

ЛОГИКА РАЗВЕРТЫВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА К НОВОМУ ТИПУ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Горюнова Л.В.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия, e-mail:lvgoryunova@sfnedu.ru

Рассматривается проблема организации образовательного процесса подготовки педагогических кадров в условиях модернизации профессионального педагогического образования. Обосновываются основные направления изменения процесса профессиональной подготовки, включающие учет всей совокупности требований профессионального и образовательного стандарта к результатам освоения образовательной программы; переход к модульному построению программ подготовки связанный с новым формированием структуры и содержания учебного модуля; построение процесса профессиональной подготовки на основе интеграции трех ключевых видов деятельности (учение, практика, исследование), что обеспечит реализацию студентом индивидуальной траектории своего становления и развития в профессии. Среди основных характеристик совершенствования профессиональной подготовки педагога в условиях университета выделяются профессионализация образовательного процесса, модульность и вариативность его проектирования, сопряженность и интегрированность видов деятельности студента.

Ключевые слова: учебный модуль, профессионализация, профессиональная подготовка педагогов.

LOGIC OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE TRANSITION TO A NEW TYPE OF TEACHER EDUCATION

Goryunova L. V.

Southern Federal University, Rostov-on-don, Russia, e-mail:lvgoryunova@sfnedu.ru

Considers the problem of organization of educational process of preparation of pedagogical shots in the conditions of modernization of professional pedagogical education. Substantiates the main directions of change of process of vocational training, including consideration of the totality of the requirements of professional and educational standards for the results of mastering the educational program; the transition to the modular structure of training programmes associated with new formation of the structure and content of the educational module; construction of process of vocational training through the integration of three core activities (teaching, practice, research) that will ensure the implementation of student individual trajectory of its formation and development in the profession. Among the main characteristics of the improvement of professional training of teacher in the conditions of the University are allocated to the professionalization of the educational process, the modularity and variability of his design, contingency and integrirovannosti activities of the student.

Keywords: training module, professionalization, training of teachers

Основная цель модернизации программ подготовки педагогов заключается в приведении их в соответствие с требованиями, зафиксированными в Профессиональном стандарте «Педагог» [7]. Следовательно, как отмечает Д.В. Ливанов, выпускник педагогического вуза должен быть готов к профессиональной деятельности в основе, которой лежат трудовые функции профессионального стандарта [5]. Иными словами его педагогическая деятельность представляет собой совокупность трудовых действий описанных в профессиональном стандарте, а так же компетенциями необходимыми для их выполнения. В этой связи модернизация профессиональной педагогической подготовки осуществляется в сторону ее профессионализации. Результатом модернизации становится такая модель практико-ориентированной подготовки, в которой образовательным результатом является способность выстраивать индивидуальную профессиональную

деятельность в соответствии с нормами, выработанными профессиональным сообществом, что обеспечит полноценную учебную деятельность обучающихся соответствующую требованиям ФГОС общего образования.

Реализация цели профессионализации программ подготовки педагогов определяет необходимость решения ряда задач. Во-первых, изменение требований к результатам освоения образовательной программы на основе соответствия осваиваемых компетенций заданных ФГОС высшего образования и компетенций, заданных профессиональным стандартом. Сложность решения данной задачи связано с определением уровней владения трудовыми действиями и компетенциями, в особенности уровня соответствующего начинающему педагогу, т.е. выпускнику. Во-вторых, изменение структуры образовательной программы подготовки педагогических кадров в соответствии с задачами профессионализации. Решение этой задачи осуществляется на основе перехода от дисциплинарного способа построения образовательной программы подготовки, в которой ключевой образовательной единицей выступает учебная дисциплина к модульному построению. Следует отметить, что при переходе на ФГОС высшего образования двухуровневой системы подготовки бакалавр-магистр, произошел переход на модульное построение программ подготовки, но это было сделано чисто формально, поскольку модуль представлял собой искусственное объединение близких по целям обучения дисциплин. Таким образом, реально основной структурной единицей программ подготовки по-прежнему остается учебная дисциплина, поскольку именно дисциплины выступают основным средством формирования той или иной компетенции, а не модули. Это подтверждает знаниевую ориентацию разработки программ подготовки, а не деятельностьную. Реальным образовательным результатом в этом случае выступает учебная информация, структурной единицей программы подготовки - учебная дисциплина. Однако целью модернизационных процессов в педагогическом образовании является переход к сформированности сложных трудовых функций и профессиональных действий, которые предполагают наличие определенных знаний и формирования компетенций, то основной единицей программы подготовки является объединяющий модуль, устанавливающий учебное содержание своих разделов. Итак, переход к реальному модульному построению программ подготовки педагогов предполагает иной способ формирования структуры и содержания учебного модуля, когда последний выступает в качестве основной единицы формирования трудовых функций и профессиональных действий, заданных профессиональным стандартом педагога. Следовательно, модуль должен включать в себя практику, причем не только практику как иллюстрацию теории, но и практику осуществления профессионального действия, его отработки на практикуме (лабораторно-учебная среда) и в условиях реальной

образовательной организации («клиническая» база). Таким образом, учебный модуль превращается в комплексную практико-теоретическую единицу программы подготовки педагога, направленного на формирования определенного набора профессиональных действий, а учебное содержание модуля включает в себя содержание тех учебных дисциплин или их разделов, которые в совокупности позволяют сформировать у обучающихся необходимые компетенции, знания, умения, профессиональные действия позволяющие реализовывать конкретные трудовые функции, заданные профессиональным стандартом. Изучение содержания модуля идет в несколько этапов.

На первом этапе освоения модуля идет ознакомление с формируемыми профессиональными действиями в пространстве учебно-ознакомительной практики, в рамках выполнения самостоятельно ряда профессиональных проб и выявления перечня теоретических вопросов, решение которых необходимо для успешного выполнения трудовой функции. На втором этапе, обучающиеся осваивают теоретическое содержание как совокупность разделов взаимосвязанных общим освоением профессиональных действий, требующих знание данного содержания. Теоретическая составляющая модуля, таким образом, изучается через поиск ответов на вопросы, сформулированные на первом этапе в рамках учебно-ознакомительной практики. Все это позволяет создавать пространство для формирования осмысленного отношения студента к изучаемым теориям. Третий этап изучения модуля включает в себя отработку и реализацию конкретных профессиональных действий в условиях специально организованной среде (практикум). На этом этапе происходит моделирование профессиональных действий. На четвертом этапе планируется проведение анализа эффективности и затруднений в процессе выполнения профессиональных действий, что становится основанием организации мини-исследования, направленный на решение конкретных образовательных проблем. НИРС в этом случае становится ключевым механизмом объединения теории, практики, науки в рамках модуля как интегрированной единицы программы подготовки. Основанием пятого этапа является рефлексия полученных результатов, с учетом НИРС и сравнение различий между реализации профессионального действия в моделируемой ситуации и в реальных условиях, планируется организация рефлексии и понимании сформированного профессионального действия в условиях реального пространство образовательной организации (в пространстве возможностей).

Таким образом, одним из ключевых направлений модернизации программ подготовки педагогов является их построение на основе модульного принципа, с включением в структуру модуля учебно-ознакомительную практику, учебную практику и научно-исследовательскую работу. Цели и содержание каждого такого модуля предполагает его

направленность овладение определенными профессиональными действиями и на формирование готовности выполнять трудовые функции, зафиксированные профессиональным стандартом.

А.А. Марголис [6], в своих исследованиях определяет в качестве учебного содержания долгосрочной практики или стажировки: интеграцию в единую профессиональную деятельность освоение трудовых функций и профессиональных действий; встраивание обучающегося в систему социальных взаимоотношений в реальной образовательной организации – «вхождение в сообщество практики»; сбор эмпирического материала как основания научной рефлексии педагогического опыта, как своего, так и коллег. В связи с этим идет перераспределение ресурсов программы в сторону увеличения доли самостоятельной работы обучающихся, что влечет за собой изменения направленности лекционных занятий дисциплин и активное внедрение электронных образовательных ресурсов и образовательных технологий, особенно технологий смешенного обучения «blended learning». Изменение теоретической части программы подготовки связано с необходимостью ее освоения так же на деятельностной основе, что предполагает анализ, моделирование и апробирование осваиваемого образца профессиональной деятельности.

В научной литературе выделяют два подхода к организации практической подготовки учителя. «Curriculum» - англо-американская традиция практической подготовки педагогов, в основе которой лежит научение конкретным действиям, которые эффективны в конкретных ситуациях. При реализации данного подхода необходим супервизор, выступающий в качестве образца профессиональной педагогической деятельности. Практикум, выстроенный в рамках данного подхода, представляет собой процесс присвоения набора выверенных профессиональных действий, которые эффективны в изучаемом обучающимся контексте. «Bildung» - германо-скандинавская традиция практической подготовки педагогов ориентируется на углубленно-теоретическую подготовку, в которой создается, индивидуальны педагогическая теория будущего педагога. Супервизор в данной модели выступает как организатор рефлексии и обсуждения различного опыта. Практикум, выстроенный в рамках данного подхода, представляет собой процесс соучастия в профессиональной педагогической деятельности и вхождения в профессиональное сообщество. В реальном процессе профессиональной подготовки педагога можно использовать обе модели, важно, чтобы основные подходы организации практики и ожидания совпадали у основных стейкхолдеров: обучающиеся-студенты; учителя-супервизоры; педагоги университета. Практикум представляет собой первую пробу профессиональной деятельности в условиях педагогической помощи и поддержки, что позволяет обучающемуся набрать опыт, опираясь на который сформируется его профессиональное педагогическое

мышление, профессиональное мировоззрение, способности к действию в незнакомых условиях (метапрофессиональные компетенции) от чего зависит успех его деятельности в будущем и его способность к самостоятельному развитию в профессии.

Таким образом, освоение содержания практики должно обеспечить решение ряда профессиональных задач, т.е. обучающийся должен научиться организовывать и проводить урок на достаточно высоком уровне не только в конкретном классе, но и в классе различной комплектации, элитной школе, в классе с детьми мигрантами, обучающимися с ОВЗ, одаренными детьми. Современная школа при таком подходе к организации практик студента выступает в качестве ключевого источника важных компонентов содержания подготовки и рассматривается как равный партнер реализации профессионально-ориентированных программ подготовки будущего педагога. В этих условиях именно школа разрабатывает программу формирования компетенций студента в соответствии с содержанием модуля. Подобная программа практик включает перечень сформированных профессиональных действий, видов профессиональной коммуникации, описание профессиональных задач и проблем, решение которых зависит от уровня сформированности таких действий, формы самостоятельной и совместной работы участников практики, список компетенций необходимых студенту до начала практики и список компетенций сформированных по ее прохождению.

Высококвалифицированным специалистом считается тот, кто может работать с новой информацией (как на уровне понимания, так и на уровне поиска), поэтому исследовательская деятельность становится частью профессиональной. Важную роль в современном образовании и организации обучения играет понимание того, что информации недостаточно, требуется найти дополнительную, проанализировать и адекватно применить ее. Следовательно, исследование становится основным элементом профессиональной педагогической деятельности педагога и образовательного процесса в целом, что является одной из основ появления «педагогике открытия нового». Отсюда следует необходимость создания исследовательской модели современного образования, где происходит расширение пространство учебного опыта. В связи с этим в процессе подготовки педагога в вузе организацию и проведение исследований студентами следует включать не только в процесс подготовки студентов, стремящихся пойти по научной стезе, но и в процесс подготовки педагога. Таким образом, как отмечают Е. И. Булин-Соколова, А.С. Обухов, А.Л. Семенов [2] педагогическое образование можно рассматривать как «безотходное», поскольку его профессиональный компонент является наиболее универсальным.

Траектория студента педагогического направления выстраивается на трех ключевых видах деятельности: учение (освоение знаний, культурных образцов, опираясь на которые

будет строиться практическая деятельность и проводится ее рефлексия); практика (приобретение опыта педагогической деятельности в профессиональной реальности); исследование (субъектное отношение к реальной образовательной ситуации, позволит эффективно осуществлять деятельность в постоянно меняющихся условиях образовательной действительности). Построение содержания подготовки определяется образом конечного результата обучения, который задается требованиями Профессионального стандарта педагога, образовательным стандартом высшего образования и образовательным стандартом соответствующего уровня образования.

В рамках проекта модернизации педагогического образования [4] Министерство образования и науки РФ в 2013/2014 учебном году начало реализацию проектов по разработке основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) бакалавриата и магистратуры. Педагогический бакалавриат уже имеет две модели подготовки педагогов. Прикладной бакалавриат связан с интеграцией традиционного академического способа подготовки с реальной практикой, т.е. увеличение доли практической подготовки. Результативность программ прикладного бакалавриата тождественна квалификационным характеристикам выпускника, его готовности к практической деятельности. Академический бакалавриат связан с подготовкой выпускника «к аналитической деятельности теоретико-методологического характера» [1]. Следовательно, мы имеем достаточно разветвленную структуру получения высшего образования: академический бакалавриат, прикладной бакалавриат, исследовательская магистратура, прикладная (профессиональная) магистратура. Внедрение такой модели профессионального педагогического образования позволит предоставить обучающимся возможность различных вариантов его получения и вариантов «выхода» из данной модели. Данная модель реализует принцип многоканальности получения педагогического образования, поскольку не одна из программ не является «тупиковой». «Это достигается за счет разделения экзамена «на выходе» и на «входе», а так же возможностью выхода из программы на любом ее этапе» [3].

Закон «Об образовании в РФ», вступивший в силу 1 сентября 2013 предполагает переход от аккредитации структур к аккредитации образовательных программ. Следовательно, образовательная программа становится самостоятельной и сертифицированной единицей образования. Изменяется содержательное наполнение образовательных программ. Образовательная программа становится совокупностью планируемых образовательных результатов, совокупностью компетентностей, которыми будет обладать окончивший образовательную организацию выпускник, а так же совокупностью форм организации процесса профессиональной подготовки, что обеспечит достижение образовательных результатов, и инструментов, позволяющих сформировать

компетентности обучающихся. Проектирование образовательных программ идет «от результата». Понятие «образовательный результат» напрямую связан с процессом смены образовательных парадигм: от традиционного подхода к студентоцентрированному. Термин «образовательный результат» используется для того чтобы определить что достигнет обучающийся по истечению освоения программы, «формы обучения» обозначают как обучающийся достигнет таких результатов, а «диагностические процедуры» должны позволить ему продемонстрировать свои достижения, т.е. в образовательном процессе акцент делается на том, что обучающийся будет знать, понимать и способен делать.

Образовательные результаты должны соотноситься с квалификационными характеристиками, и выражаться через формируемые компетенции. Образовательные результаты определяют результативность выполнения выпускником трудовых функций, зафиксированных в профессиональном стандарте педагога, следовательно, определяют специфику образовательной программы. Компетенции формируются в различных блоках образовательной программы. Компетенции и образовательные результаты тесно взаимосвязаны между собой. В каждой программе подготовки педагогов должны достаточно точно формулироваться проверяемые образовательные результаты с учетом требований профессионального стандарта; определены формы образовательного процесса, позволяющие достигать эти образовательные результаты, представлены разработанные инструменты оценки уровня достижений обучающихся. Как отмечают А.Г. Каспржак, С.П. Калашников, логика проектирования образовательных программ подготовки педагога «от результата» дает в формулировках результатов основание уйти от описательных глаголов «знать», «понимать», «разбираться» к более конкретным «продемонстрировать», «уметь определить», «уметь доказать» и т.д. [3] Образовательно-профессиональные перспективы выпускника определяет набор образовательных результатов программы подготовки. Логика построения программ должна быть ориентирована на связь модулей и на перевод компетенций, квалификационных характеристик в измеряемые образовательные результаты. Таким образом, содержание, формы подготовки будущих педагогов приводятся в соответствие со стандартом его профессиональной деятельности. Именно набор образовательных результатов программы определяет перспективы выпускника как профессиональные, так и образовательные. Формулирование образовательных результатов программы подготовки педагогов выстраивается на основании реконструкции их из компетентностей ФГОС и профессионального стандарта, т.е. компетенции раскрываются через действия.

Список литературы

1. Бойчук А., Зарицкий А. Институт общественных наук [Электронный ресурс]: Интервью академического директора программы Многопрофильного бакалавриата Евгения Миронова о Liberal Arts: Россия, США, Израиль // РАНХиГС. URL: <http://www.fgu.rane.ru/ru/news/347-mironovo-la.html>.
2. Булин-Соколова Е. И., Обухов А.С., Семенов А.Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование, 2014, Т.19, №3, С. 207-226.
3. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование, 2014, Т.19, №3, С. 87-104.
4. Концепция поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3871> (дата обращения 09.12.2014).
5. Ливанов Д. Новый профессиональный стандарт диктует новые требования к учителям [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/новости/4256>.
6. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование, 2014, Т.19, №3, С. 105-126.
7. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] // URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps235135> (дата обращения 09.12.2014).

Рецензенты:

Мареев В.И., д.п.н., профессор, советник при ректорате по развитию педагогического образования ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону;

Хоронько Л.Я., д.п.н., профессор кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону.