

*Л.Г. Смышляева,  
Е.Е. Сартакова  
(Томск)*

## ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ<sup>1</sup>

### BASICS OF DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS FOR BACHELOR'S TRAINING OF TEACHERS IN UNIVERSITY

*Статья посвящена обсуждению системных изменений педагогического образования России. Цель статьи – представить теоретическое обоснование авторского видения особенностей проектирования образовательных программ бакалаврской подготовки педагога в вузе на основе актуализации требований профессиональных стандартов. Обсуждаемая научная проблема осмыслена посредством использования совокупности научно-педагогических методов.*

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт педагога, педагогическое образование, основная профессиональная образовательная программа, трудовое действие педагога, профессиональная компетенция.

*The paper examines systemic changes in teacher education in Russia. The authors present their viewpoint on the design of university bachelor degree programs in Pedagogy and provide theoretical underpinning which is based on updating of the professional standard requirements. The discussed scientific problem is understood through the use of a set of scientific and pedagogical methods.*

**Keywords:** teacher's professional standard, teacher education, basic professional educational program, labour action of a teacher, professional competence.

Стратегические приоритеты социально-экономического развития России, глобализация, мировые интеграционные процессы, цифровой формат экономики, качественно новый рынок труда и современные особенности профессионализации человека, активное становление инклюзивного общества – далеко не полный перечень вызовов, которые обуславливают необходимость глубокого переосмысления философии и существенных преобразований архитектуры отечественной системы подготовки педагогических кадров для всех уровней и сфер образования. Это обусловило активность и многоаспектность процессов модернизации педагогического образования в нашей стране, начавшейся в мае 2014 года в соот-

ветствии с поручением Президента РФ [5]. Данная программа на уровне своих целевых ориентиров актуализирует задачи поиска новых продуктивных подходов к совершенствованию системы непрерывной подготовки педагогических кадров. Для системы педагогического образования абсолютно новой является задача проектирования образовательных программ всех уровней, актуализирующих требования профессиональных стандартов педагога (далее ПСП).

В рамках программ высшего образования (далее ВО) подготовка педагогических кадров для системы образования осуществляется по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки. Обь-

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках государственного задания Минобрнауки РФ № 27.7237.2017/БЧ «Моделирование системы непрерывного педагогического образования в условиях стандартизации профессиональной деятельности»

ектом нашего научного сосредоточения выступал процесс бакалаврской подготовки педагога в вузе в рассматриваемом концептуальном формате.

Обобщая промежуточные результаты указанной программы модернизации педагогического образования, можно выделить проявившиеся теоретические положения для разработки соответствующих основных профессиональных образовательных программ (далее ОПОП).

*Первое.* Стандартизация профессиональной педагогической деятельности является ориентиром развития отечественной системы непрерывного педагогического образования в контексте обеспечения его практико-ориентированности, соотносительности (согласованности) с требованиями рынка педагогического труда. Реализация проектов ФГОС ВО 3++ представляет собой организационный механизм интеграции двух систем (двух практик) – системы профессионального педагогического труда (деятельности) и системы подготовки к этому труду (деятельности).

Деятельностной основой для проектирования изменений в целях, структуре, содержании и технологическом обеспечении ОПОП педагогического образования всех уровней становится обобщенная трудовая функция / трудовая функция. Она обозначается структурной единицей профессиональной деятельности педагога, задаваемой соответствующим профессиональным стандартом [9, 10]. Соответственно, перед субъектами проектирования системных изменений в ОПОП высшего педагогического образования возникает новая задача – установления соотносительности трудовых функций (трудовых действий), заданных ПСП, с профессиональными компетенциями, формируемыми у выпускника педвуза (требования проектов ФГОС ВО 3++), а также с обнаружением индикаторов их сформированности. Эту задачу вузовское научно-педагогическое сообщество России весьма продуктивно решает уже на протяжении ряда лет. Предмет исследований ученых первого десятилетия XXI в. фокусировался в первую очередь на современных методологических

подходах и теоретических основаниях проектирования ОПОП.

Можно констатировать, что в настоящее время как теоретико-методологическое обоснование, так и сам процесс проектирования ОПОП базируется на трех группах требований: к условиям реализации ОПОП; к результатам освоения ОПОП; к структуре ОПОП соответственно бакалавра, магистра, специалиста (к примеру, работы Е.В. Громова, В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, В.А. Гуружапова).

*Второе.* По нашему мнению, на сегодняшний день в контексте перехода в ситуацию реализации ОПОП высшего педагогического образования по проектам ФГОС ВО3++ крайне актуальным является формирование организационно-деятельностных механизмов реализации таких ОПОП. Можно констатировать, что в качестве ведущих методологических подходов как концептуальных оснований проектируемых ОПОП исследователи определили интегрированные положения и принципы системно-деятельностного (Н.В. Кузьмина, Г.Н. Прозументова, И.К. Шалаевидр.), контекстного (А.А. Вербицкий) и компетентностного (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) подходов. Это обуславливает организационно-деятельностные особенности современных образовательных программ бакалаврской подготовки педагога, в том числе: 1) использование в качестве системообразующего основания педагогической деятельности как механизма интеграции практики профессионального труда педагога и вузовской подготовки к нему; 2) формирование целеполагания ОПОП как систематики компетенций в рамках «интеграции четырех стандартов (ПСП, проектов ФГОС ВО, ФГОСы общего образования и ФГОСы для детей с ОВЗ); 3) опора при формировании педагогического содержания образования на положения деятельностной теории усвоения социального опыта.

*Третье.* При проектировании содержания ОПОП подготовки бакалавров проектирование как структуры образовательных модулей, так и их целеполагание и содержание целесообразно осуществлять

на основе модульно-кластерного подхода [2]. На основании работ Р.Ф. Ахтариевой [1], А.Г. Бермуса [2], И.Б. Буяновой [3] и др. можно утверждать, что, несмотря на то, что каждый модуль содержит компетенции разных уровней и типов (в том числе связанные с «владением», «готовностью» и «способностью»), их относительное доминирование будет задавать тип модуля, в частности следующие: «текстоцентрические» или теоретические, ориентированные на развитие герменевтических и научно-гуманитарных компетенций); «функциональные» – практические, ориентированные на отработку и развитие умений профессиональной деятельности и предполагающие большое количество тренинговых и практических занятий; «ресурсные» – личностно-развивающие, связанные с развитием обобщенных навыков и готовности к решению неожиданных проблем на базе «инновационных площадок». Назначение каждого из указанных типов модулей определяет и ведущий компонент содержания профессионального образования, и, соответственно, ведущие технологии и формы организации образовательного процесса.

Согласно концепции бакалаврской подготовки педагога на основе проектов ФГОСЗ++, разработанной в Томском государственном педагогическом университете, при проектировании её *организационно-деятельностных особенностей* необходимо удерживать следующие методические акценты соответствующей ОПОП:

- *модульная логика*: каждый модуль обеспечивает формирование профессионально необходимого вида деятельности, включая теоретический блок; блок тренинга-практикума; практику; рефлексивно-диагностические процедуры для оценки сформированности вида деятельности;

- *«кластерный принцип» определения «компетентностной композиции» каждого модуля*: каждый модуль формирует определенный вид будущей профессиональной деятельности, при этом «формула» компетентностной цели модуля может быть задана следующим образом: «универсальные компетенции + общепрофессиональные

компетенции + профессиональные компетенции + дополнительные компетенции (при необходимости)» (возможны другие формулы, если они целесообразны);

- целенаправленное и последовательное формирование видов деятельности выпускника, обеспечивающих ему основу профессионального успеха как носителю педагогической профессии в соответствии с трудовыми функциями (ПСП);

- *«полигонный принцип» обучения в рамках ОПОП* (по типу обучения «на рабочем месте») – ориентация на максимально возможное «погружение» студента на протяжении всего периода обучения в профессиональную среду деятельности педагога.

Безусловно, организационно-деятельностным приоритетом реализации ОПОП было определено использование активных образовательных технологий [6]. Реализация учебных занятий на основе интеграции системно-деятельностного, контекстного и компетентностного подходов предполагает использование следующих образовательных технологий: технологии развития критического мышления, технологий проблемного и проектного обучения, технологии интерактивного обучения, технологии кейс-стади, тренинговых технологий, игровых технологий, технологий обучения через дискуссию, дистанционных образовательных технологий.

*Четвертое.* Четко декларируемая практикоориентированность современных ОПОП педагогического образования предполагает особую роль учебных и производственных практик. Имеющаяся источниковая база позволяет констатировать недостаточную представленность современных педагогических исследований по данной проблематике (работы И.С. Карасовой, Е.А. Леоновой, М.В. Потаповой, Л. А. Глухих, С. Г. Короткова, Д. А. Крылова и др.), особенно по вопросам моделирования практической подготовки будущих учителей.

Построение современных ОПОП педагогического образования инновационных педагогических вузов осуществляется в рамках модульного подхода, когда логически представлены: теоретические блоки,

направленные на формирование когнитивного компонента содержания образования; практические курсы, связанные с освоением конкретных способов деятельности; учебные практики, ориентированные на становление отдельных умений и навыков решения профессиональных задач; производственные практики, которые решают вопросы развития готовности и способности к конкретным видам профессиональной деятельности.

Особое внимание в процессе проектирования нами организационно-деятельностных особенностей ОПОП по проектам ФГОСЗ++ было уделено осмыслению специфики проведения средовых практик и практикумов, при организации которых осуществляется включение обучающихся в реальный образовательный процесс («полигонный» принцип обучения, отражающий применение контекстно-компетентного подхода к реализации программ высшего образования) [4].

*Пятое.* Следует обратить внимание, что реализация организационно-деятельностных преобразований в образовательном процессе подготовки педагога на уровне бакалавриата предполагает использование потенциала активных образовательных технологий не только в плане формирования запланированных компетенций, но и реализацию дидактических возможностей таких технологий для осуществления диагностики и оценки достижения образовательных результатов ОПОП в режиме постоянно действующего мониторинга [6].

По нашему мнению, особое место в мониторинге уровня сформированности профессиональной компетентности в целом и отдельных компетенций в частности занимает такой вид деятельности обучающихся, как решение профессиональных задач. Механизм использования профессиональных педагогических задач, предложенный группой исследователей РГПУ под руководством А.П. Тряпицыной, продуктивно применяется в настоящее время не только в рамках вузовского процесса подготовки педагога, но и в рамках отработки современной модели аттестации учителей [8].

С нашей точки зрения, профессиональная педагогическая задача – это система трехуровневых заданий, позволяющих целостно осуществлять диагностику когнитивного, деятельностного и ценностно-смыслового компонентов конкретной компетенции студентов на различных этапах образовательной деятельности. Безусловно, изучение учебных задач позволяет выделить различные их классификации (в зависимости от участника образовательного процесса, по типу деятельности обучающегося и др.). Для нас принципиальным является классификация профессиональных педагогических задач не столько по масштабу (стратегические, тактические и оперативные), сколько по видам трудовых действий. Использование профессиональных задач в рамках реализации компетентного подхода позволяет при организации образовательного процесса сделать основной акцент не на измерении суммы заученных знаний, а на формировании конкретных компетенций студентов, как системного сочетания знаний, умений, навыков, ценностей, а также способности адекватно действовать в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Особое место в мониторинге уровня сформированности профессиональной компетентности студентов играет процедура государственной итоговой аттестации (далее ГИА), реализуемой на основе проектов ФГОС ВО З++. Согласно предлагаемому нами подходу к проектированию организационно-деятельностных характеристик новых ОПОП, она актуализирует ценности системно-деятельностного подхода и включает проведение демонстрационного экзамена. *Демонстрационный экзамен* понимается нами как диагностическая процедура оценки сформированности у выпускника видов профессиональной педагогической деятельности, необходимых для решения задач в соответствии с трудовыми функциями, заданными ПСП. Демонстрационный экзамен может проводиться в форме организации выпускником фрагмента урока (демонстрационный урок, 20-25 минут). Принципами, положенными в основу оценочных про-

цедур ГИА в формате демонстрационного урока, выступают: демонстрационно-деятельностный подход; доминанта внешней экспертной оценки; рефлексивность – возможность оценки обучающимися динамики собственных профессиональных достижений, затруднений, задач развития.

Итак, реализация предлагаемых преобразований процесса бакалаврской подготовки педагога по проектам ФГОС ВО 3++, по нашему мнению, позволит сформировать у обучающихся систему профессиональных компетенций, обеспечивающих: понимание ценностей, целей, содержания, организационных особенностей педагоги-

ческой деятельности, её психологических закономерностей и смыслов; становление личностно-профессиональной готовности к продуктивному решению практических задач педагогической деятельности. Предлагаемые методические решения выступают способом формирования у выпускника понимания нормативно-правовых требований к педагогическому труду, готовности к образовательному проектированию, полисубъектному образовательному взаимодействию, вариативному использованию образовательных технологий при решении задач инклюзивно ориентированной профессиональной деятельности.

### Литература

1. *Ахтариева Р.Ф., Мокшина Н.Г., Мартынова В.А.* Разработка модуля «дисциплины профессионального цикла базовой подготовки» основной профессиональной образовательной программы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: [www.science-education.ru/121-17875](http://www.science-education.ru/121-17875) (дата обращения: 19.10.2017).
2. *Бермус А.Г.* Кластерно-модульный подход к проектированию образовательных программ в системе непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 4 (12), 2015/Режим допуска: <http://LLL21.petrso.ru> (дата обращения 22.10.2017 г.).
3. *Буянова И.Б.* Модульный подход к построению ОПОП подготовки учителей в соответствии с профессиональным стандартом педагога // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – №3. – С.81-84.
4. *Вербицкий А.А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32-37.
5. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций. – Постановление Правительства РФ 28 мая 2014 г. №3241п-П8) Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270/#ixzz4wbbyRw2z>
6. *Макарова Н. С.* Трансформация дидактики высшей школы. Учебное пособие // [https://litres.onelink.me/1566260005/?af\\_dp=litresread%3A%2F%2Fpin%2Fb%2F3168155%2Fopen%2F331670418&af\\_force\\_dp=true](https://litres.onelink.me/1566260005/?af_dp=litresread%3A%2F%2Fpin%2Fb%2F3168155%2Fopen%2F331670418&af_force_dp=true) (дата обращения 20.10.2017 г.)
7. *Марон А.Е., Монахова Л.Ю.* Ведущие тенденции развития андрагогических исследований // Человек и образование. – 2010, № 1 (22) – С.32-40.
8. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
9. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). RL:<http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 20.10.2017).
10. *Смышляева Л.Г., Войтеховская М.П., Веснина Л.В., Колесникова Е.В., Матвеев Д.М., Пояркова О.Н., Высокоморная Ю.И.* Проектирование процесса бакалаврской подготовки педагогов для системы профессионального образования в условиях стандартизации профессиональной деятельности // Научно-педагогическое обозрение – 2017. – Выпуск 2(16). – С. 131-143.