и формирования профессиональных действий, необходимых для этого, зафиксированных в профессиональном стандарте педагога.

Традиционные способы совершенствования этой модели, как правило, предполагали усиление той или иной из ее компонент (от предметной до психологической) или изменение баланса между теоретическими курсами и объемом практики студентов. Все это уже было использовано в предыдущих подходах совершенствования педагогического образования [23] и вполне укладывалось в общую концептуальную рамку, основанную на гипотезе о том, что освоение некоторого набора преимущественно теоретических дисциплин с их последующей иллюстрацией на практике позволяет эффективно подготовить будуще-

го специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности. В принципе сама модель такого построения высшего образования [12], появившись в середине XVII века в контексте конкретных социально-экономических обстоятельств того времени в Европе, оставалась на протяжении нескольких столетий не только весьма успешной, но и практически единственно возможной, вытеснив все предыдущие формы получения профессионального образования (построенные по типу обучения «мастер—подмастерье»). В сфере педагогического образования она характеризовалась переходом от подготовки педагогов непосредственно на базе школ, выступавших аналогом современных клинических баз и эталонных образцов педагогической деятельности («нормальных школ/école normale») в университеты. Процесс этот сопровождался постепенным признанием педагогической деятельности как деятельности профессиональной, т. е. сложной, сопровождающейся необходимостью освоения существенного объема не только практических навыков, но и собственно знаний, причем не только в области предмета преподавания, но и в области теории обучения, психологии ребенка и его возрастных возможностей и в целом общегуманитарной подготовки будущего педагога. Усложнение целей общего образования и переход от задач «ликбеза» учащихся к задачам получения систематического и полноценного образования способствовали расширению и углублению необходимых для этого знаний из самых разных областей и их интеграции в программы педагогического образования.

На наш взгляд, успешность этой модели оказывается под вопросом в силу двух принципиально разных причин.

Профессиональное становление будущего специалиста в этой модели связано, прежде всего, с освоением содержания учебных дисциплин и «продвижением» студента по их перечню, определенному в программе. Ни объективно (с точки зрения конструкции самой программы), ни субъективно (для большинства обучающихся в ней студентов) не понятно, какие профессиональные задачи может решать студент, находящийся в той

или иной «точке» освоения содержания программы.

Несмотря на наименование таких программ «основными профессиональными образовательными программами» (ОПОП) (что соответствует их нормативному определению), такие программы выглядят, скорее, как основные «образовательные и профессиональные» (ООПП) или просто как основные «образовательные программы» (ООП). Этот вывод подтверждается применительно к рассматриваемой нами сфере отсутствием присвоения профессиональной квалификации. Выпускники таких программ получают не квалификацию учителя, а квалификацию бакалавра по направлению «Педагогическое образование» (ПО) с вариантами «Психолого-педагогическое образование» (ППО) и «Специальное (дефектологическое) образование» (СДО) [21; 22].

Субъективно для студентов это воспринимается как непонимание того, зачем они изучают многочисленные дисциплины (преимущественно общепедагогического цикла) и связи между ними и предметом будущей профессиональной деятельности. Фактически это приводит к кризису учебной мотивации у значительной части студентов [25], которые, поступив на программы высшего профессионального образования, ожидают, что, наконец, в отличие от их предыдущего опыта обучения в школе, возникнет долгожданная связь между содержанием их обучения и деятельностью (в данном случае профессиональной). Однако эта связь по-прежнему не возникает длительное время при изучении многочисленных дисциплин, имеющих субъективно весьма отдаленное отношение к будущей деятельности педагога.

Вторая группа сложностей в этой модели высшего образования связана с тем, что построенные на «знаниевых» основаниях программы подготовки не имеют единого критерия оценки того, в какой мере они готовят своего выпускника к будущей профессиональной деятельности. При таком подходе остается непонятым, как оценки по курсу «Педагогическая психология» или, например, «Теории обучения» связаны с уровнем реаль-

ной подготовки выпускника к профессиональной деятельности. Фактически прохождение программ, построенных на дисциплинарном подходе, может свидетельствовать формализованно и более или менее уверенно о знаниях выпускников, но весьма косвенно и приблизительно — об их профессиональной готовности. Именно это и подтверждается, как международными исследованиями (например, TALIS) (17), так и национальными опросами директоров образовательных организаций [1; 2], говорящих фактически об одном и том же: в школу приходят выпускники с хорошей предметной и теоретической подготовкой, но недостаточно подготовленные собственно к самой педагогической деятельности, что и становится чаще всего причиной их досрочного выхода из профессии (особенно в условиях отсутствия институализированных форм их поддержки, например, наставничества или постдипломного сопровождения).

Проблема недостаточной профессионализации программ подготовки педагогов, построенных на дисциплинарном (знаниевом) подходе связана не с тем, что знания в будущей профессии не нужны, и предположением о том, что вполне возможно ограничиться некоторым набором практических приемов преподавания. Напротив, признавая педагогическую деятельность деятельностью профессиональной (профессией в отличие от занятия), мы одновременно должны понимать, что сам ее статус профессии основан на большом количестве профессиональных (в том числе междисциплинарных) знаний, уникальных и специфичных только для этой профессии. Однако освоение этих знаний вне всякой связи с освоением будущей деятельности, т. е. не как инструментов этой деятельности, а как самоцель, не только приводит к кризису учебной мотивации, но и на самом деле не позволяет их освоить вообще.

Потому что, говоря об освоении любых знаний, в том числе знаний профессиональных, необходимо определить на каком уровне они освоены: на уровне формально запоминаемых дефиниций, забываемых сразу после экзамена, построенного, по сути, на проверке памяти, на уровне шаблонных способов осу-

ществления ограниченного набора рутинных практических действий, или на содержательном уровне, позволяющем осуществлять профессиональные действия с учетом различных индивидуальных характеристик учащихся и социальных контекстов их обучения с опорой на глубокие теоретические знания. Выражаясь в терминах культурно-исторического подхода [3], проблема заключается не в том, что в традиционных программах подготовки педагогов слишком мало практики, а в том, что в них слишком мало теории, в том смысле, что большинство выпускников таких программ не овладевает профессиональными знаниями на уровне понятий, а, скорее, на уровне псевдопонятий или комплексов [43].

Ситуация с превалированием знаниевого/дисциплинарного подхода приводит на практике к отсутствию единых критериев в оценке профессиональной подготовки выпускников разных программ, что в целом выглядит вполне приемлемо до тех пор, пока в этой сфере деятельности нет единого и закрепленного нормативного понимания того, как такая профессиональная деятельность должна осуществляться нормативно. Действительно, если у нас нет единого понимания того, что мы считаем «хорошим преподаванием», то наличие единого подхода в оценке профессиональных возможностей будущих педагогов фактически и не требуется. Однако если такое понимание не только возникает, но и нормативно закрепляется, то появляется необходимость понимать, в какой мере та или иная программа педагогического образования смогла не только вооружить своего выпускника некоторым набором знаний, но и реально обеспечила его готовность к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями, закрепленными в нормативном документе. Именно это и произошло в связи с утверждением профессионального стандарта педагога, нормативно закрепившего требования к профессиональной деятельности, направленной на достижение образовательных целей ФГОС общего образования, и выступающего тем самым в качестве основания для построения единого содержания подготовки педагогов и оценки такой готов-

ности к самостоятельной профессиональной деятельности.

Приведенные выше соображения показывают, что усложнение целей общего образования (ФГОС) и формулирование требований к самой модели профессиональной деятельности педагога (Профессиональный стандарт), направленной на достижение этих целей, не могут быть полноценно реализованы путем «косметических» изменений в сложившейся системе дисциплинарной подготовки будущих педагогов, а требуют намного более радикального перехода от знаниевой к профессиональной модели педагогического образования.

Необходимо отметить, что при всем своеобразии педагогического образования необходимость его трансформации в направлении подготовки к профессиональной деятельности не является уникальным. Аналогичные процессы происходили параллельно и даже ранее и в других сегментах высшего профессионального образования, например, медицинском или технологическом. Одним из наиболее ярких примеров такого рода является разработка нового подхода к инженерному образованию, предпринятая целым рядом ведущих европейских и американских университетов и получившая название стандарта CDIO, в основу которого положено освоение полного цикла изготовления инженерного изделия/проекта (от замысла до его реализации) как деятельностьное содержание, организующее весь процесс подготовки будущего инженера (10).

**Проект модернизации педагогического образования (2014—2017) —
Профессиональная деятельность
педагога. Стандарт. Профессиональное
мышление педагога**

Говоря о профессионализации педагогического образования и переходе от знаниевого (дисциплинарного) содержания программ подготовки педагогов к содержанию профессионально ориентированному (направленному на подготовку собственно к педагогической деятельности), необходимо заметить, что сама педагогическая деятельность по обучению учащихся может осуществляться

в предельно широком спектре возможных вариантов своей реализации, фактически простираясь от того, что правильнее было бы назвать не деятельностью, а занятием, до собственной предельно сложной по целям и структуре профессиональной деятельности.

Именно наличие столь широкого спектра возможных форм реализации педагогической деятельности постоянно подпитывает дискуссию о том, чем на самом деле она является: простым занятием или одной из самых сложных профессий.

Легкость зачастую принимаемых решений о предельно упрощенном допуске в профессию учителя любого человека с законченным высшим (например техническим) образованием и даже студента, не завершившего программу высшего образования, помимо реалий конкретного социоэкономического контекста (например, дефицита педагогических кадров и невозможности быстрого восполнения этого дефицита стандартными программами подготовки педагогов) отражает еще и имплицитное представление о педагогической профессии как, скорее, о занятии, доступном любому нормальному взрослому человеку. Мысль допустить к строительству сложного инженерного сооружения, например моста, взрослого представителя другой профессии, например музыканта, без какой-либо проверки его профессиональных компетенций в области мостостроительства, обычно ни у кого не возникает. В то же время противоположная идея о возможности минимального барьера (или его полного отсутствия) для входа в профессию учителя допускается в качестве вполне приемлемой, что свидетельствует о двух важных представлениях об этой профессии.

Во-первых, это представление о том, что профессия педагога является относительно простой и не требующей каких-то существенных по сложности и значительных по объему знаний, предполагающих длительное и глубокое освоение сложнейших программ.

Во-вторых, это необычайно широкий репертуар возможной реализации деятельности педагога, в том числе и на предельно простом уровне в условиях отсутствия нормативно закрепленного способа реализации

такой деятельности (например, аналогичного протоколам и клиническим рекомендациям в деятельности врача) в условиях отсроченной во времени обратной связи между самой деятельностью и ее результатами (в виде результатов обучения учащихся).

Ошибки в профессиональной деятельности врача или инженера, строящего мост, проявляются практически сразу (или через короткое время), выявляя всю полноту некомпетентности допустившего их специалиста, элиминируя тем самым допуск в профессию совершенно не подготовленных для этого специалистов.

Профессия же педагога в принципе позволяет действовать неподготовленному к ней человеку в силу намного более отложенных во времени результатов (прежде всего результатов «сложного обучения»: освоение идей, понятий, развитие мышления в ходе обучения) и отсутствия четко зафиксированных самим профессиональным сообществом или государством норм реализации такой деятельности.

Однако переход от сравнительно простых образовательных целей, например, обучения чтению, счету и письму, к все более сложным целям образования (формированию научных понятий, мировоззрения, картины мира, развитию и воспитанию в ходе обучения) неизбежно усложняет содержание и задачи педагогической деятельности, ограничивая возможность входа в эту профессию лицам, не получившим специальной и длительной подготовки и не освоившим необходимые для этой деятельности профессиональные инструменты (включающие в том числе и теоретические знания).

Параллельно с этим происходит и «селекция» способов реализации такой сложной педагогической деятельности, в процессе которой отвергаются некоторые простые и рутинные способы «облегченного» обучения, как очевидно не соответствующие новым и более сложным целям получаемого учащимися образования. Это в целом приводит к некоторому уменьшению первоначально чрезмерно широкого спектра социально-приемлемых способов преподавания.

Разработка стандарта профессиональной деятельности является завершающим этапом такой профессионально-общественной «селекции» и эволюции профессиональной деятельности. Профессиональный стандарт переводит в нормативное поле согласованное видение того, какой должна быть профессиональная деятельность, т. е. описывает эту деятельность как нормативное требование ко всем педагогам, или является примером лучшей практики актуально доступной меньшей части специалистов, но являющейся ориентиром профессионального развития для всех.

При любом варианте использования и интерпретации роли профессионального стандарта деятельности педагога (в качестве жесткого нормативного требования для любого педагога или в качестве «мягкого» ориентира профессионального развития) он существенно и нормативно ограничивает возможности необычайно широкого спектра реализации педагогической деятельности, существовавшего до его введения.

Будучи производным от образовательных целей, заданных ФГОС общего образования, стандарт профессиональной деятельности фактически становится не столько «рецептом» построения педагогической деятельности для любого учителя, сколько некоторой обобщенной моделью такой деятельности, допускающей при этом довольно широкий простор в ее творческой реализации (однако намного более узкий, чем в отсутствии такой модели).

Одновременно стандарт выступает в качестве основания для построения профессионального содержания программ подготовки [36], описывая в отличие от традиционного (дисциплинарного) подхода не то, какие знания должен освоить выпускник, а то, какие профессиональные задачи в рамках его будущей деятельности он должен научиться решать, какие профессиональные действия для этого должен освоить и какие теоретические знания и практические умения ему для этого будут нужны.

Наконец, стандарт профессиональной деятельности выступает в качестве основания для построения системы оценивания выпускника и определения того, в какой мере

он готов к профессиональной деятельности, регулируемой все тем же профессиональным стандартом как обобщенной моделью деятельности педагога, обеспечивающей задачи ФГОС. Это открывает возможности для построения единой и объективной системы оценки выпускников по универсальному деятельностному основанию (например, в форме профессионального или демонстрационного экзамена или портфолио, заполняемого на практике не университетским преподавателем, а опытными учителями-наставниками на практических базах).

Проект модернизации педагогического образования (2014—2017) —

Технологии реализации деятельностного подхода.

Профессионально-ориентированный модуль как образовательная единица деятельностного подхода

Нормативными основаниями начала реализации проекта стали Поручение Президента РФ [20] и соответствующее распоряжение Правительства РФ [9].

Основным содержанием модернизации педагогического образования является переход от знаниевой (дисциплинарной) парадигмы к профессионально-деятельностной.

Образовательные результаты выпускников модернизируемых программ должны при этом соответствовать требованиям стандарта профессиональной деятельности педагога. Однако это требование не определяет автоматически и однозначно то, каким должны быть для этого содержание образования и тем более способ организации учебной деятельности студентов по его изучению.

В рамках реализации проекта модернизации педагогического образования был разработан и реализован тот способ достижения указанной цели (новые результаты, соответствующие требованиям профессионального стандарта), который, на наш взгляд, можно назвать деятельностным подходом к построению программ подготовки педагогов.

Содержанием образовательных программ при этом становится не столько изучение набора учебных дисциплин, знания, которые

будут востребованы в будущей профессиональной деятельности, а освоение в рамках образовательной программы самой профессиональной деятельности, включая содержание необходимого для этого знаний как инструментов осваиваемой деятельности.

Концептуальной «клеточкой» (в понимании В.В. Давыдова) [6; 7; 8] такой деятельностной программы, играющей роль основной образовательной единицы в рамках разрабатываемого нами подхода, является понятие «Профессионально ориентированного модуля».

Как это часто бывает, сам термин «модуль» уже существовал в нормативном поле довольно давно, появившись практически одновременно с переходом на двухуровневое высшее образование, последовавшее после ратификации Россией Болонского соглашения [22]. Перекочевав из зарубежных нормативных документов в российские стандарты, а затем и в учебные планы, термин плотно «осел» в многочисленных документах в качестве возможной альтернативы термину «учебная дисциплина» (в рамках написания через черточку: дисциплина/модуль), не оказав, впрочем, ровно никакого влияния ни на сами учебные планы, ни на содержание процесса подготовки. В большинстве случаев он стал означать в этих учебных планах отнесение ряда похожих по названию или близкой предметности дисциплин к некоторой формальной общности, заменив предыдущий термин «цикл», с успехом использовавшийся до этого на протяжении десятилетий. Важно отметить, что в описываемом значении термина «модуль» не идет речи ни о каком изменении содержания самих учебных дисциплин (формально включаемых в модуль) или технологии их освоения. Это элемент все того же дисциплинарного учебного плана, лишь внешне структурированного более крупным образом.

Реальный переход к построению педагогических программ, построенных на деятельностном подходе, предполагает другой способ формирования самой структуры и учебного содержания модуля [15; 16]. Профессионально ориентированный модуль как основная образовательная единица таких программ отвечает за формирование готовности и способности

к выполнению профессиональных действий, направленных на решение некоторой типовой профессиональной задачи, содержание которой осваивается будущими педагогами в процессе изучения такого модуля. Понятно, что достижение этой цели невозможно осуществить, ограничившись объединением в модуль необходимых для освоения профессионального действия разных, но исключительно теоретических разделов. Освоить трудовую функцию и профессиональные действия в рамках модуля исключительно в университетской аудитории оказывается также невозможным. Модуль должен быть дополнен существенной долей практики, притом не столько для иллюстрации теории, сколько для постановки проблемы осуществления профессионального действия («профессиональная проба»), отработки его отдельных компонентов в специально организованной лабораторно-учебной среде (практикум) и освоения самих профессиональных действий во взаимосвязи с «ручным» знанием опытных педагогов на практической «клинической» базе (в условиях реальной образовательной организации).

Таким образом, каждый модуль оказывается интегрированной 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 студента знания, умения и профессиональные действия, связанные с реализацией конкретной трудовой функции (или конкретных трудовых функций) будущего педагога.

Другими словами, профессионально ориентированный модуль является моделью решения типовой профессиональной задачи, но одновременно и способом освоения через эту модель самой профессиональной деятельности во всем многообразии ее реальных или возможных условий реализации.

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 формируемых профессиональных действий (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 (профессиональных 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). Теоретическое содержание 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. Такой подход позволяет, на наш взгляд, преодолевать один из главных недостатков большинства существующих программ педагогического образования — отсутствие связи между изучаемым теоретическим материалом и содержанием будущей профессиональной деятельности).

На третьем этапе изучения модуль включает 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 первоначальное моделирование профессионального действия, т. е. на 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 и обязательного компонента модуля («клинической практической базы» модуля) в условиях специально организованной супервизии со стороны опытного педагога-наставника. Целью этого этапа изучения модуля (учебная практика) является анализ освоения профессионального действия студентами в реальной образовательной среде, контроль правильности его выполнения и оценка его сформированности.

Различия между реализацией осваиваемого профессионального действия в модельной ситуации (практикум) [46] 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 психолого-педагогического исследования, направленного на анализ причин и затруднений в реализации осваиваемых профессиональных действий и формирование тем самым исследовательских компетенций у будущих педагогов (практик-исследователь).

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 на основе научного метода и формируемых исследовательских компетенций становится новым видом НИРС (аналогичным *actionresearch*) [47; 48] в рамках педагогических программ и одним из важных механизмов соединения теории, практики и науки в рамках единой интегрированной единицы образовательной программы (табл. 1). Наконец, рефлексивный семинар, завершающий этот этап и изучение модуля, в целом направлен на преодоление возможного риска «фельдшеризма» и «натаскивания» на выполнение некоторого стандартного набора профессиональных действий.

Обсуждение с другими студентами 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.

Построение и обсуждение различных возможных ситуаций в классе, связанных с моделированием и возможным преобразованием освоенных профессиональных действий при изменении условий их реализации, создает предпосылки реализации концепции рефлексивного педагога (D. Shon) [31] и обеспечения ключевой компетенции профессионального образования — способности к перестройке и развитию освоенных профессиональных действий.

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 существенный пересмотр роли практической базы и опытных учителей-наставников, являющихся носителями уникальных и плохо формализуемых компонентов педагогического знания (tacit knowledge), в формировании осваиваемых студентами профессиональных компетенций. Фактически школа становится при этом равноправным партнером университета по проектированию и реализации образовательной программы подготовки будущего педагога, превращаясь из обычной базы для иллюстрации теории в источник самостоятельных и важных знаний и образцов осваиваемых профессиональных действий, т. е. в клиническую базу, а сам способ подготовки педагогов в большей

Таблица 1

Структура учебного модуля и этапы его изучения

№ этапа	Название этапа	Учебное содержание
Этап 1	Учебно-ознакомительная практика	Демонстрация образцов профессиональных действий, объединенных одной или несколькими трудовыми функциями. Профессиональные пробы. Попытки самостоятельного выполнения профессиональных заданий. Формирование списка педагогических проблем и задач
Этап 2	Теоретический	Изучение теоретического материала модуля, как способа решения педагогических проблем и задач. Формирование способов выполнения профессиональных действий (инструментальный аспект). 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	Анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий. Организация мини-исследований, направленных на анализ причин неэффективности и затруднений в профессиональной деятельности, построение нового профессионального действия
Этап 5	Теоретико-рефлексивный	Организация рефлексии (групповой, индивидуальной) своих действий с учетом результатов НИРС. Формирование общего способа профессиональных действий (понимание реализации профессионального действия в пространстве возможностей)

степени напоминает клинический метод в подготовке врачей. Такая модель взаимодействия университета и школы (школьно-университетское партнерство) [46; 53] характеризуется существенным увеличением объема практики (до 60—80 единых зачетных единиц) (в программах бакалавриата), из которых 30—40 единых зачетных единиц включаются в форме тематических практик, заданных содержанием модулей-блоков распределенной практики (на 1—3-м курсах бакалавриата), необходимых для полноценного освоения профессиональных действий, и не менее 30 единых зачетных единиц выделяется на организацию долгосрочной производственной практики (стажировки) на 4-м курсе программ бакалавриата, направленной на организацию освоения целостной профессиональной деятельности в соответствии с целями программы на одной из клинических баз, организованных на принципах школьно-

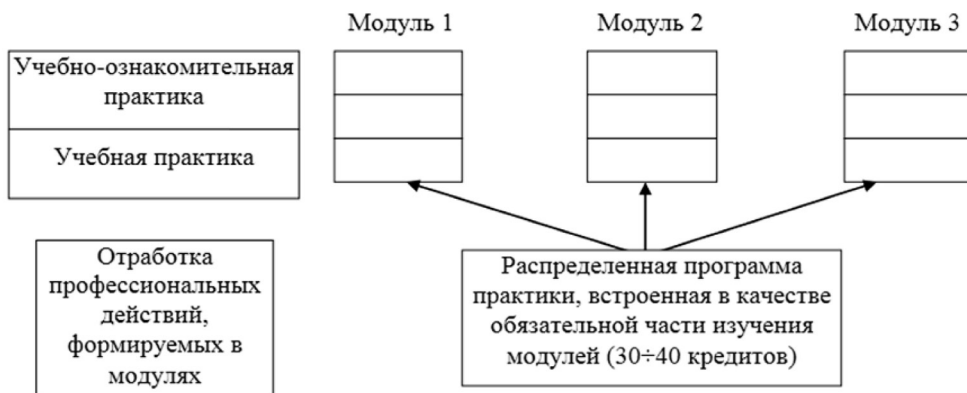
университетского партнерства в условиях супервизии (рис. 1).

Реализация требований, направленных на усиление практической подготовки, не только связанной с освоением стандартных профессиональных действий-приемов (этап 3), но и 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 (этапы 4, 5).

Такое усиление роли исследовательской подготовки будущего педагога тесно связано с попыткой реализации подходов *practitioner researcher* [27] и *reflective practitioner* [30; 31].

Проблемы, возникающие в осуществлении профессиональных действий будущего педагога, приводят к необходимости проведения им встроенного научного исследования как

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



Второй год обучения в магистратуре (четвертый в бакалавриате)



Рис. 1. Практики с учетом распределенной практики в модулях и долгосрочной стажировки

Таблица 2

**Распределение сфер ответственности в рамках сетевого взаимодействия
«школа—университет» при изучении модуля**

№ этапа	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

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 [47], осуществляющим такую перестройку на основе не проб и ошибок, а научного метода, включающего возможность проведения научного анализа собранных данных, формулирования гипотезы о причине затруднений и построении нового, более совершенного профессионального действия.

**Сообщение 2. Итоги проекта
модернизации педагогического
образования (2014—2017) и предложения
по развитию педагогического
образования в РФ**

***Проект модернизации педагогического
образования (2014—2017) —
Апробация деятельностного подхода***

Апробация новой модели педагогического образования осуществлялась в рамках комплексного проекта (2014—2017), в котором приняла участие 65 университетов всех типов (от педагогических до исследовательских), осуществляющих подготовку педагогических ка-

дров [16]. Общий контингент студентов, обучающихся по программам педагогического образования, составляет 59% от всего контингента студентов этого направления во всех вузах РФ.

География проекта была представлена 51 из 85 регионов РФ.

Технология апробации предусматривала широкое использование сетевого взаимодействия участников, как на уровне 13 университетов, отвечавших за разработку программ того или иного профиля педагогов, с другими университетами, включающимися в такую разработку и апробацию модернизируемых программ, так и между университетами и школами в рамках разработанной модели школьно-университетского партнерства и совместной реализации профессионально-ориентированных модулей.

Общее количество студентов, принявших участие в проекте в рамках обучения по 45 модернизируемым программам составило примерно 12000 студентов.

Научно-методологическое и координационно-аналитическое сопровождение проекта осуществлялось Московским государственным психолого-педагогическим университетом в сотрудничестве с Институтом образования НИУ ВШЭ.

Структура модернизированных основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) бакалавриата и магистратуры, апробируемых в ходе проекта, представлена на схемах ниже (рис. 2, 3). Особенностью разработанных программ являлось соответствие профессионально ориентированных модулей (обозначенных буквой М) задачам

формирования в них готовности к выполнению той или иной основной трудовой функции профессионального стандарта (ОТФ). Учет различного уровня и направленности подготовки абитуриентов магистратуры (полученной ими в программах бакалавриата) осуществлялся за счет введения адаптационных модулей.

Структурно-логическая схема модели прикладного бакалавриата



Рис. 2. Структурно-логическая схема модели программ прикладного бакалавриата



Рис. 3. Структурно-логическая схема модели педагогической магистратуры для выпускников педагогического бакалавриата

В процессе реализации проекта дважды осуществлялась независимая оценка эффективности разрабатываемых программ на основе диагностики сформированности профессиональных компетенций у студентов, обучавшихся по модернизированным программам, по сравнению со студентами этих же вузов, обучавшихся по традиционным программам подготовки, в которой приняли участие 6300 студентов из 51 региона РФ (13).

Ниже приведен пример оценки сформированности методической компетенции будущего педагога на основе решения предметного кейса.

ПРЕДМЕТНЫЙ КЕЙС

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

Общая структура кейса.

Кейс содержал задание по учебному предмету в формате ЕГЭ 2017.

Кейс содержал ответ обучающегося (школьника) и «оценку», поставленную учителем 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. Именно 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, прин-

ципов, гипотез в формировании современной естественнонаучной 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.

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. 4) видно, что знание учебного предмета и умение оценивать работы обучающихся в контрольной группе ниже, чем в экспериментальной. Причем различия обнаружены на уровне статистической значимости ($p=0,000$).

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.

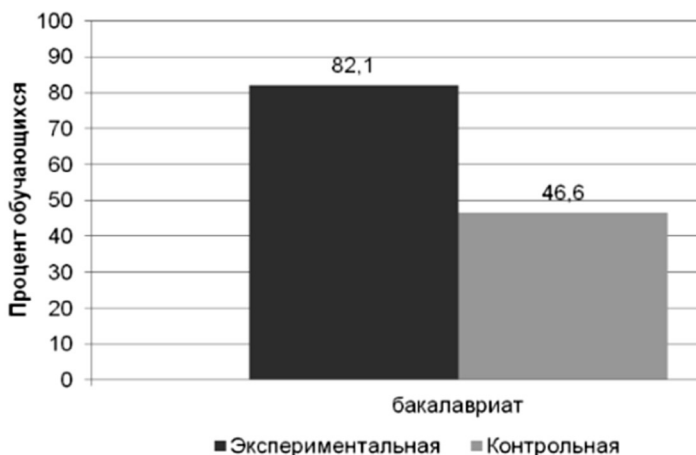


Рис. 4. Диаграмма результатов обучающихся уровня бакалавриата по предметному кейсу в рамках оценки ОПК-4

По итогам проекта и после его завершения был разработан новый ФГОС (3++) подготовки педагогов по всем основным направлениям (ПО, ППО, СДО) и уровням образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и пакеты примерных ОПОП для всех основных педагогических профилей и педагогических специальностей.

Итоги проекта

Описанный выше проект модернизации педагогического образования (2014—2017) содержал в себе фактически две разные, хотя и взаимосвязанные реформы.

Во-первых, это профессионализация программ педагогического образования, т.е. их приведение в соответствие с требованиями профессионального стандарта и ФГОС общего образования (standard-driven reform) [36; 38; 45]. Содержание этого этапа реформирования заключалось в приведении в соответствие результатов освоения программ педагогического образования (компетенций выпускников) с теми профессиональными действиями (ПС), которые необходимы для формирования у учащихся образовательных результатов (ФГОС общего образования).

В принципе, исходя из оснований проекта, описанных в первом разделе данной статьи, на этом реформирование педагогического образования могло быть завершено, а технология организации обучения в новых педагогических программах могла быть любой, но направленной на формирование новых образовательных результатов выпускников.

Однако параллельно с изменением образовательных результатов содержанием реформы стало изменение и способа их формирования, т. е. сама модель организации учебной деятельности студентов педагогических программ. Вот этот (второй, но фактически параллельный первому) этап модернизации может быть назван собственно деятельностным, так как именно он характеризовался переходом от освоения знаний для будущей деятельности к освоению самой деятельности и изучению необходимых для этого знаний как компоненты инструментов профессиональной деятельности.

Конкретной технологией реализации деятельностного подхода (понимаемого нами как освоение содержания самой деятельности в ходе образовательной программы) является модульный подход, единицей которого является профессионально ориентированный образовательный модуль.

Целью освоения содержания такого модуля является формирование обобщенного способа профессиональных действий будущего педагога, направленных на решение типовой профессиональной задачи.

Структура модуля, в том числе его практическая часть, связаны с признанием того, что часть знаний является «практическим» (tacit), а не теоретическим. Собственно обобщение профессиональных знаний происходит непосредственно в процессе освоения деятельности, переплавляя различные его компоненты в некий «сплав», одной из форм фиксации которого является кейс (L. Shulman) как форма практико-теоретического знания в контексте профессионального действия (единица опосредствованного профессионального действия). Важно отметить, что спонтанный процесс обобщения знаний как инструментов деятельности обычно происходит уже на этапе самостоятельной деятельности начинающего педагога, в процессе которого происходит превращение ранее освоенных знаний в инструменты деятельности. В отличие от него в рамках деятельностного подхода к проектированию новых образовательных программ знания изначально осваиваются как компоненты инструментов деятельности в ходе подготовки к ней. А процесс их обобщения и контекстуализации происходит в рамках учебной практики, встроенной в каждый профессионально ориентированный модуль. Это позволяет перейти от процесса спонтанного обобщения знаний в самостоятельной деятельности к управляемому процессу их обобщения и рефлексии в ходе подготовки к такой деятельности в рамках программ педагогического образования.

Обобщенный характер осваиваемых действий, таким образом, предполагает несколько уровней обобщения:

— соединение различных компонентов теоретического знания (предметного, методи-

ческого, психологического) в ситуации планирования профессионального действия;

— соединение теоретического знания с практическим в ситуации освоения профессионального действия в ходе учебной практики, встроенной в модуль, и стажировки, завершающей обучение;

— обобщение полученного «сплава» путем соединения его с контекстом и условиями реализации действия, т. е. его фиксация в форме кейса;

— моделирование и изменение освоенного действия при изменении условий его реализации (обобщенный кейс или обобщенная модель действия).

На этой основе, на наш взгляд, у будущего педагога возникает способность самостоятельно перестраивать освоенные профессиональные действия в соответствии с изменившимися условиями их реализации на основе сформированных исследовательских компетенций и профессиональной рефлексии, т. е. способность к самостоятельному профессиональному развитию.

Таким образом, главным итогом проекта модернизации педагогического образования являются разработка нового стандарта подготовки педагогов (ФГОС ВО 3++ по УГСН «Образование и педагогические науки») [18; 19], в котором образовательные результаты выпускников приведены в соответствие с требованиями стандарта профессиональной деятельности педагога и ФГОС общего образования, а также новая методология проектирования образовательных программ, обеспечивающих формирование этих новых результатов на основе деятельностного подхода в психологии.

Особенностью реализации этого проекта в отличие от значительного количества других проектов в сфере модернизации профессионального образования явилось то, что процесс разработки нового ФГОС, новой методологии проектирования образовательных программ, разработка основных программ по всем профилям педагогического образования и их апробация с участием более 12000 студентов из 65 вузов и 51 региона РФ были осуществлены параллельно и одновременно за период с 2014 по 2017 год.

Нерешенные проблемы

Ключевой нерешенной проблемой, связанной с итогами проекта, на наш взгляд, является отсутствие введения профессионального экзамена для выпускников программ педагогического образования. Несмотря на то, что содержание такого экзамена в форме не только проверки теоретических знаний, но и оценки профессиональных компетенций было разработано в ходе реализации проекта [13], а сама процедура была дважды успешно апробирована, такой экзамен не стал завершающим этапом подготовки для будущих педагогов ни в 2017 г., ни до настоящего времени.

Остается только догадываться о причинах отсутствия соответствующих решений со стороны органов управления образованием и констатировать те негативные последствия, которые вытекают из-за отсутствия институализированной системы оценки профессиональной компетентности будущих педагогов.

К наиболее важным последствиям такого положения можно отнести следующие.

1. Профессиональный экзамен как механизм присвоения квалификации.

Отсутствие независимой оценки профессиональных компетенций выпускников программ педагогического образования, по сути, закрепляет статус таких программ, как, прежде всего, образовательных, а не профессиональных. Так как для профессиональных образовательных программ проверка достижения требуемого уровня квалификации как совокупной компетентности специалиста является абсолютно принципиальной, то отсутствие присвоения выпускникам программ педагогического образования квалификации «Учитель» (вместо которой присваивается квалификация «Бакалавр по направлению «Педагогическое образование»/или ППО/СДО, закрепленному в действующей нормативной базе) находится в полном, хотя и предельно странном соответствии с отсутствием обязательного профессионального экзамена.

Более того, отсутствие профессионального экзамена, построенного на требованиях профессионального стандарта педагога, институализированного в форме либо новой модели ГИА, либо сертификации выпускни-

ков уже за пределами программы подготовки (перед поступлением на работу в образовательные организации), в определенной степени девальвирует все попытки профессионализации системы педагогического образования, предпринятые в ходе реализации проекта модернизации.

Помимо всего прочего, отсутствие такого профессионального экзамена, по итогам которого могла бы присваиваться квалификация «Учитель», порождает дополнительные содержательные и правовые коллизии, связанные с тем, что в систему образования поступают педагоги, не имеющие профессиональной квалификации «Учитель», а имеющие квалификацию «Бакалавр», а по прошествии определенного времени в рамках процедуры аттестации в системе появляются педагоги, имеющие квалификацию «Учитель первой категории» или «Учитель высшей категории». Где и когда в системе образования появляются собственно учителя, если молодые специалисты ими по определению не являются, остается при этом совершенно непонятно.

Можно предположить, что введение профессионального экзамена для выпускников программ педагогического образования было отложено до введения «Национальной системы учительского роста» (которая позднее получила название «Национальной системы профессионального роста педагогических работников»). Однако те многочисленные дискуссии и сложности, с которыми связано появление этой системы, говорит о том, что синхронизация введения профессионального экзамена для выпускников и создание столь сложной и неоднозначной, по мнению различных стейкхолдеров, системы (в части изменения процедуры аттестации) вряд ли обоснованно и целесообразно.

2. Профессиональный экзамен как условие диверсификации траекторий подготовки.

Не менее важным негативным последствием отсутствия до настоящего времени профессионального экзамена для выпускников/будущих педагогов является фактически невозможность реализации еще одной важной цели проекта модернизации педагогического образования, заключавшейся в

возможности широкой диверсификации различных траекторий подготовки педагогов. Появление этого пункта в стратегических документах Правительства РФ, в которых были закреплены основные цели и направления проекта [9; 20], было связано с попыткой привлечь в систему общего образования наряду с будущими педагогами, подготовленными в рамках модернизированных программ, еще и выпускников или взрослых специалистов, не имеющих педагогического образования, но мотивированных к работе с учащимися в качестве педагогов. Прежде всего, под такими специалистами понимались инженеры, но список таких профессий может быть намного шире — от гуманитариев до специалистов естественных и технических наук.

Второй целевой аудиторией в рамках создания вариативного перечня треков, ведущих к педагогической профессии, являются не столько уже готовые специалисты с педагогическим образованием, а лица, еще получающие его в качестве студентов педагогических направлений и поменявшие свои профессиональные планы в направлении работы в качестве педагогов.

Учитывая то, что профессиональные/профориентационные выборы, осуществляемые в возрасте 17—18 лет, как показывают многочисленные исследования [26], редко оказываются эффективными и реальное осознание своих профессиональных интересов у большей части молодых людей возникает существенно позже и, как правило, уже в процессе обучения в университете, представляется важным предусмотреть ряд возможностей для тех студентов непедагогических направлений, которые, осознав свой интерес к педагогической профессии, могли бы поменять свою траекторию подготовки без потери существенного времени (как это происходит сейчас).

Диверсификация различных траекторий подготовки будущих педагогов, на наш взгляд, возможна только при введении профессионального экзамена на основе требований стандарта профессиональной деятельности педагога, так как позволяет убедиться в том, что вне зависимости от того, по какой образовательной траектории и модели го-

товился будущий педагог, он в полной мере готов к профессиональной деятельности, с точки зрения одинаковых требований, предъявляемых к такой деятельности государством и профессиональным сообществом.

Во всех остальных случаях доступ в систему специалистов с непедагогическим образованием превращается или в профанацию требований, предъявляемых к педагогам, или приводит к несоразмерным дополнительным бюрократическим процедурам, связанным с «бумажными» сопоставлениями кандидата с квалификационными требованиями без реальной оценки его актуальных профессиональных компетенций.

3. Профессиональный экзамен как основа проектирования программ постдипломного образования и сопровождения молодых специалистов.

Отсутствие профессионального экзамена для выпускников программ педагогического образования не позволяет также получить представление о компетентностном профиле будущего педагога, что, в свою очередь, приводит к двум важным негативным последствиям. Во-первых, отсутствие информации о независимой оценке квалификации выпускника вынуждает будущего работодателя (руководителя образовательной организации) ориентироваться в основном на формальные стороны полученного им образования (диплом университета, список прослушанных курсов и уровень их освоения/успеваемость), что, как уже отмечалось раньше, несколько не помогает работодателю понять, какие профессиональные задачи может успешно решать молодой специалист, а где, напротив, ему понадобится помощь со стороны опытного учителя-наставника.

Во-вторых, отсутствие выявленных в ходе такого независимого экзамена дефицитов профессиональных компетенций таит определенные риски и для самого молодого специалиста, приступающего к самостоятельной профессиональной деятельности фактически без четкого осознания и рефлексии, как своих сильных сторон, так и не в полной мере освоенных возможностей, что может превратиться почти сразу в серьезные риски для успешности его профессиональной практики.

В совокупности это означает, что отсутствие профессионального экзамена для выпускников программ педагогического образования (либо в форме другой модели и содержания ГИА, либо в форме сертификации и оценки квалификации после окончания университета, но как условие трудоустройства в образовательную организацию) приводит к отсутствию выявления списка ключевых профессиональных дефицитов, которые могли бы быть положены в основу проектирования индивидуальных программ постдипломного образования и сопровождения молодых педагогов, как со стороны образовательной организации, в которой он приступил к самостоятельной деятельности, так и со стороны университета, в котором он проходил свою подготовку.

4. Профессиональный экзамен как основа для изменения подходов к аккредитации и оценке качества программ.

Еще одним важным последствием отсутствия институализации независимого профессионального экзамена для выпускников является комплекс вопросов о качестве полученного ими педагогического образования.

Вопросы качества профессионального и, в частности, педагогического образования рассматриваются в настоящее время в основном в форме рейтинга главным образом не самих программ, а преимущественно вузов и в рамках процедуры государственной аккредитации основных профессиональных образовательных программ, осуществляемых периодически Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор).

С нашей точки зрения, большинство существующих сегодня в РФ рейтингов (от оценки качества приема до оценки востребованности вузов) позволяют более или менее объективно оценить не конкретную программу и ее качество в сравнении с аналогичными программами, а, скорее, параметры деятельности университетов в целом. Что же касается процедуры государственной аккредитации, в которой предметом оценки является именно образовательная программа, а не вуз в целом, то ее главным недостатком является то, что она направлена не столько на оценку результатов обучения студентов, сколько на

анализ условий их обучения и их сравнение с государственными требованиями, предъявляемыми к таким условиям со стороны ФГОС высшего образования. Оценка остаточных знаний (теоретических) или успеваемость в рамках ГИА, конечно, невозможно считать при этом независимой оценкой сформированности профессиональных компетенций выпускников с точки зрения единых требований (стандарта профессиональной деятельности).

На практике это приводит к сохранению громоздкой бюрократической процедуры, отвлекающей любой вуз на сбор огромного количества документов по аккредитуемым программам и в целом минимально проясняющей реальный уровень подготовки выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности.

Более того, отсутствие независимого профессионального экзамена для выпускников не позволяет фактически оценить качество программ их подготовки и в определенной мере дезориентирует абитуриентов на входе в такие программы, которые могут ориентироваться на множество самых разнообразных видов информации о вузе и конкретной программе, кроме одного и, по сути, самого важного вида такой информации — насколько хорошо именно эта программа готовит своих выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности.

Напротив, институализация независимой оценки профессиональных компетенций выпускников позволит принципиально пересмотреть подходы к оценке качества программ и, возможно, перейти к другой модели их аккредитации, а также позволит получить намного более достоверную информацию об этом будущим абитуриентам.

Кроме того, объективная оценка качества подготовки выпускников к профессиональной деятельности могла бы способствовать переходу к более объективной модели распределения контрольных цифр приема на те или иные программы. В рамках существующей методики расчета КЦП используется и анализируется множество разных факторов, кроме учета качества подготовки выпускников на основе объективной и достоверной оценки.

5. Профессиональный экзамен как механизм обратной связи для университета и мотив повышения качества подготовки студентов.

Ну и наконец, следует зафиксировать, что введение профессионального экзамена является одним из самых действенных механизмов повышения качества программ педагогического образования. Невысокие результаты независимой оценки квалификации выпускников таких программ сказываются одновременно и на их восприятии работодателями, а, следовательно, на уровне трудоустройства, и на их восприятии абитуриентами, а, следовательно, и на конкурсе и качестве приема. Негативное восприятие результатов профессионального экзамена, как работодателями, так и абитуриентами, способно выступить намного более эффективным стимулом для повышения качества программ подготовки педагогов для вузов, чем любые формы административного контроля.

Напротив, достижение высоких показателей сдачи профессионального экзамена выпускниками программы, свидетельствующее о достижении ею высокого качества подготовки будущих педагогов, должно приводить, на наш взгляд, к переводу в категорию программ, освобождаемых от мелочного контроля их деятельности, по сути, к открытию для таких программ дополнительных степеней академической свободы и творчества в подготовке специалистов.

Предложения по дальнейшему развитию педагогического образования

1. Затянувшаяся пауза (2018—2020), возникшая после завершения проекта модернизации педагогического образования (2014—2017), связанная в том числе с разделением Министерства образования на Министерство просвещения и Министерство науки и высшего образования, фактически не позволила распространить результаты проекта на всю систему подготовки педагогических кадров.

Несмотря на значительный масштаб проекта, в котором участвовало 65 университетов практически всех типов (педагогических, классических, исследовательских и феде-

ральных), в которых осуществляется подготовка более половины будущих педагогов в стране, значительная часть остальных вузов, реализующих программы педагогического образования и не участвовавших в проекте ни в каком качестве (а таких вузов в 3 раза больше — около 180), оказались практически не знакомы с его результатами.

Более того, разработанный по итогам проекта новый стандарт педагогического образования (ФГОС ВО 3++ по УГСН «Образование и педагогические науки») [18; 19], по которому, начиная с 2020 г., все вузы РФ осуществляют подготовку будущих педагогов, не имеет в настоящее время никакой системы научно-методического сопровождения (прежде всего повышения квалификации профессорско-преподавательских кадров), несмотря на описанные в данной статье значительные, чтобы не сказать радикальные, изменения в способах организации учебной деятельности студентов, пересмотре отношений с общеобразовательными организациями, роли и места университета и школы, показателей практической готовности и теоретических знаний.

Не располагая данными каких-либо оценок качества перехода на новый ФГОС, можно с большой долей вероятности предположить, что результат таким образом организованного перехода будет, мягко говоря, сильно отличаться от замысла его разработчиков.

В этой связи первое и очевидное предложение по развитию педагогического образования в РФ, построенное на принципе преемственности с реализованным ранее проектом модернизации педагогического образования, заключается в скорейшем создании системы научно-методического сопровождения перехода вузов на разработанный по итогам проекта новый стандарт педагогического образования и, прежде всего, разработки программ повышения квалификации ППС вузов, участвующих в реализации новых программ. Такая система может быть создана как «сверху» — по заказу заинтересованных министерств, так и «снизу» — по инициативе вузов, активно участвовавших в проекте и представленных в том числе в составе ФУМО по направлению «Образование и педагогические науки».

Отсутствие системы сопровождения вузов при переходе на новый стандарт педагогического образования неизбежно поставит вузы (фактически уже поставило) в условия необходимости решения сложной организационно-методической задачи при отсутствии каких-либо способов и ресурсов ее эффективного решения. Результатом такого положения не может быть ничего, кроме формального перехода на новый ФГОС при полном сохранении подхода к подготовке педагогов.

2. Разработанный в ходе проекта модернизации новый стандарт педагогического образования и зафиксированные в нем профессиональные компетенции выпускников соответствуют требованиям профессионального стандарта педагога и ФГОС общего образования. Реализованный в этом стандарте деятельностный подход связан, прежде всего, с модульным принципом построения образовательных программ, в которых профессионально ориентированный модуль является образовательной единицей, моделирующей типовую профессиональную задачу. Освоение содержания модуля предполагает при этом освоение профессиональных действий и лучших педагогических практик, а также необходимых теоретических знаний, направленных на решение той или иной типовой профессиональной задачи.

Однако, ответа на вопрос о том, что именно представляют собой эти лучшие педагогические практики решения типовых профессиональных задач, ни ФГОС, ни примерные программы, разработанные на его основе, не содержат.

На наш взгляд, стандарт содержит лишь каркас новой модели организации учебной деятельности будущих педагогов, но он никак не содержит и не может содержать исчерпывающего содержания, которым может/должен быть наполнен такой каркас.

Таким образом, вторая важнейшая задача развития педагогического образования заключается, на наш взгляд, в отборе того деятельностного содержания, которым должны быть наполнены профессионально ориентированные модули. Отбор лучших практик

решения типовых профессиональных задач, представленный как задача отбора деятельностного содержания профессионально ориентированных модулей, неизбежно ставит вопрос о способах такого отбора и оценки профессиональных практик. Единственной известной нам методологией такого отбора, позволяющей не называть ту или иную практику, методику или программу лучшей, а доказывать ее эффективность на основе независимых научных исследований такой эффективности, является методология доказательного подхода (*evidence-based*).

Таким образом, задача наполнения профессионально ориентированных модулей конкретным содержанием осваиваемых в них лучших педагогических практик фактически трансформируется в задачу отбора таких практик на основе доказательного подхода и проведения соответствующих эмпирических исследований по единому протоколу и методологии. Исследования J. Hattie [34; 35], P. Grossman, M. McDonald, K. Hammerness [33] и целого ряда других исследователей [29; 30; 40; 45] уже выделили целый ряд педагогических практик с большим размером эффекта воздействия на образовательные результаты учащихся. Однако, в силу существенных различий в своеобразии систем образования, в социокультурных условиях разных стран, к выявленным в этих работах эффективным практикам следует относиться, скорее, как к перспективным «кандидатным» практикам, имеющим хорошие шансы оказаться лучшими и в реалиях нашей системы образования. Вместе с тем очевидно, что необходимо создавать собственную систему отбора лучших российских педагогических практик, полностью соответствующих своеобразию и реалиям именно российской системы образования и построенную на инфраструктуре независимых научных исследований, направленных на оценку их эффективности.

3. Третье предложение дальнейшего развития педагогического образования связано с модернизацией методической подготовки педагогов.

В отличие от большинства экспертов, связывающих развитие системы общего образо-

вания с вопросами поиска его нового содержания, с нашей точки зрения, не менее важным, а возможно и более значимым является вопрос — не чему учить (дидактика), а как учить (методика) [38; 41]. Если мы остаемся по-прежнему в рамках реализации основных образовательных целей, зафиксированных в ФГОС общего образования [9], то одной из главных таких целей является формирование способности самостоятельно учиться. Реализация этой цели на практике означает формирование у учащихся универсальных учебных действий, овладение которыми (как бы они ни назывались: учебные действия в психологической теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) [6; 7], *softs kills* или 4К (критическое мышление, креативность, кооперация, коммуникация), компетенции 21 века) декларируется в качестве одной из основных целей образования как на национальном, так и на международном уровне.

Проблема, однако, заключается в том, что, несмотря на то, что с момента появления цели формирования УУД в российском образовании в 2010 г. прошло уже более 10 лет, понятной учителям и эффективной методике формирования УУД в ходе предметного обучения так и не появилось. Фактически, это привело к полной профанации формирования таких действий в ходе изучения учебных предметов и «вымыванию» связанной с ними идеи развития из реальной практики российского образования. В лучшем случае о метапредметных результатах обучения говорится как о межпредметном/интегрированном обучении, в некоторых случаях предпринимаются попытки формирования отдельных изолированных универсальных учебных действий или связанных с ними качеств личности (например, программы развития социального или эмоционального интеллекта), в большинстве же остальных случаев об универсальных учебных действиях вспоминают на открытых уроках и презентациях, благо практика внешнего контроля, построенного на тотальном примате оценки предметных образовательных результатов, до столь далеких и туманных материй, как формирование УУД, «дотягивается» не часто.

Более того, убеждение в том, что сформировать у учащихся предметные образовательные результаты на уровне научных понятий (а не запоминаемых определений или шаблонных решений ограниченного круга школьных задач) вполне возможно без всяких УУД, прочно поселилось в педагогическом сообществе, продолжающем до известной степени рассматривать последние в качестве «новомодных» и совершенно избыточных предметов своей деятельности, которая, как и раньше, должна быть направлена всецело на формирование «прочных» знаний.

Эта позиция, в которой уж точно не стоит упрекать самих педагогов, не получивших педагогического образования, позволяющего сформировать иной взгляд на роль умственных действий и развитие мышления в процессе обучения, драматическим образом не совпадает с выводом многочисленных психолого-педагогических исследований, однозначно показывающих невозможность формирования именно предметных результатов обучения (на уровне понятий) без формирования и развития одновременно с этим учебной деятельности и мышления учащегося (т. е. формирования УУД) [6; 7; 8]. Этот вывод подтверждается каждый раз, как только учащиеся попадают в ситуацию решения задач, не маркированных принадлежностью к определенному классу, а в ситуацию решения более или менее реалистичной задачи (в особенности с избыточными степенями неопределенности), что и проявляется весьма отчетливо в процессе участия в международных мониторинговых исследованиях качества образования.

Однако выводы из анализа неуспешности решения таких задач в большинстве случаев выглядят совершенно противоположными реальным причинам трудностей, испытываемых при этом учащимися, и никак не влияют на изменение методики преподавания учебных предметов.

Аналогичный вывод, кстати, опирается и на национальные исследования качества образования (в том числе по программе НИКО Федерального института оценки качества образования (ФИОКО)), оценки профессиональ-

ных компетенций учителей, проводившихся по заказу Рособнадзора и Министерства образования рядом учреждений высшего образования (РГПУ, МГППУ, ННГПУ)) [1; 2; 11].

Эти исследования показывают, что значительная доля педагогов (от студентов старших курсов до учителей первой и высшей категории) вне зависимости от уровня своей предметной подготовки испытывают значительные сложности в определении причин ошибок учащихся, лежащих за ними неправильных представлений и о наиболее эффективных стратегиях их преодоления и развития.

Другими словами, значительная доля как будущих, так и работающих педагогов имеют существенные дефициты именно методических компетенций, если мы понимаем под ними не только знание программы своего предмета и последовательности «прохождения» тем, но и такие компоненты этого типа компетенций, как развивающее оценивание, выявление и развитие представлений учащихся, эффективная организация коллективно-распределенных форм учебной деятельности, в которых сама модель этой деятельности строится так, чтобы обеспечить развитие учащихся в ходе формирования предметных понятий.

Между тем именно эти компоненты методических компетенций педагога (находящиеся на пересечении с психологическими и собственно предметными компетенциями) оказываются принципиально важными для реализации основной задачи предметного обучения — формирования научных понятий у учащихся. Причины этого положения заключаются в простом факте, связанном с тем, что учащиеся, приступающие к изучению того или иного учебного материала, не представляют собой «чистые доски» (*tabularasa*), на которых учитель пишет/формирует научные понятия. Напротив, как показывают многочисленные исследования (S. Vosniadou и др.) [49; 50], учащиеся первого класса (а на самом деле и большинство дошкольников) обладают целым набором спонтанных представлений (названных Выготским житейскими понятиями) [3; 4] почти по всем темам изучаемого в школе учебного материала. Эти понятия, являясь результатом обобще-

ния непосредственного чувственного опыта ребенка и будучи связаны во многих случаях с онтологическими категориями его картины мира [28], проявляют зачастую невероятную способность к сопротивлению любому изменению, в том числе и школьному обучению, особенно если оно построено предельно не индивидуально и преимущественно словесно. Будучи невыявленными учителем вовремя, исходные представления учащихся прекрасно маскируются, ассимилировав в себя часть запоминаемой учебной информации, не изменив принципиально способа, лежащего за ними обобщения, превратившись в процессе обучения не в научные понятия, а, по сути, в синтетические представления [49]. Такие представления могут в ситуации стандартной школьной задачи даже создавать впечатление того, что учащийся владеет научным понятием (дать правильное и социально-одобряемое определение, может решить стандартную задачу шаблонным набором запоминаемых действий), но в ситуации противоречия или более сложном контексте становится понятным, что никакого применения знания не происходит, потому что, вообще говоря, применять нечего.

Все вышесказанное, на наш взгляд, означает, что центральной методической задачей учителя становится процесс выявления таких исходных представлений учащихся (в том числе на основе анализа допускаемых ими ошибок) и построение индивидуализированного обучения как процесса трансформации исходных представлений в направлении научных понятий (*conceptual change*) [49]. Фактически именно в этой психолого-методической задаче можно увидеть некоторые черты создания зоны ближайшего развития [3] на микроуровне организации учебной деятельности. Понятно, что для подготовки к осуществлению этой сложнейшей и одновременно максимально креативной профессиональной задачи педагог должен быть в достаточной степени подготовлен. Как минимум он должен быть хотя бы осведомлен о наличии исходных представлений у учащихся и их конкретном своеобразии в той или иной учебной теме, он должен научиться видеть такие пред-

ставления за ошибками учащегося и быть готовым не к расстановке плюсов и минусов за обнаруженные им ошибки, а к пониманию того, что именно привело к ним, и построению специальной работы по преодолению причин таких ошибок (развивающее оценивание).

Однако анализ программ преподавания «классической» учебной дисциплины «Методика преподавания учебного предмета», предпринятый нами в 2020 г. на материале курсов «Методика преподавания математики в начальной школе» показал, что из 63 рассмотренных нами программ преподавания этой дисциплины в различных университетах, только в трех из них содержались некоторые описания представлений учащихся об изучаемых понятиях, их типовые ошибки и методы их преодоления. Аналогичный результат был получен при изучении УМК для педагогов начальной школы (вне зависимости от конкретной программы, к которой разработан тот или иной УМК).

Таким образом, можно констатировать, что существующая в настоящее время система методической подготовки будущих педагогов в рамках программ педагогического образования, равно как и методическое обеспечение работающих педагогов, никаким образом не обеспечивает способность и возможность осуществлять развитие учащихся в процессе их предметного обучения. Это фактически означает не только невозможность сформировать у этих учащихся УУД и основанную на этом способность самостоятельно учиться (в том числе на протяжении жизни за пределами школьного образования). Это означает также и невозможность сформировать у большинства учащихся в том числе и предметные результаты на уровне научных понятий, что, казалось бы, является основным реальным содержанием работы большинства педагогов.

Все вышесказанное означает, на наш взгляд, что одной из важнейших задач следующего этапа модернизации педагогического образования (а заодно и системы ДПО) является модернизация методической подготовки учителя, которая должна обеспечить возможность развития исходных представлений учащихся и их трансформацию в понятия в ходе

предметного обучения, совместив тем самым задачу формирования знаний/понятий с задачей формирования мышления и учебной деятельности у учащихся/УУД.

4. Психологическая подготовка учителя. Коммуникативные компетенции и индивидуализация.

Еще одним важным направлением дальнейшей модернизации является, на наш взгляд, изменение характера, объема и содержания психологической подготовки педагогов.

Психологические компетенции педагога играют существенную роль в решении практически всех основных профессиональных задач, решаемых учителем в школе. Они существенно влияют на один из базовых процессов образования — формирование знаний (о чем говорилось выше), выступают существенной частью процессов индивидуализации обучения и преодоления трудностей, возникающих у учащихся. Без психологических компетенций невозможно всерьез говорить ни о какой инклюзии и учете специальных образовательных потребностей учащихся в их широком диапазоне — от работы с учащимися с ОВЗ до обучения учащихся из семей мигрантов. Психологические компетенции лежат в основе способности эффективно общаться с учащимися и их родителями, поддерживать дисциплину и рабочую атмосферу на уроке, эффективно разрешать конфликты и включаться в совместную деятельность с коллегами. Этот список может быть продолжен, но в целом понятно, что психологические компетенции являются одной из важнейших составляющих квалификации учителя.

Несмотря на понимаемую почти всеми важность психологических компетенций до последнего времени они занимали весьма скромное место в учебных планах программ педагогического образования. Стартовал фактически с 30 с небольшим часов в программах подготовки педагога в советское время, за прошедшие десятилетия в предпоследнем ФГОС 3+ их количество увеличилось в несколько раз, по сути, не претерпев никакого качественного изменения [22]. Это по-прежнему несколько более развернутый курс (или набор курсов), направленный на ос-

воение некоторого набора преимущественно теоретических знаний, которые на практике существуют весьма недолго (обычно до ближайшего экзамена). Никакой особой связи между содержанием таких дисциплин и будущей деятельностью студентов обычно не прослеживается. Конечно, существовали и наверняка существуют отрадные исключения, в которых такие курсы снабжены практикумом, а преподаватели пытаются показать связь изучаемых психологических знаний с содержанием процессов обучения, воспитания и развития учащихся, и не только абстрактно, а на уровне анализа конкретных учебных ситуаций, а представитель кафедры психологии вместе с коллегой с кафедры методики курируют работу студентов на практической базе. Но в целом, если это и происходит в лучших вузах, то не столько благодаря стандартам подготовки, сколько скорее вопреки.

Радикальный шаг вперед в усилении психологической подготовки будущих педагогов был осуществлен в ходе реализации проекта модернизации педагогического образования, описанном в этой статье.

Во-первых, речь идет о возможности включения необходимого психологического содержания в теоретический раздел любого профессионально ориентированного модуля, в котором студент осваивает способы решения той или иной профессиональной задачи. Специфика деятельностного содержания как модуля, так и программы в целом предполагает, что психологические знания при этом не столько запоминаются, сколько осваиваются в качестве инструмента деятельности, т. е. предполагают возможность их применения для решения осваиваемой в модуле профессиональной задачи.

Во-вторых, выделены те профили подготовки, в которых общий объем психологических знаний и связанных с ними способов действий должен быть существенно выше, чем для других профилей. К таким программам отнесены помимо собственно подготовки педагогов-психологов программы подготовки будущих педагогов дошкольного образования, начальной школы и социальных педагогов. Для всех этих категорий педагогических работников в ходе реализации проекта были раз-

работаны и успешно апробированы программы в рамках единого основания-направления «Психолого-педагогическое образование».

Осуществление подготовки не только педагога-психолога или социального педагога, но и педагогов дошкольного образования и начальной школы на едином методологическом основании и в рамках одного направления подготовки (причем не педагогического, а психолого-педагогического образования) не казалась при разработке проекта бесспорным предложением и естественно встречало во многих случаях как минимум удивление, а зачастую и серьезные возражения.

Принципиально важным аргументом в пользу именно такого решения представляется вопрос о возрасте обучающихся и «весе» задач развития в ходе целостного процесса обучения/воспитания/развития. Именно в работе с младшим возрастом роль задач развития, как показывают многочисленные исследования, является определяющей [5; 8]. Именно в младшем возрасте отсутствие своевременной психологической помощи приводит к серьезным проблемам не только в дальнейшем развитии, но и в обучении и социализации. Именно в работе с этим возрастом нужен наиболее «психологизированный» учитель, который видит психологическое измерение своих профессиональных действий и умеет эффективно взаимодействовать с педагогом-психологом в решении задач развития, коррекции, инклюзии и социализации учащегося. Но уметь эффективно взаимодействовать с педагогом-психологом — значит быть способным понимать друг друга, иметь общий «профессиональный язык»; это означает, что такой учитель должен иметь существенную психологическую подготовку, обеспечивающую такое понимание, т. е. быть педагогом-психологом, а вернее, психологом-педагогом не по названию должности, а по объему и специфике своей профессиональной подготовки. Один из способов добиться такого уровня взаимного понимания и заключается в подготовке учителя и психолога в рамках одного направления «Психолого-педагогическое образование», в котором они оба смогут освоить одинаковый для них ин-

вариантный базис программы, обеспечивающий единое ядро профессиональных знаний, двигаясь дальше по различным образовательным траекториям.

Именно этот вариант подготовки педагогов для работы с учащимися младшего возраста был предложен и апробирован в ходе реализации проекта и зафиксирован после его окончания в соответствующих параметрах нового ФГОС 3++, допускающего подготовку педагогов для дошкольного и начального общего образования не только в рамках традиционного для этого направления «Педагогическое образование», но и в рамках направления «Психолого-педагогическое образование».

Несмотря на явные и качественные изменения характера психологических компетенций и их роли в подготовке педагогов, которые удалось осуществить в рамках проекта модернизации, состояние и уровень психологической подготовки педагогов еще по-прежнему далеки от оптимального, а вернее необходимого.

На наш взгляд, это связано не только и не столько с содержанием программ подготовки, сколько с самим подходом к тому, что такое педагогическое образование и что государство и общество вправе ожидать от его выпускников, а что нет.

В каком-то смысле педагогическое образование можно рассматривать с точки зрения реалий настоящего времени как некую «волшебную машинку». Такое удивительное устройство должно совершенно невероятным образом «преобразовать» поступающих в нее абитуриентов вне зависимости от их количества, уровня академической подготовки, мотивации и (что принципиально важно для нашего примера) индивидуальных психологических характеристик в прекрасно подготовленных, влюбленных в свою профессию и чутко разбирающихся во всех тончайших нюансах человеческого мышления, личности и отношений Профессионала. И все это за 4 года. Вне зависимости от того, кто в эту замечательную «машинку» удивительных трансформаций попадает и с какими намерениями.

Однако если представить себе задачу такой профессиональной подготовки в части обучения или научения без всякой связи с реальными характеристиками субъектов такого обучения в принципе еще возможно, то представить себе формирование профессионально значимых личностных качеств будущего учителя за короткий период обучения и вне всякой связи с психологическими характеристиками абитуриентов на входе практически невозможно.

В какой мере всерьез можно рассчитывать, что выпускник программы педагогического образования сможет организовать в процессе предметного обучения развитие мышления у учащихся на основе организации их совместного анализа изучаемого объекта и рефлексии оснований их действий, если его собственная способность к анализу и рефлексии не позволяет ему в принципе не только выполнить, но в некоторых случаях даже понять суть этой профессиональной задачи.

В какой мере мы вправе ожидать, что в итоге освоения педагогической программы в классе окажется молодой специалист, способный к созданию благоприятного психологического климата, эффективному разрешению конфликтов, умению слушать и слышать, в том числе учащихся, а не только бесконечно говорить и «вещать», если мы совершенно ничего не знаем про необходимые для этого психологические характеристики абитуриентов в педагогические программы.

На наш взгляд, оба приведенных выше примера показывают как минимум две важные вещи.

Во-первых, эффективная модернизация педагогического образования не может не затрагивать и более широкий социальный контекст, в котором она осуществляется, как минимум связанный со входом в такое образование (абитуриенты) и выходом из него (трудоустройство и вход в самостоятельную профессиональную деятельность).

Во-вторых, не стоит всецело возлагать ответственность на содержание и формы подготовки педагогов за то, что в значительной степени зависит еще и от индивидуальных (в том числе психологических) особенностей обучающихся в этих программах студентов.

С этой точки зрения, весьма примечателен опыт таких программ, как «Учитель для России» (и их зарубежного оригинала «*Teachfor America*»). За недостатком возможности подробно обсуждать их на страницах этой статьи предлагаю познакомиться с более подробным анализом таких программ в работе А.А. Марголиса (2019) [12]. В контексте же данного обсуждения необходимо ограничиться описанием главного отличия этого подхода от традиционных программ педагогического образования, безусловно содержащих рациональное зерно, которое должно быть проанализировано и учтено в дальнейших планах модернизации.

Отличие это, прежде всего, состоит в том, что отбор в программу из числа кандидатов-выпускников непедагогических программ ведущих университетов с их последующей интенсивной практико-ориентированной педагогической подготовкой происходит в условиях значительного конкурса и позволяет отобрать кандидатов наиболее подготовленных к педагогической работе, в том числе с точки зрения их индивидуальных (включая психологически) характеристик.

Это разительно отличается от существующей сегодня системы попадания абитуриентов в программы педагогического образования, которая тотально построена на результатах ЕГЭ (как и по большинству других направлений и специальностей). Фактически это в каком-то смысле абсолютно абсурдная ситуация, в которой любой абитуриент вне зависимости от своих психологических особенностей, коммуникативных компетенций, системы саморегуляции, не говоря уже о мотивации, может стать будущим учителем. В этих условиях не приходится удивляться, что для многих студентов, таким образом зачисляемых в педагогические программы, попадание в класс может стать серьезным испытанием психики (при том во многих случаях не только их). Идея о том, что поступление в творческий вуз строится прежде всего на основе творческого же испытания и только для прошедших его начинается конкурс результатов ЕГЭ, смогла «пробить» себе дорогу в предельно формализованной системе поступления в вуз без отме-

ны общих для нее универсальных принципов сдачи единого экзамена. Возможно, пришло время подумать об изменении такой системы и для педагогического образования.

Однако задача формирования и развития профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога не может сводиться исключительно к тому, что мы сможем лучше понять психологию поступившего в такую программу студента. Фактически задача повышения психологической квалификации будущего педагога может решаться двумя разными, хотя и взаимосвязанными способами. Во-первых, — через формирование психологических компетенций, необходимых для решения тех или иных профессиональных задач в рамках освоения профессионально-ориентированных модулей. Во-вторых, — в рамках целостных программ развития профессионально значимых качеств личности в форме не только учебной, но главным образом воспитательной и, прежде всего, волонтерской работы. В настоящее время программа воспитания рассматривается как нечто стороннее по отношению к ОПОП, а ее результаты не имеют прямого отношения к образовательным результатам ФГОС ВО. Действительно, требования к результатам профессионального образования содержат только перечень профессиональных компетенций (общих и специальных) и универсальных компетенций единых для всех направлений подготовки. Сам перечень таких универсальных компетенций представляется невероятно расплывчатым и является, на наш взгляд, великолепной иллюстрацией того, что В.В. Давыдов понимал под «формально общими» [6]. Кроме того, остается совершенно непонятно, когда, кем и в каких формах такие компетенции формируются, что на практике

привело к массовым «припискам» универсальных компетенций почти ко всему (где надо и где не надо).

На наш взгляд, список таких компетенций применительно к задаче педагогического образования должен быть существенно уточнен или дополнен. Уточненные или дополнительные универсальные компетенции (часть которых должна быть напрямую связана с задачами воспитания и формирования профессионально значимых качеств личности будущего педагога) должны быть внесены в ФГОС ВО педагогического образования, который должен быть дополнен описанием программы формирования таких результатов, включающей в себя программу воспитания (в том числе участия в волонтерской деятельности) и программу личностного развития, направленную на формирование у любого будущего учителя тех практических психологических «навыков и умений», моделей поведения и качеств личности, без которых его профессиональная деятельность не может быть успешной.

5. Пятое предложение к дальнейшему развитию педагогического образования касается создания современной технологической образовательной среды подготовки будущих педагогов на основе использования симуляторов, библиотек видеокейсов, использования цифровых и когнитивных технологий, включая технологии дополненной и виртуальной реальности. Однако подробное описание того, какой должна быть такая среда, а также того, какими цифровыми компетенциями должен обладать будущий педагог с учетом возможного изменения системы разделения педагогического труда и изменения характера реализации ряда трудовых функций, нуждается в более подробном изложении в рамках отдельной публикации.

Литература

1. Алтыникова Н.В., Музаев А.А. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 1. С. 31—41. DOI: 10.17759/pse.2019240102
2. Бочарова Н.А., Писарева С.А., Плчков М.Ю., Снегурова В.И., Тряпицына А.П. Концепция

уровневой оценки компетенций учителя // Человек и образование. 2017. № 3(52). С. 164—171.

3. Выготский Л.С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте (стенограмма доклада в Ленинградском педологическом институте 20.05.1933) // Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М: Учпедгиз, 1935. С. 96—115.

4. Выготский Л.С. К вопросу о развитии научных понятий в школьном возрасте: Предисловие //

- Ж.И. Шиф. Развитие научных понятий у школьника. М.; Л.: Гос. учеб. педагог. изд-во, 1935. 80 с.
5. *Гуружалов 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.
6. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогика, 1972. 424 с.
7. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения: монография. М.: Интор, 1996. 544 с.
8. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
9. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций // РП. № 3241п-П8 от 28.05.2014.
10. *Кроули Э. и др.* Переосмысление инженерного образования: Подход CДИО. М.: НИУ ВШЭ, 2015. 502 с.
11. Концепция исследования предметных и методических компетенций учителей / Академия просвещения Издательства «Просвещение», 2018. 43 с.
12. *Марголис А.А.* Модернизация педагогического образования в Российской Федерации. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. 336 с.
13. *Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишляникова 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
14. *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
15. *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.
16. *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
17. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). Часть 1. Непрерывное обучение учителей и директоров школ. М. 2019. 41 с.
18. Приказ Министерства образования и науки РФ № 122 от 22.02.2018 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования-бакалавриата по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797860/> (дата обращения: 15.09.2020).
19. Приказ Министерства образования и науки РФ № 127 от 22.02.2018 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования-магистратура по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71796296/> (дата обращения: 15.09.2020).
20. Поручение Президента России по вопросам повышения качества высшего образования Пр-1148, п. 2 от 22 мая 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/assignments/21112> (дата обращения: 15.09.2020).
21. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12. 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: 15.09.2020).
22. Приказ Министерства образования и науки РФ 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: 15.09.2020).
23. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 1313 от 01.04.2003 «О программе модернизации педагогического образования» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». URL: <https://base.garant.ru/1592956/>(дата обращения: 15.09.2020).
24. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «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: 15.09.2020).
25. *Собкин В.С.* Социология образования. Труды по социологии образования. Том 14. Вып. 24 / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2010. 191 с.
26. *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.
27. A teacher education model for the 21st century [Электронный ресурс] // A report by the National Institute of Education, Singapore. 2010. 12 p. URL: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21_executive-summary_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2 (дата обращения: 15.09.2014).
28. *Chi M.T.H.* Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift // Handbook of research on conceptual change / S. Vosniadou (Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2008. P. 61—82
29. *Cochran-Smith M., Lytle S.* The teacher research movement: A decade later // Educational Researcher. 1999. Vol. 28(7). P. 15—25. DOI: 10.3102/0013189X028007015
30. *Darling-Hammond L.* Constructing 21-st century teacher education [Электронный ресурс] // Journal of Teacher Education. 2006. Vol. 57. P. 1—15. DOI: 10.1177/0022487105285962.
31. *Donald A. Schön.* The reflective practitioner: How professionals think in action. N.Y.: Basic Books. 374 p.
32. *Gage N.* The scientific basis of the art of teaching. N.Y.: John Wiley, 1978. 122 p.
33. *Grossman P., Hammerness K., McDonald M.* Redefining teaching, re-imagining teacher education / Teachers and Teaching: Theory and Practice. April 2009. Vol. 15. № 2. P. 273—289.
34. *Hattie J.* Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. 379 p.
35. *Hattie J.* Visible learning for teachers: maximizing impact on learning. London; New York, 2012. 296 p.
36. *Kleinhenz E., Ingvarson L.* Standards for teaching: Theoretical underpinnings and applications // Teaching Standards and Teacher Evaluation. 2007. P. 1.
37. *Lave J., Wenger E.* Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p.
38. *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
39. *Peter von Huizen, Bert von Oers, Theo Wubbels.* A Vygotskian perspective on teacher education // Journal of Curriculum Studies. 2005. Vol. 37: 3. P. 267—290.
40. Preparing teachers around the world. ETS policy brief, 2003. 50 p.
41. *Sahlberg P.* The secret to Finland’s success: Educating teachers. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Stanford University, 2010. 8 p.
42. *Shulman L.S.* Toward a pedagogy of cases // Case methods in teacher education / J.H. Shulman (Ed.). New York: Teachers College Press. 1992. P. 1—30.
43. *Smagorinsky P.* Is Instructional Scaffolding Actually Vygotskian, and Why Should It Matter to Literacy Teachers? // Journal of Adolescent & Adult Literacy. 2018. Vol. 62. № 3. P. 253—257.
44. *Stenhouse L.* An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann, 1975. 248 p.
45. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. OECD, 2005. 12 p.
46. The clinical preparation of teachers: A policy brief. American association of colleges for teacher education, 2010. 22 p.
47. *Toom A., Krokfors L., Kynäslähti 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] // Proceedings of Second Annual Teacher Education Policy in Europe Network (TEPE) Conference: Mapping the landscape and looking to the future / B. Åstrand, E. Eisenschmidt, B. Hudson, M. Lampere, P. Zgaga (Ed.). 2008. P. 166—179. URL: <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/TEPE%20proceedings.pdf> (дата обращения 25.04.2020)
48. *Ulvik M., Smith K.* What characterises a good practicum in teacher education // Education Inquiry. 2011. Vol. 2(3), September. P. 517—536.
49. *Vosniadou S.* The Development of Students’ Understanding of Science [Электронный ресурс] // Frontiers in Education. 2019. Vol. 4. DOI: 10.3389/educ.2019.00032
50. *Vosniadou S.* Reframing the classical approach to conceptual change: Preconceptions, misconceptions and synthetic models [Электронный ресурс] // Second International Handbook of Science Education. Springer International Handbooks of Education / Fraser B., Tobin K., McRobbie C. (eds). Springer, Dordrecht. 2012. Vol. 24. P. 119—130. DOI: 10.1007/978-1-4020-9041-7_10
51. *Wilson D., Floden R., Ferrini-Mundy J.* Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations. Washington: D.C, Center for the study of teaching and policy, University of Washington, 2001. 84 p.

52. Zeichner K. Alternative paradigms of teacher education, 1983 // Journal of Teacher Education. 1983. Vol. 34(3). P. 3—9. DOI: 10.1177/002248718303400302
53. 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. Issue Paper. University of Washington-Seattle Center for the Study of Teacher Learning in Practice. January, 2012. 46 p.

References

1. Altynikova N.V., Muzaev A.A. Otsenka predmetnykh i metodicheskikh kompetentsii uchitelei: aprobatsiya edinykh federal'nykh otsenочnykh materialov [Subject and Methodological Competencies in Teachers: Testing the Unified Federal Evaluation Tools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 31—41. DOI:10.17759/pse.2019240102. (In Russ.)
2. Bocharova N.A., Pisareva S.A., Puchkov M.Yu., Snegurova V.I., Tryapitsyna A.P. Kontseptsiya urovnevoi otsenki kompetentsii uchitelya [Concept of teacher's competences level evaluation]. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*, 2017, no. 3(52), pp. 164—171. (In Russ.)
3. Vygotskii L.S. Razvitie zHITEISKIKH i nauchnykh ponyatii v shkol'nom vozraste (stenogramma doklada v Leningradskom pedagogicheskom institute 20.05.1933) [The development of everyday and scientific concepts at school age (transcript of the report at the Leningrad Pedagogical Institute 05/20/1933)]. Vygotskii L.S. *Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya [Mental development of children in the learning process]*. Moscow: Uchpedgiz, 1935. 96—115 pp. (In Russ.)
4. Vygotskii L.S. K voprosu o razvitii nauchnykh ponyatii v shkol'nom vozraste: Predislovie [On the development of scientific concepts at school age: Preface]. Zh.I. Shif. *Razvitie nauchnykh ponyatii u shkol'nika [The development of scientific concepts in a schoolboy]*. Moscow; Leningrad: Publ. Gos. ucheb. pedagog., 1935. 80 p. (In Russ.)
5. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Designing Models of Practice-oriented Undergraduate Training Program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) Based on Networking of Educational Institutions, Implementing Higher Education and Primary Education Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 143—159. (In Russ.)
6. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii: Logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov [Types of generalization in teaching: Logical and psychological problems of the construction of educational subjects]. Moscow: Pedagogika, 1972. 424 p. (In Russ.)
7. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya: monografiya. [Theory of Developmental Learning: Monograph]. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.)
8. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya. [Developmental Learning Problems: The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p. (In Russ.)
9. Kompleksnaya programma povysheniya professional'nogo urovnya pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii [Comprehensive program for improving the professional level of teaching staff of educational organizations]. RP. No. 3241p-P8 ot 28.05.2014. (In Russ.)
10. Krouli E. i dr. Pereosmyslenie inzhenerenogo obrazovaniya: Podkhod CDIO [Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach]. Moscow: NIU VShE, 2015. 502 p. (In Russ.)
11. Kontseptsiya issledovaniya predmetnykh i metodicheskikh kompetentsii uchitelei [The concept of research of subject and methodological competencies of teachers]. Akademiya prosveshcheniya Publ. «Prosveshchenie», 2018. 43 p. (In Russ.)
12. Margolis A.A. Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii [Modernization of teacher education in the Russian Federation]. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2019. 336 p. (In Russ.)
13. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M. Itogi nezavisimoi otsenki sformirovannosti obshcheprofessional'nykh kompetentsii u budushchikh pedagogov [Outcomes of Independent Evaluation of General Professional Competencies in Future Teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 64—81. DOI:10.17759/pse.2018230106. (In Russ.)
14. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury [Teacher Training Models in Applied Bachelor and Pedagogical Master Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 45—64. DOI:10.17759/pse.2015200505. (In Russ.)
15. Margolis A.A. Trebovaniya modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s

professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 105—126. (In Russ.)

16. Margolis A.A., Safronova M.A. Itogi kompleksnogo proekta po modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii (2014—2017 gg.) [The Project of Modernisation of Teacher Education in the Russian Federation: Outcomes 2014—2017]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 5—24. DOI:10.17759/pse.2018230101. (In Russ.)

17. Otchet po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya uchitel'skogo korpusa po voprosam prepodavaniya i obucheniya TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). Chast' 1. Nepriyemnoe obuchenie uchitelei i direktorov shkol [Report on the results of the international research of the teaching staff on teaching and learning TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). Part 1. Continuing education for teachers and school principals]. Moscow, 2019. 41 p. (In Russ.)

18. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF № 122 ot 22.02.2018 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya-bakalavriata po napravleniyu 44.03.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» [Electronic resource] [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 122 dated 02.22.2018 "On the approval of the federal state educational standard of higher education-bachelor's degree in the direction 44.03.02 Psychological and pedagogical education"]. Informatsionno-pravovoi portal «Garant.ru». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797860/> (Accessed 15.09.2020). (In Russ.)

19. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF № 127 ot 22.02.2018 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya-magistratura po napravleniyu 44.04.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» [Electronic resource] [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 127 dated 02.22.2018 "On the approval of the federal state educational standard for higher education — magistracy in the direction 44.04.02 Psychological and pedagogical education"]. Informatsionno-pravovoi portal «Garant.ru». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71796296/> (Accessed: 15.09.2020). (In Russ.)

20. Poruchenie Prezidenta Rossii po voprosam povysheniya kachestva vysshego obrazovaniya Pr-1148, p. 2 ot 22 maya 2014 [Elektronnyi resurs] [Instruction of the President of Russia on improving the quality of higher education Pr-1148, p. 2 of May 22, 2014]. URL: <http://www.kremlin.ru/assignments/21112> (Accessed: 15.09.2020). (In Russ.)

21. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17.12. 2010 g. № 1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 17.12. 2010 № 1897 "On approval of the federal state educational standard of basic general education"]. Internet-portal «Rossiiskoi Gazety». 19 dekabrya 2010 g. URL: <http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html> (Accessed: 15.09.2020). (In Russ.)

22. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 g. № 788 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') "bakalavr")» (s izmeneniyami ot 31 maya 2011 g.) [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 22, 2009 No. 788 "On the approval and implementation of the federal state educational standard of higher professional education in the direction of training 050100 Pedagogical education (qualification (degree) "bachelor") (as amended on May 31 2011 g.)]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (Accessed: 15.09.2020). (In Russ.)

23. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii № 1313 ot 01.04.2003 «O programme modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya» [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1313 dated 04/01/2003 "On the program for the modernization of pedagogical education"]. Informatsionno-pravovoi portal «Garant.ru». URL: <https://base.garant.ru/1592956/> (Accessed: 15.09.2020). (In Russ.)

24. Prikaz Mintruda Rossii № 544n ot 18 oktyabrya 2013 g. «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')"» [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Labor of Russia No. 544n of October 18, 2013 "On the approval of the professional standard" Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"]. Ministerstvo truda i sotsial'noi za-shchity. Bank Dokumentov. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed: 15.09.2020). (In Russ.)

25. Sobkin V.S. Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. Tom 14. Vyp. 24 [Sociology of education. Works on the Sociology of Education. Vol. 14, no. 24]. In Sobkin V.S. (eds.). Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2010. 191 p. (In Russ.)
26. Fopel' K. Na poroge vzrosloi zhizni: Psikhologicheskaya rabota s podrostkovymi i yunosheskimi problemami. Tsennosti, tseli i interesy. Shkola i ucbeba. Rabota i dosug: per. s nem. [On the threshold of adulthood: Psychological work with adolescent and youthful problems. Values, goals and interests. School and study. Work and leisure]. Moscow: Genezis, 2008. 208 p. (In Russ.)
27. A teacher education model for the 21st century [Elektronnyi resurs]. A report by the National Institute of Education, Singapore, 2010. 12 p. URL: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21_executive-summary_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2 (Accessed: 15.09.2014).
28. Chi M.T.H. Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift. In Vosniadou S. (Ed.). *Handbook of research on conceptual change*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2008, pp. 61—82.
29. Cochran-Smith M., Lytle S. The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 1999. Vol. 28(7), pp. 15—25. DOI: 10.3102/0013189X028007015.
30. Darling-Hammond L. Constructing 21-st century teacher education [Elektronnyi resurs]. *Journal of Teacher Education*, 2006. Vol. 57, pp. 1—15. DOI: 10.1177/0022487105285962.
31. Donald A. Schön. The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books, 374 p.
32. Gage N. The scientific basis of the art of teaching. New York: John Wiley, 1978. 122 p.
33. Grossman P., Hammerness K., McDonald M. Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, April 2009. Vol. 15, no. 2, pp. 273—289.
34. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. 379 p.
35. Hattie J. Visible learning for teachers: maximizing impact on learning. London; New York, 2012. 296 p.
36. Kleinhenz E., Ingvarson L. Standards for teaching: Theoretical underpinnings and applications. *Teaching Standards and Teacher Evaluation*, 2007, pp. 1.
37. Lave J., Wenger E. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p.
38. Pantic N., Wubbels T. Competence-based teacher education: A change from Didaktik to a Curriculum culture? [Elektronnyi resurs]. *Journal of Curriculum Studies*, 2012. Vol. 44, no. 1, pp. 61—83. DOI:10.1080/00220272.2011.620633
39. Peter von Huizen, Bert von Oers, Theo Wubbels. A Vygotskyan perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 2005. Vol. 37: 3, pp. 267—290.
40. Preparing teachers around the world. ETS policy brief, 2003. 50 p.
41. Sahlberg P. The secret to Finland's success: Educating teachers. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Stanford University, 2010. 8 p.
42. Shulman L.S. Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (Ed.). *Case Study Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press, 1992, pp. 1—30).
43. Smagorinsky P. Is Instructional Scaffolding Actually Vygotskian, and Why Should It Matter to Literacy Teachers? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2018. Vol. 62, no. 3. pp. 253—257.
44. Stenhouse L. An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann, 1975. 248 p.
45. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. OECD, 2005. 12 p.
46. The clinical preparation of teachers: A policy brief. American association of colleges for teacher education, 2010. 22 p.
47. Toom A., Krokfors L., Kynäslähti 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 [Elektronnyi resurs]. In B. Åstrand, E. Eischmidt, B. Hudson, M. Lampere, P. Zgaga (Ed.). Proceedings of Second Annual Teacher Education Policy in Europe Network (TEPE) Conference: Mapping the landscape and looking to the future. 2008, pp. 166—179. URL: <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/TEPE%20proceedings.pdf> (Accessed 25.04.2020)
48. Ulvik M., Smith K. What characterises a good practicum in teacher education. *Education Inquiry*, 2011. Vol. 2(3), September, pp. 517—536.
49. Vosniadou S. The Development of Students' Understanding of Science [Elektronnyi resurs]. *Frontiers in Education*, 2019. Vol. 4. DOI: 10.3389/educ.2019.00032
50. Vosniadou S. Reframing the classical approach to conceptual change: Preconceptions, misconceptions and synthetic models [Elektronnyi resurs]. In Frazer B., Tobin K., McRobbie C. (eds). *Second International Handbook of Science Education. Springer International Handbooks of Education*. Springer, Dordrecht, 2012. Vol. 24, pp. 119—130. DOI: 10.1007/978-1-4020-9041-7_10
51. Wilson D., Floden R., Ferrini-Mundy J. Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations. Washington: D.C, Center for the study of teaching and policy, University of Washington, 2001. 84 p.
52. Zeichner K. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1983. Vol. 34(3), pp. 3—9. DOI: 10.1177/002248718303400302

53. 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. Issue Paper. University of Washington-Seattle Center for the Study of Teacher Learning in Practice. January, 2012. 46 p.

Информация об авторах

Марголис Аркадий Аронович, кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии, ректор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Information about the authors

Arkady A. Margolis, PhD in Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Получена 04.03.2021

Received 04.03.2021

Принята в печать 02.06.2021

Accepted 02.06.2021