

УДК 371.134

**ОЦЕНКА ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ:
ЭКСПЕРТНО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

**EVALUATION OF BASIC PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROGRAMME:
EXPERT-ANALYTICAL STUDY**

Г. П. Захарова

G. P. Zakharova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье представлены результаты экспертно-аналитического исследования основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП), состоящих из целевого, содержательного и организационно-технологического компонентов профессиональной подготовки будущих педагогов. Установлено, что изменения в образовательных программах подготовки педагогов связаны с их переориентацией на новые образовательные результаты, обеспечивающие реализацию новых трудовых функций (с новым набором компетенций), которые определены профессиональным стандартом педагога.

Abstract. The article presents the results of expert-analytical study of basic professional educational programmes that consist of target, content and organizational-technological components of professional training of future teachers. It has been established that the changes in the educational programmes of teachers' professional training are related to their re-orientation towards new educational results ensuring the implementation of new job functions (with a new set of competences) that are determined by the professional standard for teachers.

Ключевые слова: *профессиональный стандарт педагога, основная профессиональная образовательная программа, целевой, содержательный и организационно-технологический компоненты ОПОП.*

Keywords: *professional standard for teachers, basic professional educational programme, purpose, content and organizational and technological components of BPEP.*

Актуальность исследуемой проблемы. В Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций обоснованы основные цели, задачи и конкретные действия, направленные на повышение профессионального уровня педагогических работников, апробацию и внедрение профессионального стандарта педагога, модернизацию педагогического образования, переход на эффективный контракт, повышение престижа и социального статуса профессии педагога [8], [1].

Вместе с тем в аналитических материалах отмечается несогласованность между требованиями профессионального стандарта педагога, ФГОС дошкольного и общего об-

разования и образовательными результатами основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) укрупненной группы специальностей и направлений (УГСН) «Образование и педагогические науки».

В частности, Д. А. Махотиным рассмотрена проблема взаимоувязывания требований профессиональных и образовательных стандартов. Проведенный автором анализ существующих требований к квалификации и компетенциям педагога показал, что требования образовательных стандартов к выпускнику педагогического вуза (бакалавру) не соответствуют требованиям профессионального сообщества к педагогу, в первую очередь в контексте профессионально важных качеств личности [10].

Причины этого мы видим в следующем: несовершенство структуры и нового содержания, неэффективность использования новых технологий обучения, недостаточная насыщенность программ подготовки педагогов разветвленной системой практик в вариативных моделях сетевого взаимодействия образовательных организаций разного уровня и отсутствие системы независимой профессиональной экспертизы в промежуточной и итоговой аттестации студентов.

В контексте вышеизложенного анализ индикаторов оценки эффективности педагогического образования показал, что изменения в образовательных программах подготовки педагогов связаны с их переориентацией на новые образовательные результаты, которые обеспечивают реализацию новых трудовых функций (с новым набором компетенций), которые определены профессиональным стандартом педагога [8].

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы, приказов и законодательных актов Министерства образования и науки РФ, нормативных и программно-методических документов, диссертационных исследований в аспекте изучаемой проблемы, обобщен передовой педагогический опыт.

Результаты исследований и их обсуждение. В экспертизе ОПОП выделяют целевой, содержательный и организационно-технологический компоненты профессиональной подготовки будущих педагогов.

Целевой компонент. Одним из показателей оценки качества этого компонента является целенаправленная работа с абитуриентами (внешний входной контроль) – мотивация выбора профессии педагога.

Д. А. Махотин констатирует, что важные для профессиональной деятельности качества личности в существовавших ранее образовательных стандартах, к сожалению, вообще не рассматривались, что противоречит требованиям профессионального стандарта и логике реализации компетентного подхода [10]. Именно он, по мнению А. А. Вербицкого и Н. А. Рыбакиной, выступает в качестве методологической основы становления нового типа образования [4].

В новых же стандартах, как отмечает В. А. Болотов, ставятся гораздо более сложные задачи – «не только освоения обучающимися прикладных навыков, но и формирования личностных качеств, в том числе “субъектной позиции” – способности самостоятельно принимать решения и отвечать за их последствия, а также владения навыками межличностного общения, способности работать в коллективе» [3].

Фактически это социальная ответственность обучающегося за качество собственного образования, требующая не только предметной подготовки будущих педагогов, а организации совершенно другой, новой педагогической практики, включенной в реальный педагогический процесс с 1 курса. В этом контексте в некоторых вузах вводятся

олимпиады для школьников, уже выбравших профессию педагога, а также дополнительный вступительный экзамен (собеседование) при приеме на педагогические направления подготовки. Оцениваются коммуникативные навыки и личностные характеристики.

Вместе с тем, по мнению В. А. Болотова, здесь есть «риски ранней профессионализации: не могут девушка или юноша в 17–18 лет осознанно и ответственно выбрать будущую профессию» [3].

В настоящее время все активнее рассматривается многоканальный вход в профессию педагога [2], [11]. Особым экспертно-аналитическим материалом становятся требования к абитуриентам магистратуры, имеющим непедagogическое образование. С одной стороны, это осознанный выбор взрослого человека, а с другой – каким требованиям он должен соответствовать при поступлении на магистерские программы педагогического образования?

Анализ сайтов вузов показал, что в основном вводится междисциплинарный экзамен, характеризующий «знаниевую» подготовку абитуриента. Но мы поддерживаем инициативу о необходимости введения экзамена на допуск «к рабочему месту педагога» в соответствии с требованиями Профессионального стандарта и ФГОС дошкольного и общего образования.

В оценке целевого компонента профессиональной подготовки важно также провести анализ целевых ориентиров ОПОП: установление соответствия формируемых у обучающихся компетенций (образовательных результатов) компетенциям Профессионального стандарта педагога по освоению трудовых действий в контексте инновационности условий и структуры учебного плана (модульный подход). А социальная ответственность как показатель качества их сформированности проявится в трудоустройстве выпускников.

Содержательный компонент профессиональной подготовки включает целую группу индикаторов. Главное требование к образовательным результатам – количество компетенций, формируемых в рамках модулей, содержание которых обеспечивает реализацию трудовых функций в соответствии с Профессиональным стандартом педагога, ФГОС дошкольного и общего образования [9].

Содержание модулей оценивается на основе следующих принципов: последовательно усложняющихся видов профессионально ориентированной деятельности (варианты профессиональных проб или распределенная практика); определения содержания модуля как деятельности студента по овладению профессиональным действием (или совокупности трудовых действий); построения содержания модуля в логике событий; организации взаимодействий субъектов образовательного процесса. Разные модули могут быть направлены на формирование определенных групп компетенций Профессионального стандарта педагога.

Оценка совокупности модулей в учебном плане на их соответствие компетентностному подходу – это традиционный прием в экспертизе качества, направленный на оценку сформированности образовательных результатов (матрица компетенций), а соответствие заявленных компетенций содержанию модуля с выходом на конкретное профессиональное трудовое действие – это новое требование в оценке качества результата подготовки будущего педагога.

Инновационность структуры, соотношение теории, практики и научно-исследовательской работы в модулях, содержательность объединения учебных дисциплин проявляются в междисциплинарном подходе [5], [7]. Однако модуль – это не набор дисциплин, связанных одним названием. На входе в модуль должны быть заложены тре-

бования к базовому уровню подготовки студента, необходимому для освоения модуля, а на выходе – образовательные результаты (трудовое действие), в которых интегрируется совокупность компетенций (теоретических знаний и практических действий), обеспечивающих их достижение и область их применения. Образовательные результаты модуля конкретизируются в определениях: «способен к...» или «готов к...».

Эффективность реализации содержательного компонента профессиональной подготовки студентов проявляется в использовании новых форм организации образовательного процесса (способов формирования компетенций). Это определяется логикой построения модуля, адекватностью предложенных форм организации учебной и учебно-исследовательской деятельности студентов (включая их самостоятельную работу) заявленным (новым) образовательным результатам.

В описании модуля должны быть также представлены образовательные результаты, место модуля в ОПОП, адресная группа, требования к обеспечению образовательного процесса, специальные условия (базы практик).

Организационно-технологический компонент представлен в экспертно-аналитических исследованиях такими индикаторами, как задачный подход, соотношение между учебной и профессиональной деятельностью, использование новых технологий формирования компетенций, отвечающих деятельностному подходу в подготовке педагогов.

Событийность, самоопределение через включенность в профессиональную пробу и педагогическое сопровождение – современные принципы организации образовательного процесса по освоению нового содержания практической и научно-исследовательской подготовки студентов (программы производственных практик и НИР).

В этом контексте одним из индикаторов качества этого направления профессиональной подготовки студентов являются новые формы организации практик, реализуемые в сетевом взаимодействии с образовательными организациями. Их эффективность определяется целостностью системы профессиональных действий, соответствующих требованиям Профессионального стандарта педагога, к которым студент готовится в ходе освоения конкретной программы практики.

В экспертно-аналитических исследованиях обсуждаются также проблемы разработки новых инструментов оценки общепрофессиональных и специальных компетенций выпускников, характеризующих их готовность к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога [6].

В профессиональном сообществе активно обсуждаются вариативные формы промежуточного и итогового оценивания уровня достижений студентов: индивидуальная рефлексивная карта студента, тест, кейс-видеоситуация, кейс-фотопрезентация, портфолио и др.

Кейс рассматривается как типовая профессиональная задача, в которой спланирована система трудовых действий с учетом заданных условий их реализации.

Требования к содержанию и оформлению теста достаточно академичны: вопросы теста должны быть связаны с профессиональными компетенциями и определять теоретические основы трудовых действий.

Портфолио рассматривается как комплекс индикаторов (показателей) с целью оценки образовательных, творческих и социально-личностных достижений студента. В условиях реализации практико-ориентированного подхода в нем смещается акцент с того, что «студент не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме и данному предмету», с оценки на самооценку, интегрируя количественную и качественную оценки.

Основная задача начального этапа обучения – сделать из рабочего портфолио оценочное. Оформление окончательного (оценочного) варианта портфолио включает в себя как обязательные, так и дополнительные компоненты, отражающие специфику всех изученных дисциплин данного модуля.

К оценке качества профессиональной готовности выпускника привлекаются также работодатели, независимые эксперты (супервизоры), что создает условия для внедрения комплекса индикаторов (показателей), обеспечивающих координацию мониторинговых систем оценки качества образования.

Резюме. Таким образом, экспертно-аналитическое исследование показало актуальность новых требований в оценке основной профессиональной образовательной программы в соответствии с Профессиональным стандартом педагога. Данные изменения в образовательных программах профессиональной подготовки будущих педагогов обусловлены их перенацеливанием на новые образовательные результаты, которые требуют осуществления конкретных трудовых функций с новым составом компетенций, определенных профессиональным стандартом педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства образования и науки РФ № ДЛ-2/05 вн от 22 января 2015 года «Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом применяемых профессиональных стандартов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : docs.pravo.ru/document/view/66167605/77141536.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ № ДЛ-1/05 вн от 22 января 2015 года «Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : docs.cntd.ru/ document/420264612.
3. Болотов В. А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 32–40.
4. Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 3–14.
5. Забродин Ю. М. Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 58–74.
6. Каспржак А. Г., Калашиников С. П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 87–104.
7. Кроленко О. Н. Обновление основных образовательных программ высшего образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 1 (81). – С. 122–131.
8. Марголис А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 41–57.
9. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с Профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 105–126.
10. Махотин Д. А. Профессиональные и образовательные стандарты: соотношение требований к современному педагогу // Вестник РМАТ. – 2012. – № 2–3 (5–6) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-i-obrazovatelnye-standarty-sootnoshenie-trebovaniy-k-sovremennomu-pedagogu>.
11. Никитина Т. А. Оценка условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79), ч. 1. – С. 122–129.