



---

<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

**Издатель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,  
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал  
**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 1 (5).  
Spring 2014

**Главный редактор**  
И. А. Колесникова

**Редакционный совет**

О. Грауманн  
Е. В. Игнатович  
В. В. Сериков  
С. В. Сигова  
И. З. Сковородкина  
Е. Э. Смирнова  
И. И. Сулима

**Редакционная коллегия**

Т. А. Бабакова  
Е. В. Борзова  
А. Виегерова  
С. А. Дочкин  
А. Клим-Климашевска  
Е. А. Маралова  
А. В. Москвина  
А. И. Назаров  
Е. Рангелова  
А. П. Сманцер

**Служба поддержки**

А. Г. Марахтанов  
Е. Ю. Ермолаева  
Т. А. Каракан  
Е. В. Петрова  
Е. И. Соколова  
А. Б. Бигдан

**ISSN 2308-7234**

**Адрес редакции**

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а  
Электронная почта: [LLL21@petrsu.ru](mailto:LLL21@petrsu.ru)

**БЕРМУС Александр Григорьевич**  
доктор педагогических наук, профессор кафедры  
педагогике факультета технологии, изобрази-  
тельного искусства и профессионального обра-  
зования ФГАОУ ВПО «Южный федеральный  
университет» (Ростов-на-Дону)

*bermous@donpac.ru bermous@sfedu.ru*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** ключевой проблемой статьи являются содержание и перспективы модернизации педагогического образования в условиях федерального университета. Комплекс проблем обновления содержания и инфраструктуры педагогического образования рассматривается в контексте стандартов CDIO. В результате проведенного исследования предложена модель педагогического компонента университетского образования. В ее основе – общеуниверситетский педагогический компонент, направленный на формирование трех базовых компетенций: самообразовательной, социально-педагогической (просветительской) и преподавательской. Основным условием формирования самообразовательной компетенции является модульный курс «Введение в профессиональную деятельность», обеспечивающий комплексную психолого-педагогическую диагностику студентов, формирование опережающего образа профессиональной деятельности и индивидуальной образовательной траектории. Формирование социально-педагогической компетенции обеспечивается комплексом вариативных социальных и образовательных практик. На завершающем этапе студенты знакомятся с «Основами профессионально-преподавательской деятельности», обеспечивающими мобильность бакалавра на рынке труда и возможность продолжения образования в педагогической магистратуре.

Наряду с общеуниверситетским педагогическим модулем для всех факультетов, реализуются программы академического (универсального) и прикладного педагогического бакалавриата. Академический профиль подготовки предполагает продолжение образования в магистратуре с последующим выполнением функций исследователя, эксперта, управленца в системе образования. Прикладной профиль ориентирован на формирование предметных, социально-воспитательных и общепрофессиональных (психолого-педагогических) компетенций и продолжение профессиональной карьеры в образовательных учреждениях региона. Аналогичным образом организуются магистерские программы по педагогическим направлениям и профилям.

Фундаментальную роль играет институциональная инфраструктура, включающая региональный центр мониторинга кадровых и профессионально-образовательных потребностей, система региональных учебно-методических объединений, ответственных за разработку локальных стандартов и образовательных программ, а также – региональный центр тьюторинга и консалтинга, обеспечивающий сопровождение индивидуальных образовательных траекторий.

**Ключевые слова:** развитие и модернизация педагогического образования, компетентностный подход, педагогический компонент университетского образования, региональная инфраструктура образования.

# PEDAGOGICAL COMPONENT OF THE MULTY-LEVEL PROFESSION-ORIENTED UNIVERSITY EDUCATION

Bermus A. G.

**Abstract:** this paper focuses on the content and the prospects of modernization of pedagogical education at a federal university. The range of issues connected with updating the content and teacher education infrastructure is considered within a framework of the CDIO standards. A pedagogical component of university education is outlined as a result of the conducted research. It is based on the general pedagogical component aimed to build three basic competences – self-education, social and pedagogical, and teaching. The key element of building a self-education competence is a mandatory course «Introduction to a Professional Practice» which consists of several modules and provides comprehensive psychological and pedagogical diagnostics of students. In addition to that, it gives a preliminary overview of both professional practice and an individual educational pathway. Social and educational practices vary due to a student's field of interest. Building the social and pedagogical competence is provided by the range of these practices. Finally, students are introduced to the course «Fundamentals of Teaching Professional Practice» which contributes to bachelors' mobility in the job market after graduation. Besides, it allows those who want to continue their education, pursue Master's degree in teaching.

Along with a pedagogical module for all university faculties, the bachelor programs of academic (general) and applied teaching are available. An academic field refers to pursuing a Master's degree and future career as a researcher, an expert in education, and an education official. An applied field is focused both on building a subject-matter, social and educational, psychological and pedagogical competences and pursuing a professional career in educational institutions of a region. The Master's programs are developed in a similar way. Institutional infrastructure plays an essential role in the process of modernization. It consists of a regional center for monitoring the recruitment and professional educational needs, the system of regional learning and teaching associations which are responsible for the development of educational standards and programs, and a regional center for tutoring and consulting to guide an individual educational pathway.

**Key words:** development and modernization of teacher education, competence-based approach, pedagogical component of university education, regional education infrastructure.

Проект «Концепции поддержки развития педагогического образования» был изначально опубликован на сайте Министерства образования и науки РФ, но сохранился лишь в качестве методического документа на сайте Московского городского педагогического университета [1]. Проект поставил перед образовательными учреждениями, осуществляющими подготовку педагогических кадров, ряд существенных проблем. В документе констатируется снижение количества специализированных образовательных учреждений (педагогических колледжей, институтов, университетов), обеспечивающих подготовку педагогов, при одновременном росте количества учреждений, в которых осуществляется подготовка по нескольким (в том числе и педагогическим) направлениям. Проявлением этой общей тенденции в Ростовской области стало включение в 2006 году Ростовского государственного педагогического университета на правах института в состав вновь создаваемого Южного федерального университета. Аналогичные процессы происходят в других педагогических институтах и университетах Российской Федерации.

Наиболее существенная трансформация происходит в отношениях между учреждениями педагогического образования и рынком труда. С этим же связан

и самый существенный упрек, брошенный педагогическому образованию: с одной стороны, эта система малоэффективна (т. к. лишь очень малый процент выпускников связывает свою жизнь со школой), с другой – достаточно закрыта, чтобы включать выпускников по другим направлениям и профилям и способствовать их трудоустройству в системе образования. Несомненно, что решение этой проблемы, помимо совершенствования нормативно-правового регулирования и организационных мер, требует переосмысления соотношений между теоретическим и практическим компонентами обучения, а также научно-предметным, методическим, психолого-педагогическим и общекультурным аспектами подготовки выпускников.

Наконец, огромный комплекс проблем связан с адаптацией выпускников в образовательных учреждениях на первом месте работы. Чаще всего этот вопрос обсуждается в контексте специальных мер поддержки (наставничество, психолого-педагогическое консультирование, помощь в долгосрочной аренде или ипотеке жилья). Между тем ключевые проблемы востребованности молодых педагогов, взаимной ответственности образовательных организаций разных уровней, органов управления и самого выпускника до сих пор находятся вне поля осмысления. В частности, вновь утвержденные в 2013 году ФГОС высшего образования («ФГОС 3+»), равно как и предшествующие им ФГОС ВПО и ГОС ВПО, разработаны в контексте компетентностного и знаниевого подходов. Напротив, проекты профессиональных стандартов учителя, в том числе разработанные рабочей группой МОН РФ под руководством Е. А. Ямбурга [2] и в Федеральном институте развития образования под руководством А. Г. Асмолова [3], базируются на деятельностном и квалиметрическом подходе. В результате между требованиями, предъявляемыми выпускнику на итоговой государственной аттестации, и требованиями со стороны системы образования возникает концептуальный разрыв, создающий дополнительные риски для успешной адаптации выпускника в условиях современной школы.

В этой ситуации актуализируются несколько взаимосвязанных тенденций развития педагогического образования в российских регионах. С одной стороны, учреждения педагогического образования включаются в качестве подсистемы в контекст соответствующих федеральных университетов, что потенциально может сказаться на качестве подготовки будущих учителей. С другой стороны, неизбежен переход от развития отдельных институтов подготовки педагогических кадров к стратегическому управлению развитием региональных образовательных систем, основанному на тщательном анализе динамики регионального рынка, изменений образовательных стандартов и образовательных потребностей, перспектив модернизации образовательных учреждений и региональной образовательной системы в целом. Кроме того, следует учитывать, что любая развивающаяся образовательная система должна учитывать глобальный контекст, предполагающий, с одной стороны, усиление междуниверситетской и международной конкуренции (в том числе, со стороны электронного образования), а с другой стороны, создающий дополнительные возможности в области международного сотрудничества.

В настоящей статье мы сосредоточимся лишь на одном, но, видимо, определяющем, аспекте модернизации любой образовательной системы – проектировании нового содержания и институциональной инфраструктуры педагогического образования в условиях федерального университета. Действительно, любой разговор о модернизации образования безотносительно к изменениям содержания и технологий лишен основы. Решение этой проблемы требует определения концептуальной основы, в качестве которой мы воспользовались инициативой CDIO (от английских слов conceive (осознавать) – design (разрабатывать) – implement (реализовывать) – operate (действовать)) [4], изначально реализованной в системе инженерного образования

Идеология CDIO возникла в начале 2000-х годов в американской системе инженерного образования в качестве ответа на массовые упреки университетам со стороны корпораций в отсутствии практической готовности к инженерной деятельности даже у самых лучших выпускников. Для преодоления этого недостатка были выработаны 12 принципов CDIO, являющиеся общими рекомендациями по созданию инновационных практико-ориентированных образовательных программ профессионального образования. Российские вузы также включаются в CDIO: Томский политехнический университет (с 2011 года), Сколковский институт науки и технологий (с 2012 года), Московский авиационный институт (с октября 2012 года), Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (с марта 2013 года), Московский физико-технический институт (с апреля 2013 года) и др.

В 2013 году Агентство стратегических инициатив (АСИ) приступило к ускоренному внедрению CDIO во всей отечественной системе образования. Несмотря на очевидные различия инженерной и педагогической профессии, разработка и реализация CDIO имеют примерно тот же смысл, который заложен в ФГОС и документах по развитию педагогического образования: переход к практико-ориентированной подготовке в соответствующей области профессиональной деятельности, обеспечивающей совместную реализацию компетентного, интегративного и проектного подходов. При этом одновременно решается проблема дифференциации академического и прикладного профилей внутри каждой из программ. Ключевым здесь оказывается не тот или иной набор компетенций (которые могут быть общими для разных профилей и направлений), но *целостный образ будущей профессиональной деятельности*: ее объекта, сферы, условий осуществления, профессионально значимых требований к личности и пр.

Существенно и то, что уже на идеологическом уровне CDIO предполагает обязательное приобретение опыта самостоятельной и коллективной инновационной деятельности; реализацию проектов (в том числе международных) в открытом информационно-образовательном пространстве, развитие навыков междисциплинарного и межличностного общения и взаимодействия, экспертизы и критики действующих проектов. Так, идеология CDIO обеспечивает единство будущей профессиональной и образовательной деятельности не только на уровне общих целей, но и на уровне механизмов разработки и реализации новых модулей, технологической базы, организации контроля качества. Не менее

важно и то, что реализация CDIO облегчает международное сотрудничество в сфере высшего образования, задавая некоторую общую рамку для согласования целей различных образовательных программ, а также – перевода и перезачета кредитов.

По результатам анализа и адаптации общих принципов CDIO к условиям и особенностям педагогического образования мы сформулировали некоторые требования и условия разработки образовательных программ по всем направлениям подготовки в условиях федерального университета.

1. Планирование целостного цикла разработки и реализации инновационного содержания. Базовая идея цикла CDIO заключается в последовательной смене основных фаз: от изучения и планирования потребностей потребителя – к проектированию обобщенной концепции образовательной программы – через детализацию образовательной программы на уровне учебных программ отдельных дисциплин и модулей и их практическую реализацию. Завершающим этапом этого цикла является оценка качества подготовки и экспертиза качества образовательной программы в целом. Очевидно, что общая длительность цикла должна быть сравнимой с длительностью реализации всей образовательной программы и не должна превышать общей длительности действия образовательного стандарта.

2. Предполагаемые результаты образования как на уровне всей образовательной программы, так и на уровне ее модулей (курсов, дисциплин, блоков) должны включать концептуальные, методологические, технологические представления, личностные, а также межличностные результаты обучения.

3. Обязательным элементом любой образовательной программы должен стать базовый курс «Введение в профессиональную деятельность», в котором: сформированы представления о будущей профессиональной практике, предстоящем процессе образования, профессионально значимых личностных особенностях; даны рекомендации по выбору индивидуальной траектории. Чрезвычайно важно, чтобы соответствующие представления формировались в результате продуктивных, проектных, инновационных, экспертных видов деятельности, возникающих в процессе группового решения проектных задач.

4. Достижение соответствующих результатов возможно лишь в условиях информационно насыщенной, профессионально ориентированной образовательной среды, предполагающей интенсивное межличностное взаимодействие, использование активных и интерактивных методов обучения (дискуссии, дебаты, конструирование, моделирование и анализ ситуаций), а также – междисциплинарного (интегрированного) содержания.

5. Повышение квалификаций преподавателей как в сфере CDIO, так и в сфере использования активных форм и способов обучения.

6. Комплексная оценка качества и экспертиза образовательного процесса. Важными компонентами этого смыслового блока являются не только оценка результативности обучения со стороны преподавателя, но самооценка и оценка процесса обучения со стороны студентов, а также внешняя оценка эффективности образовательной программы со стороны работодателей.

Очевидно, что ключевой проблемой в разработке и реализации образовательной программы (ООП) любого уровня, направления и профиля, является проектирование модели выпускника. В последние годы в отечественном образовании утвердился компетентностный подход [5; 6; 7; 8], согласно которому именно набор компетенций (способностей решать на практике конкретные профессиональные задачи) определяет направление и профиль подготовки в системе высшего образования.

Исходя из этой общей установки, нами проанализированы:

– Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования как академического, так и прикладного бакалавриата (утверждены Приказом МОН РФ от 3 июня 2013 года № 466);

– макет образовательного стандарта ЮФУ (утвержден Приказом ректора от 06.10.2011 № 147-ОД);

– макет образовательного стандарта ЮФУ магистерского уровня (утвержден Приказом ректора от 15.05.2012 № 88-ОД).

С учетом всех перечисленных документов можно говорить об обобщенном образе выпускника университета, включающем: стремление к постоянному самосовершенствованию и самообразованию в течение всей жизни; активную гражданскую позицию; способность работать в коллективе в разных ролях и исполнять различные функции; широту мышления и потребность в ценностно осмысленной самореализации, в соответствии с личными интересами, интересами общества и государства; профессионально-личностную идентичность носителя университетской традиции. Очевидно, что большинство из перечисленных аспектов являются результатами воспитания, что косвенно свидетельствует о необходимости разработки общеуниверситетского педагогического компонента (модуля).

Так, например, формирование у студента стремления к постоянному самосовершенствованию и самообразованию предполагает наличие у него соответствующего опыта, который не может возникнуть в результате изучения отдельных дисциплин (курсов или модулей), но предполагает овладение метапредметной и, в конечном счете, личностной технологией рефлексии и самопроектирования. Аналогичным образом формирование профессионально-личностной идентичности предполагает возникновение у студента опыта междисциплинарного, межкультурного и межнаучного сотрудничества, который также не может быть приобретен в рамках изучения одного содержательного модуля. Для студентов разных направлений роль и значимость педагогического компонента варьируются, в связи с чем необходимо осуществлять разделение по потокам (в современной западной литературе для обозначения этого феномена используется термин «трекинг», где используется аналогия с туристским трекингом – походом по горным тропам в сопровождении гида-инструктора).

Поясним сказанное несколько подробнее. Наиболее фундаментальным в образовательной системе университета является общеуниверситетский педагогический модуль, ориентированный на студентов, обучающихся на направлениях, не предполагающих целенаправленной подготовки к профессиональному преподаванию и имеющих ориентировочный, просветительский характер. Тем

не менее анализ перечисленных выше стандартов приводит к выводу, что некоторый базовый уровень готовности к ускоренному приобретению педагогических, психолого-педагогических и предметно-методических компетенций должен быть достигнут (в особенности при поступлении в прикладную педагогическую магистратуру или же продолжении научно-образовательной карьеры в стенах университета).

Действительно, радикальные изменения на отечественном рынке труда в последние десятилетия привели к тому, что значительное количество выпускников академических направлений университетов становится преподавателями вузов, ссузов и учителями общеобразовательных школ. Кроме того, как следует из «Концепции поддержки развития педагогического образования», система педагогического образования должна быть открытой: и для выпускников других направлений, и для тех, кто, имея иные квалификацию и опыт работы, хотел бы продолжить свою карьеру в стенах образовательных учреждений. Наконец, сам факт получения университетского образования вместе с неизбежностью выполнения определенных педагогических функций в качестве родителя, организатора сложных видов деятельности также требует от каждого выпускника определенного уровня педагогических компетенций.

Как уже было отмечено, нами выявлены три группы профессиональных задач и компетенций, которые являются обязательными требованиями к выпускникам университета с точки зрения продолжения карьеры и профессионально-личностного развития в любой сфере деятельности. Представим их в связи с определяющими их видами деятельности.

**1. Деятельность самообразования.** Несмотря на то что определенные формулировки задач в описании этой деятельности отсутствуют, именно компетенции в сфере самообразования в значительной степени определяют успешность освоения любой программы высшего и дополнительного образования. В частности, речь идет о следующих компетенциях:

- владение культурой мышления, способность к проведению исследования, критическому анализу, обобщению и систематизации информации, постановке целей и выбору путей их достижения;
- понимание и способность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые вопросы и проблемы;
- способность использовать основы научных знаний для формирования мировоззренческой позиции;
- способность критически осмысливать и переосмысливать накопленный опыт, достоинства и недостатки; изменять при необходимости направление своей деятельности, развитие рефлексивного мышления;
- способность к самоорганизации, саморазвитию и самосовершенствованию.

**2. Социально-педагогическая и просветительская деятельность.** Выпускник должен решать задачи в области государственной научной, культурной и образовательной политики, участия в разработке корпоративных мероприятий, осуществлять поддержку социально значимых проектов, организовывать

экскурсионную, просветительскую, культурно-досуговую и кружковую работу; осуществлять пропаганду знаний и разработку просветительских программ. Решение этих задач возможно при условии овладения следующими компетенциями:

- наличие опыта продуктивного взаимодействия с преподавателями, учителями, методистами, администраторами образовательных организаций разных уровней и профилей;
- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, культурные и конфессиональные различия;
- владение культурой общественного и межличностного диалога в многонациональной и поликонфессиональной среде, умение ставить и решать коммуникативные задачи во всех сферах общения;
- способность использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности;
- способность к организационно-управленческой деятельности в работе с малыми учебными группами и исследовательскими коллективами, принимать решения и нести за них ответственность, в том числе в нестандартных ситуациях.

**3. Преподавательская деятельность.** Выпускник должен решать задачи, связанные с преподаванием дисциплин в образовательных организациях разного уровня, профиля и направления; подготовкой и разработкой методического обеспечения учебного процесса; участием в учебно-методической работе образовательной организации, реализацией предметной подготовки и педагогической диагностики. В свою очередь, это предполагает формирование следующих компетенций:

- способность к трансформации изучаемой науки в содержание образования, осуществлению аналитико-синтетической деятельности в области изучаемого предмета, осуществлению реконструкции и репрезентации полученных знаний;
- способность к проектированию, планированию, организации, осуществлению и анализу результативности педагогической деятельности с учетом специфики предметной области и междисциплинарных связей;
- способность к организации учебной деятельности в преподаваемой области знаний;
- владение современными методиками организации учебного процесса (в том числе методами полного усвоения, электронного обучения и др.) в соответствующей предметной области и способность к их применению в практике;
- владение навыками воспитательной работы и педагогического мастерства, а также готовность их использовать в практической работе;
- способность разрабатывать новые методы и средства обучения.

Весьма характерно, что формирование соответствующих видов деятельности и овладение перечисленными компетенциями в целом соответствует логике реализации образовательной программы. Действительно, первая дисциплина, с изучения которой должен начинаться весь процесс обучения в бакалавриате,

должна быть «Введением в профессиональную деятельность», трудоемкость которой не может быть меньше 3 ЗЕТ. Один компонент этого курса представляет собой знакомство с будущей профессиональной деятельностью, ее особенностями и требованиями, предъявляемыми к выпускникам (профессиональный компонент). Другой компонент представляет углубленную профессионально-личностную диагностику готовности студентов к овладению соответствующей программой и завершается формулировкой общих и индивидуальных рекомендаций по оптимизации процесса обучения, предупреждением о трудностях и эффективных стратегиях обучения (профессионально-психологический компонент). Наконец, третий компонент связан с системным представлением образовательной программы, ее промежуточных целей, содержания и структуры, возможностей индивидуализации содержания и завершается созданием предварительного образа индивидуальной образовательной программы (профессионально-педагогический компонент). Особое внимание должно быть уделено тому, что выбранные и зафиксированные в качестве вариативного компонента подготовки курсы (дисциплины, модули) становятся обязательной для данного студента частью подготовки и уже не могут быть в произвольном порядке «отменены» или «переназначены».

Эффективная подготовка студентов к осуществлению социально-педагогической и культурно-просветительской деятельности предполагает, в первую очередь, наличие множественных вариативных социально-образовательных практик. Следует учитывать, что это требование закреплено как во ФГОС ВПО, так и в макете стандарта ЮФУ: университет обязан сформировать социокультурную среду вуза, создать условия, необходимые для развития личности, при этом все виды деятельности должны быть соотнесены с задачами формирования социально-личностных компетенций. Конкретными формами организации соответствующей социально-образовательной и воспитательной деятельности могут быть: организации студенческого самоуправления, профсоюз, студенческий союз и волонтерские инициативы, спортивные и творческие клубы, научные студенческие общества. Очевидно и то, что именно здесь каждый студент должен приобрести не только опыт самой социально-образовательной деятельности, но, что не менее важно, ее сознательного и целенаправленного выбора в соответствии со своими способностями и интересами. Одновременно системная организация этой работы предполагает ее предварительную концептуализацию и программирование, а также осуществление сопровождения (тьюторинга) со стороны представителей преподавательского сообщества. Вполне естественно, что научно-методическое руководство и психолого-педагогическое сопровождение данного направления должны осуществляться педагогическими и психолого-педагогическими кафедрами университета.

Общеуниверситетский педагогический модуль завершается на 3–4-м курсах образовательной программы бакалавриата изучением одного обязательного курса «Основы профессионально-педагогической деятельности», а также совокупностью элективных курсов, относящихся к факультативам. Представляется оптимальным, если курс «Основы профессионально-педагогической деятельно-

сти» включает не менее 4 ЗЕТ. Первый компонент этого курса предполагает знакомство студентов с основными проблемами, понятиями и смыслами процессного и деятельностного подходов к педагогической деятельности. В рамках второго компонента студенты участвуют в тренингах, направленных на развитие основных профессионально значимых качеств преподавателя: проектирование, общение, мотивация, организация, диагностика. Третий компонент представляет собой опыт краткого практико-ориентированного знакомства с основами содержания и структуры предметных знаний. Наконец, в четвертом компоненте приобретает индивидуальный опыт разработки и реализации инновационных образовательных проектов.

Помимо перечисленных курсов («Введение в профессиональную деятельность» и «Основы профессионально-педагогической деятельности»), а также социально-образовательных практик, в общеуниверситетский модуль должны входить различные элективные курсы, в том числе: «Педагогическая диагностика и квалиметрия», «Основы педагогического общения», «Педагогическое проектирование», «История методических учений», «Решение задач повышенного уровня» и др. (см. табл. 1).

Таблица 1

Содержание общеуниверситетского педагогического модуля

Период обучения	Объем компонента	Обязательные курсы (дисциплины, модули)	Элективные курсы (дисциплины, модули)
1–4-й курсы	7–12 ЗЕТ	<i><b>Введение в профессиональную деятельность (3).</b></i> <i><b>Вариативные социальные практики.</b></i> Основы профессионально-педагогической деятельности (4)	<i><b>Педагогическая диагностика и тестология (3).</b></i> Основы педагогического общения (3). <i><b>Проектирование в образовании (3).</b></i> История и современное состояние научно-методической литературы (3) (по предметным областям). <i><b>Решение задач повышенного уровня (в области знания) (3)</b></i>

*Примечание. Жирным курсивом выделены курсы (дисциплины, модули) проектно-внедренческой деятельности.*

**Подготовка по программам академического (универсального) бакалавриата.** «Концепция поддержки развития педагогического образования» предполагает, что академический бакалавриат ориентирован на подготовку абитуриентов с результатами ЕГЭ, необходимыми для поступления на академические программы. Далее в процессе образования сочетается фундаментальная научная подготовка с высоким уровнем научно-исследовательских, психолого-педагогических и предметно-методических компетенций. В свою очередь, это предполагает формирование академических компетенций, обеспечивающих быструю адаптацию выпускника в образовательных учреждениях разного уровня и направленности; подготовку к руководству научно-методической и

учебно-исследовательской работой в школе, разработке инновационных проектов и технологий.

Реализация программ этого типа предусматривает расширенный общепрофессиональный (психолого-педагогический) блок дисциплин, представленных на всех курсах (с 1-го по 4-й) бакалавриата. Вариативность блока обеспечивается индивидуализацией образовательных траекторий в соответствии со сферой интересов студента. Приоритетным может быть формирование психолого-педагогических, социально-педагогических, дефектологических, инклюзивных или методических компетенций, предполагающих занятие соответствующими видами деятельности. Предпочтительные варианты карьеры здесь – продолжение обучения в магистратуре по академическим или научно-педагогическим профилям. В соответствии с этим нами сформулированы компетенции, которыми должны овладеть выпускники академического педагогического бакалавриата дополнительно:

– ценностно-смысловые, обеспечивающие понимание смысла и значимости педагогических профессий, их антропологической, социальной, культурной, исторической и политико-экономической обусловленности, умение вести диалог с представителями разных образовательных и культурных традиций, а также знакомство с широким спектром психолого-педагогических и методических концепций изучения соответствующей области знания (включая уверенное владение 1–2 методиками обучения);

– информационно-педагогические (знание и опыт применения инструментов электронного обучения, владение современными дидактическими возможностями сети Интернет);

– управленческие (знание и понимание специфики управленческой деятельности в образовании, наличие опыта исследования сложных образовательных систем учреждений школьного и послешкольного образования);

– одна из специальных педагогических компетенций: научно-исследовательская (опыт проведения исследований в сфере образования), дефектологическая (опыт разработки и реализации образовательных программ для инклюзивных классов и школ), тьюторская (опыт создания и сопровождения индивидуальных образовательных программ учащихся), международно-образовательная (опыт участия в международных образовательных проектах) и др.

Таким образом, обеспечивается вариативность дальнейшей образовательной траектории выпускников бакалавриата. Они могут продолжить обучение в академической магистратуре по педагогическим и непедagogическим направлениям с последующей ориентацией на занятия исследовательской, управленческой и экспертной деятельностью в образовании, а также перейти в прикладную магистратуру с тем, чтобы «добрать» компетенции, необходимые для эффективной работы на всех уровнях образовательной системы (см. табл. 2).

Содержание общепрофессионального модуля подготовки  
по педагогическим направлениям (академический профиль)

Период обучения	Объем компонента	Обязательные курсы (дисциплины, модули)	Элективные курсы (дисциплины, модули)
1–2-й курсы	6–12 ЗЕТ	<i>Педагогическая антропология (3).</i> Современные образовательные концепции и модели (3)	<i>Методы экспериментальных исследований в образовании (3).</i> <i>Педагогическая диагностика и тестология (3).</i> <i>Системно-мыслетельностный подход в образовании (3).</i> Исследования в мировом образовании (3) (по предметным областям)
3–4-й курсы	9–12 ЗЕТ	<i>Управление образованием (3).</i> <i>Методология исследовательской деятельности в образовании (3).</i> <i>Основы электронного образования (3)</i>	<i>Методики преподавания (по направлениям образования, 3).</i> <i>Дефектология и инклюзивное образование (3).</i> <i>Глобальные тенденции в образовании (3).</i> <i>Решение задач повышенного уровня (3)</i>

*Примечание. Жирным курсивом выделены курсы (дисциплины, модули) проектно-внедренческой деятельности.*

***Подготовка по программам прикладного педагогического бакалавриата.***

Образовательные программы этого типа предполагают опережающее формирование практических компетенций на базе подразделений Академии педагогического образования с обязательным участием образовательных учреждений-партнеров (школ, учреждений СПО). В рамках данных программ реализуются общепрофессиональные курсы педагогической и психолого-педагогической направленности, а также углубленные практики. По окончании бакалавриата предпочтительным вариантом продолжения карьеры является работа в образовательных учреждениях либо обучение в практической магистратуре. В отличие от программ непедагогического и академического бакалавриата, подготовка по программам прикладного педагогического бакалавриата ориентирована на решение всего комплекса практических проблем, связанных с работой в школе в качестве преподавателя, классного руководителя, тьютора, организатора школьного самоуправления, учителя-методиста. Это, в свою очередь, предполагает формирование следующих компетенций:

– психолого-педагогических (знание и понимание условий, особенностей и закономерностей образования, обучения, воспитания и развития детей в условиях образовательных учреждений и дома, альтернативных подходов к оценке и проектированию педагогических процессов);

– предметно- и учебно-методических (знание методик и опыта преподавания предмета разными учителями, знакомство с учебниками разных авторов, опыта решения сложных задач, готовность и опыт работы в составе предметных методических объединений, в том числе дистанционных, и др.);

– социально-воспитательных (умения и опыт, связанные с организацией социально-педагогического мониторинга в условиях общеобразовательных школ, организации воспитательной работы в классе, создания и управления развитием детского коллектива; индивидуального сопровождения учащихся);

– культурно-просветительских (разработка и реализация программ педагогического и психолого-педагогического всеобуча в школе, принципов и условий взаимодействия со специалистами – педагогом-психологом, логопедом, школьной администрацией по решению детских проблем);

– самообразовательных (готовность к самостоятельному и управляемому усвоению новых знаний в области преподаваемого предмета, методик обучения и воспитания и др.).

Далее педагогическая магистратура должна строиться на «полевой модели». Сразу оговоримся, что понятие «полевой модели» разработано применительно к компьютерному моделированию и наукам о языке. В этом же контексте формулируются «полевая модель языка» и «полевая структура функционального стиля» [9]. Нас этот метод интересует в том отношении, что в любой полевой модели выделяются:

– «ядро», или «смысловый центр», представленный совокупностью базовых, парадигмальных значений;

– «периферия», представленная большим количеством элементов, изменяющихся под действием различных факторов и, соответственно, включающих некоторые заимствования и неоднозначности;

– «переходные» формы, сочетающие элементы разных систем.

В этой логике педагогическая магистратура представлена двумя смысловыми центрами, которые можно с определенной долей условности обозначить как «практическая педагогическая магистратура» и «научно-педагогическая магистратура». Кроме того, в структуре педагогической магистратуры выделяется большое количество периферийных и переходных курсов (дисциплин), которые могут входить как в состав «ядерных» программ, так и включаться в качестве вариативного и элективного компонентов в систему подготовки по другим (непедагогическим) направлениям и профилям. Кратко охарактеризуем предлагаемую систему.

Практическая педагогическая магистратура предназначена, в первую очередь, для выпускников прикладного бакалавриата, а также для лиц с базовым непедагогическим образованием, ориентированных на приобретение практических навыков и эффективную педагогическую (преподавательскую, методическую, просветительскую, организационно-управленческую, социально-педагогическую и пр.) деятельность в условиях образовательных организаций общего и профессионального образования. Приоритетом при поступлении пользуются практические работники системы образования, а также заключившие договоры (или набранные по целевому набору) с будущими работодателями в сфере образования.

Научно-педагогическая магистратура предполагает осуществление конкурсного отбора как среди выпускников бакалавриата по педагогическим

направлениям, так и среди выпускников бакалавриата по «академическим» направлениям и профилям. Главенствующей целью здесь является подготовка высококвалифицированных исследователей, экспертов и управленцев с ориентацией на деятельность в составе исследовательских и аналитических центров, системы управления образованием и повышения квалификации (см. табл. 3).

Таблица 3

Содержание общепрофессионального модуля подготовки по педагогическим направлениям (прикладной профиль)

Период обучения	Объем компонента	Обязательные курсы (дисциплины, модули)	Элективные курсы (дисциплины, модули)
1–2-й курсы	15–21 ЗЕТ	<i><b>Введение в педагогическую профессию (3).</b></i> Современные образовательные концепции (3). <i><b>Практика (3) «Социально-воспитательная деятельность учителя».</b></i> <i><b>Практика (6) «Преподавательская деятельность в школе»</b></i>	<i><b>Методы экспериментальных исследований в образовании (3).</b></i> <i><b>Педагогическая диагностика и тестология (3).</b></i> Исследования в мировом образовании (3) (по предметным областям). <i><b>Основы самообразования (3).</b></i> <i><b>Управление развитием детского коллектива (3)</b></i>
3–4-й курсы	15–21 ЗЕТ	<i><b>Проектирование и оценка качества обучения (3).</b></i> <i><b>Электронное образование в школе (3).</b></i> <i><b>Практика (3) «Организация учебного процесса в школе».</b></i> <i><b>Практика (3) «Организация внеурочной деятельности в школе».</b></i> <i><b>Практика (3) «Учебно-методическая работа в школе»</b></i>	<i><b>Методики преподавания (по направлениям образования, 3).</b></i> <i><b>Дефектология и инклюзивное образование (3).</b></i> <i><b>Глобальные тенденции в образовании (3).</b></i> <i><b>Тьюторское сопровождение учащихся (3).</b></i> <i><b>Организация лабораторных и практических работ (3).</b></i> <i><b>Управление самостоятельной работой учащихся (3).</b></i> <i><b>Решение задач повышенной сложности (3)</b></i>

*Примечание. Жирным курсивом выделены курсы (дисциплины, модули) проектно-внедренческой деятельности.*

Как уже было отмечено, помимо дисциплин (курсов), непосредственно обеспечивающих формирование отмеченных компетенций, в поле педагогической магистратуры разрабатывается большее количество практико-ориентированных вариативных модулей, которые могут включаться в качестве дополняющего и расширяющего компонента базовых программ практической педагогической и научно-педагогической магистратуры или избираться слушателями (магистрантами) других направлений. Следует подчеркнуть: необходимым компонентом любой действующей программы магистерской подготовки как по педагогическим, так и по непедагогическим направлениям является система мониторинга кадровых и образовательных потребностей как работода-

лей, так и непосредственных участников (субъектов) образовательной деятельности. Оптимальным вариантом решения была бы оперативная коррекция содержания и структуры образовательной программы к профилю потребностей как самого магистранта, так и работодателя. В целом в содержании магистерской подготовки можно выделить несколько тематических кластеров, в рамках которых разрабатываются отдельные дисциплины, курсы и предметные модули.

**Кластер 1. Философия современного образования.** Примерная тематика модулей: «Современный образовательный дискурс», «Образование в глобальном мире», «Философия модернизации и реформ в образовании», «Этносы, миграция и образование», «Профессионально-личностная идентичность педагога» и др.

**Кластер 2. Политико-правовые основы образования.** Примерная тематика модулей: «История реформ образования в России и мире», «Общие вопросы государственной образовательной политики: законодательство, реформирование, аттестация и аккредитация», «Глобальные аспекты модернизации образования», «Региональная образовательная политика», «Профессиональные союзы в образовании», «Негосударственные органы и некоммерческие организации в сфере образования», «Специальные вопросы образовательного права: ювенальная юстиция, дети-сироты и др.».

**Кластер 3. Социокультурные аспекты модернизации образования.** Примерная тематика модулей: «Социальная экология образования», «Социальное партнерство в образовании», «Лидерство и реформы в образовании», «Интеграция и инклюзия в образовании», «Теория и практика институциональных реформ в образовании» и др.

**Кластер 4. Стратегический менеджмент в образовании.** Примерная тематика модулей: «Маркетинг в образовании», «Дизайн инновационных образовательных программ», «Дизайн образовательной среды», «Экономическое планирование и управление финансовыми ресурсами образовательных организаций», «Менеджмент инновационных процессов в образовании», «Организация инклюзивного образования в школе», «Информационно-образовательная среда школы», «Основы кадровой политики и повышения квалификации в образовании», «Системный мониторинг и управление качеством образования».

**Кластер 5. Модели образования и педагогический менеджмент.** Примерная тематика модулей: «Психопедагогика развития», «Проектирование образовательных процессов», «Современные образовательные технологии», «Коммуникативные стратегии обучения», «Медиа-педагогика», «Создание эффективного образовательного сообщества», «Билингвизм и когнитивное развитие в образовании», «Чтение и понимание в образовании» и др.

**Кластер 6. Научные исследования в образовании.** Примерная тематика модулей: «Исследования образовательной политики», «Экспертиза и оценка качества образовательных программ», «Международные исследования качества образования», «Экспериментальные исследования в образовании», «Фундаментальные исследования в образовании», «Статистические методы психолого-педагогических исследований», «Организация опытно-экспериментальной работы в школе», «Управление учебно-исследовательской деятельностью учащихся».

Некоторые из представленных кластеров обнаруживают очевидную связь с базовыми профилями магистратуры. Модули из кластера «Научные исследования в образовании» необходимы для подготовки исследователя, а «Модели образования и педагогический менеджмент» ориентированы, прежде всего, на будущих практиков. Кроме того, в представленной схеме отсутствует компонент предметной подготовки, который будет существенно меняться не только от направления к направлению, но также в зависимости от практической или научной направленности программы. В целом еще раз подчеркнем, что эти ориентации носят характер общих тенденций, поскольку и профиль каждой конкретной магистерской программы, и ее содержательное наполнение будут определяться существующим образовательным заказом.

В завершении статьи определим совокупность организационно-управленческих условий, делающих разработку и реализацию соответствующего профессионально-педагогического компонента эффективным инструментом повышения качества и, что не менее важно, обеспечения непрерывности как между всеми уровнями общего и профессионального образования, так и для координации деятельности образовательных учреждений в региональной системе образования.

**1. Создание региональной системы мониторинга качества образования, кадровых и профессионально-образовательных потребностей.** Наличие на региональном уровне подобной структуры, обладающей полномочиями как в сфере мониторинга образовательных потребностей, так и независимой оценки качества подготовки в университете, является одним из необходимых условий модернизации университетского образования как элемента региональной и, в перспективе, глобальной инфраструктуры непрерывного образования. При этом следует учитывать, что, исходя из особенностей исполняемых функций (не только сбор и систематизация существующих заявок на подготовку педагогических кадров, но выявление латентных потребностей, оценка действующих тенденций и пр.), данная служба должна осуществлять педагогические, психолого-педагогические, социологические и мониторинговые исследования. Ее сотрудники должны владеть всем арсеналом современных гуманитарных исследований, в том числе методами «фокус-групп», форсайта, углубленной экспертизы качества образовательной деятельности (assessment-centre) и пр. В задачи этой же службы должна входить подготовка предложений по совершенствованию региональной системы профессионального образования, в том числе с изменением структуры образовательных учреждений. Не менее важна разработка макетов договоров и соглашений, задающих нормативно-правовые основы для взаимодействия различных образовательных учреждений и организаций в части решения актуальных проблем повышения качества и эффективности региональной системы образования.

**2. Создание сети региональных учебно-методических объединений или комитетов (по направлениям и профилям подготовки), в задачу которых входит разработка и совершенствование университетских (региональных) стандартов и моделирование образовательных программ.** Подобные органы необходимы для проектирования содержания всех направлений университет-

ского образования и, в особенности, подготовки работников системы образования. На этой базе должны решаться все вопросы, связанные с переводом полученных региональной службой мониторинга данных в форму образовательного заказа, разработкой паспортов компетенций выпускников, отработкой инновационного содержания образовательных программ и технологий образовательной деятельности, общественно-профессиональной аккредитацией образовательных программ.

Концептуальной основой деятельности по каждому из направлений должен стать профессионально-образовательный стандарт – региональный норматив, интегрирующий требования к профессиональной деятельности работника системы образования (с обязательным ранжированием по уровню сложности и характеру деятельности), и требования к системе подготовки и профессионально-личностного развития педагога. С организационной точки зрения подобные объединения (комитеты) могут создаваться на базе профильных кафедр университета с обязательным привлечением представителей работодателей (руководителей образовательных систем регионального и муниципального уровней), наиболее профессиональных учителей и преподавателей, ученых по соответствующим научным специальностям. В ведение этих объединений должно быть передано решение вопросов о содержании и структуре непрерывной педагогической практики, подготовка, организация и проведение профессионального экзамена для выпускников непедagogических направлений, начинающих профессиональную карьеру в образовательных учреждениях (организациях). Таким образом, обеспечивается непрерывность не только на уровне отдельных образовательных траекторий, но и на институциональном уровне: при этом конечным итогом развития этой системы должно стать формирование полноценных профессиональных сообществ, обладающих правами сертификации преподавателей образовательных учреждений всех уровней, а также правом осуществлять общественную аккредитацию образовательных программ педагогического образования.

**3. Региональная система консультирования и тьюторинга в образовании.** Необходимость создания этого компонента в системе управления связана с действием нескольких, внешне далеких, но внутренне глубинным образом связанных тенденций. Во-первых, в связи с изменениями структуры управления федеральными университетами и постепенным уходом от традиционной факультетской модели принципа организации образовательной деятельности возрастает роль тьюторов – работников системы университетского образования, осуществляющих предварительную диагностику, сопровождение и консультирование студентов на всем протяжении процесса обучения. В их функции входит создание и сопровождение учебных групп (особенно, если речь идет о преподавании межфакультетских курсов), индивидуализация и обеспечение непрерывности образовательных траекторий студентов, обеспечивающих оптимальное формирование востребованных компетенций на уровне не ниже соответствующего стандарта.

Во-вторых, в сложившихся условиях одной из наиболее серьезных проблем, существенным образом сказывающихся на эффективности педагогиче-

ского образования в целом, является высокий процент «отсева» молодых учителей, особенно в первый год работы в школе. В этой ситуации принципиальную роль в повышении эффективности региональной системы педагогического образования играет создание системы непрерывного профессионального и психолого-педагогического сопровождения студентов педагогических направлений и молодых учителей на протяжении, как минимум, первых трех лет работы в школе.

Наконец, в-третьих, успешность любой программы модернизации и развития университетского образования в немалой степени определяется возможностями появления и актуализации инновационных образовательных практик. Часть из них может находиться внутри самого университета (проблемные лаборатории, студенческие научные сообщества и пр.), однако большая часть, несомненно, будет развернута на базе образовательных учреждений-партнеров (региональные экспериментальные площадки). Одновременно каждая из этих практик может быть включена в систему практико-ориентированной подготовки педагогических кадров. Вполне очевидно, что функционирование этой системы нуждается в полноценном консультативном и экспертном сопровождении.

Таким образом, создание подобной службы, действующей в региональном масштабе, будет залогом одновременного решения ряда существенных проблем, связанных как с институциональным взаимодействием между университетами и другими образовательными учреждениями региональной системы, так и с решением «внутренних» задач индивидуального сопровождения студентов и будущих молодых преподавателей.

### Список литературы

1. Концепция поддержки развития педагогического образования // Опубликовано на сайте Московского городского педагогического университета. URL: <http://www.mpgu.edu/documents/conceptsiya-podderzhki-ped-obrazovaniya.pdf>, 28 января 2014.
2. Общественное обсуждение проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071/печать> 31 января 2014.
3. Проект профессионального стандарта «Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании). URL: <http://www.firo.ru/?p=8627> 30 января 2014.
4. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание / Пер. с англ. и ред. А. И. Чучалина, Т. С. Петровской, Е. С. Кулюкиной; Томский политехнический университет. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 17 с. URL: [http://cdiorussia.ru/files/files/standarts\\_cdio\\_print.pdf](http://cdiorussia.ru/files/files/standarts_cdio_print.pdf)
5. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования. Казань, 2005. 186 с.
6. Похолков В. П., Чучалин А. И. Менеджмент качества в вузе. М.: Логос, 2005. 208 с.
7. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>
8. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
9. Словарь лингвистических терминов Т. В. Жеребило. 5-е изд., испр. и доп. Назрань: Изд-во «Пилигрим». 2010.