

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Виландеберк Анна Арнольдовна*

канд. филол. наук, доцент

*Шубина Наталья Леонидовна*

д-р филол. наук, профессор, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический

университет им. А.И. Герцена»

г. Санкт-Петербург

### ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация:* в статье определяются проблемы успешного выполнения государственных программ по развитию профессионального педагогического образования, выявляются «точки роста» современного педагогического образования, объясняются причины снижения профессиональной активности образовательного и научного сообщества участия в инновационных процессах.

*Ключевые слова:* развитие педагогического образования, экономика знаний, высшее профессиональное образование, сетевая программа, мониторинг качества образования.

2015 год является рубежным в выполнении стратегических целей и задач Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. (далее – Программа 2011–2015), которую следует рассматривать как определенный этап в реализации Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, направленной на обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития общества и экономики, а также на повышение «эффективности реализации молодежной политики в интересах инновационного социально-ориентированного развития страны» [2]. Целевая направлен-

ность данной программы и стратегические задачи свидетельствуют об изменении самой системы образования, которая должна соответствовать *реалиям формирующейся экономики знаний*.

Главными показателями новой системы высшего профессионального образования являются гибкость и способность к диверсификации, что обеспечивает ее устойчивость к геополитическим и экономическим изменениям. Важнейшей задачей становится формирование *новой модели управления образованием*, которая должна обеспечить свободное функционирование системы профессионального образования в новых условиях интеграции науки и образования.

Именно 2015 год должен показать готовность образовательных организаций к созданию профессиональных сетевых сообществ для формирования реального единого образовательного пространства России. На наш взгляд, именно сетевое образовательное сообщество может обеспечить *комплексный мониторинг качества* образовательных программ, объективное оценивание готовности выпускников к профессиональной деятельности, условий реализации образовательных услуг на всех ступенях обучения, готовности образовательных учреждений оперативно решать задачи по совершенствованию самой системы образования на всех ее уровнях.

Сейчас уже очевидно, что далеко не все обозначенные в Программе 2011–2015 задачи могут быть выполнены полностью. Без четкого обозначения причин, тормозящих выполнение программы, конструктивной критики качества выполнения поставленных задач невозможно определить дальнейший план стратегического устойчивого развития образования. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы (далее – Программа 2016–2020) представляет собой очень важный для современного этапа развития системы образования аналитический документ. В ней четко определены проблемные зоны профессионального образования, обозначены «болевые точки» системы профессионального образования, которые, в то же время, являются и точками роста.

Представляется очевидным, что до сих пор слабым звеном является *нормативно-правовая поддержка* разного рода инновационных процессов, о чем свидетельствует и опыт внедрения в России рекомендаций Болонского процесса. Из-за отсутствия разработанных и утвержденных механизмов измерения качества образования с использованием новых технологий каждое образовательное учреждение, принимавшее участие в апробации основных рекомендаций Болонского процесса, вынуждено было опираться исключительно на свое понимание стратегических задач модернизации отечественного образования, принципов организации образовательного процесса на основе кредитно-модульного и деятельностного подходов. В результате не подведены итоги десятилетней работы по внедрению нового инструментария измерения качества образования, нелинейного образовательного процесса, модульного построения образовательных программ и др. До сих пор не представлены итоги реализации рекомендаций Болонского процесса в России, не дана конкретная оценка деятельности вузов, принимавших активное участие в опытно-экспериментальной работе по внедрению кредитно-модульной и балльно-рейтинговых систем в образовательный процесс.

Кстати, то же самое происходит и сейчас в связи с попыткой проектирования и реализации образовательных программ в сетевом формате (до сих пор нет четкого представления специфики такого рода программ, условий их реализации и способов освоения). Реализация программ в сетевом формате (так называемых *сетевых программ*) ведется при полном отсутствии единого нормативно-правового обеспечения.

Не менее тревожным представляется и «рассогласование номенклатуры предоставляемых образовательных услуг и требований к качеству и содержанию образования со стороны потребителя этих услуг. Это приводит к низкому уровню влияния образования на социально-экономическое развитие как субъектов РФ, так и страны в целом» [4].

Острой для образовательного сообщества является и проблема внедрения федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (далее – ФГОС). Речь, в первую очередь, идет о понимании условий формирования профессиональных компетенций и способов их оценивания. До сих пор сохраняется «обезличенная» система оценивания уровня сформированности компетенций обучающегося (зачет, трехбалльная система оценки результатов экзаменов, дифференцированный зачет).

Десятилетний опыт использования 10-балльной и 100-балльной систем оценки всех видов деятельности, предусмотренных учебным планом (бакалавриат, магистратура) на филологическом факультете РГПУ им. А.И. Герцена, свидетельствует о высоком дидактическом потенциале этих систем не только с позиций оценивания результатов обучения, но и с позиций организации учебного процесса [1].

Следует подчеркнуть, что задача создания адекватных и эффективных контрольно-измерительных материалов по проверке уровня сформированности компетенций не может быть выполнена по нескольким причинам.

*Во-первых*, размытость формулировок компетенций как ожидаемых результатов обучения не позволяют определить, какой конкретно результат нужно проверять, какие измерительные материалы и технологии позволят *объективно оценивать* уровень сформированности компетенций.

*Во-вторых*, зачет как форма аттестации не стимулирует мотивированных студентов к качественному обучению, выполнению дополнительных заданий, готовности использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения образовательных задач.

*В-третьих*, несформированность мотивации у обучающегося к качественным знаниям во многом обусловлена и отношением к оценке деятельности преподавателей. Попытка оценить профессионализм преподавателя по формальным показателям его личных достижений (индекс Хирша, количество публикаций в индексируемых журналах, количество студентов, победивших в конкурсах и

олимпиадах и др.) снижает уровень его профессиональной самооценки. Собственно образовательная деятельность, которая направлена на формирование профессиональных компетенций «далеко не одаренных обучающихся», остается невостребованной и неоцениваемой. Ведь подавляющему количеству студентов необходима профессиональная методическая помощь в овладении новыми знаниями, в умении трансформировать информацию в процедурные знания, в апробации новых технологий для собственного саморазвития.

Все это в значительной степени тормозит инновационное развитие профессиональной школы, «одной из важнейших задач которой является разработка и внедрение новых инструментов оценки качества образования и образовательных результатов» [4].

Не менее проблематичным для выполнения государственных задач является и решение составителей обновленного ФГОС ВПО 3+ (приказ от 21.11.2014) по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры) рассматривать научно-исследовательскую работу обучающегося в общем блоке «Практики». Между тем, внимание государственных программ обращено именно на подготовку новых специалистов, способных к генерации новых идей и проверке их результативности в практической деятельности. Раннее привлечение молодежи к научной деятельности является одной из приоритетных задач современного образования [2]. В настоящее время одной из самых острых проблем является необходимость омоложения научно-исследовательских коллективов, привлечения студентов в проектную, исследовательскую и публикационную деятельности.

Анализ действующих ФГОС по направлению «Педагогическое образование» свидетельствует о нарушении принципов непрерывного образования при переходе от общего к высшему образованию. Так, например, одним из основополагающих моментов начального и общего образования является овладение навыками проектной деятельности обучающихся. В то же время в обновленных стандартах подготовки бакалавра и магистра данная образовательная задача не

актуализируется, хотя в современных условиях разработка и внедрение технологий проектного обучения является весьма актуальной. В перечне компетенций, которыми должен обладать выпускник магистратуры соответствии с требованиями ФГОС 3+, отсутствуют способность или готовность к руководству проектной деятельностью.

Таким образом, замедление темпов выполнения Программы развития образования 2011–2015 во многом обусловлено «несогласованностью» текстов государственных документов разного уровня, которые следует рассматривать не только как основные направления развития, но и как регламентирующую базу, определяющую *способы действия, степень ответственности и уровень самостоятельности* образовательной организации.

Выполнение целевых государственных задач должно сопровождаться четким и последовательным *анализом ожидаемых и полученных результатов*. Социально-экономические последствия реализации программ и концепций «должны быть ясны и понятны образовательному сообществу и обществу в целом. В противном случае в обществе может возникнуть безразличие, а в крайнем своем проявлении – неприятие и негативное отношение граждан как к самой Программе, так и к проблемам развития системы образования и отдельных ее элементов. Это приведет к тому, что результаты программы окажутся невостребованными» [3].

Безусловно, мы преуспели в заимствовании европейской терминологии для описания системных процессов в образовании, о чем свидетельствуют упомянутые выше ФГОС ВПО. Однако, как показал опыт, «косметические процедуры» по созданию особого метаязыка Болонского процесса не способствовал развитию инновационных процессов в образовании. Быть может, сейчас необходимо еще раз проанализировать все плюсы и минусы тех изменений, которые были вызваны Болонским процессом. В этой связи примечательно, что в Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. подчер-

кивается необходимость реализации основных требований Болонского и Туринского процессов во всех организациях высшего и среднего профессионального образования.

До сих пор не утихают споры по поводу уровневой подготовки специалистов в России. В частности, сохраняется «надежда» на возвращение к концепции подготовки учителя через специалитет. При этом отсутствует объективная оценка результатов подготовки учителя через бакалавриат и магистратуру. Опыт подготовки бакалавров и магистров для сферы образования в РГПУ им. А.И. Герцена (с 1993 года) свидетельствует о продуктивности этой образовательной модели. Упреки в адрес педагогических университетов по поводу нежелания выпускников работать в образовательной сфере, как правило, не сопровождаются анализом причин. Дело, на наш взгляд, не столько в реализации уровневой модели подготовки специалистов, сколько в отсутствии четкой и продуманной политики в отношении молодого учителя. Этим объясняется и тот факт, что студенты выпускных курсов, как правило, начинают работать в образовательных учреждениях, но после получения диплома меняют сферу профессиональной деятельности. Безусловно, существует определенный дисбаланс между требованиями к специалисту в конкретном образовательном учреждении и общими требованиями к выпускнику педагогических специальностей.

Появление обновленного ФГОС 3+ обострило также проблему квалификационного статуса бакалавра и магистра. Если раньше выпускнику бакалавриата или магистратуры присваивалась «квалификация (степень)», то в настоящее время данный термин в тексте стандарта отсутствует.

Таким образом, модернизация образования только тогда будет эффективной, когда будут прозрачны как положительные, так и негативные результаты решения конкретных задач. С этой точки зрения представленная на обсуждение Программа 2016–2020 в значительной степени выделяется из подобных документов, так как в ней называются конкретные причины, тормозящие инновационные процессы в образовании, а также дается оценка преимуществ и рисков, возника-

ющих в процессе выполнения данной Программы. К рискам реализации Программы 2016–2020 относится «риск неэффективного управления программой». Неэффективное управление программой на всех ее этапах может привести к утрате веры со стороны профессионального образовательного и научного сообщества в успех и положительную результативность любых инновационных процессов.

Снижает профессиональную активность и нечеткая постановка оперативных задач, отсутствие определения ожидаемых результатов, а также излишняя поспешность и технологическая неготовность в выполнении задач быстрого реагирования. Это особенно характерно для третьей ступени образования (аспирантура), где до сих пор идет формирование условий реализации образовательных стандартов и определение условий, обеспечивающих нормальное функционирование научно-образовательной среды, наряду с реализацией конкретной образовательной программы.

Весьма симптоматичным является и тот факт, что появление обновленных образовательных стандартов (бакалавриат, магистратура) потребовало изменения учебных планов, программ дисциплин и т.д. в середине учебного года (!). Более того, эти изменения коснутся и учебных планов выпускных курсов.

Создается впечатление, что формирование содержания всех нормативно-правовых и регламентирующих образовательную деятельность документов происходит без учета действующих механизмов их реализации.

Сферу образования в последнее время принято упрекать в инертности и торможении инновационных процессов разного уровня. На наш взгляд, в этом можно разглядеть не только отрицательные моменты, но и положительные. Здоровый консерватизм системы позволяет сохранить наиболее эффективные традиции российского образования.

В ведущих вузах России по-прежнему сохраняются научные школы, накапливающие научный и образовательный потенциал для подготовки кадров высшей школы, традиции университетских семинаров, в рамках которых ведущие специалисты обсуждают со студентами современные проблемы науки и развития

общества. На базе такого рода семинаров создавались неформальные («невидимые колледжи») образовательные сообщества, значение которых как для науки, так и для образования трудно переоценить. Подчеркнем, в России всегда высшая школа формировалась на базе корпоративного взаимодействия ученых, преподавателей и студентов, что можно расценивать как прообраз современного сетевого взаимодействия.

Наиболее проблемной зоной для выполнения стратегических задач государственных программ является неготовность к использованию технологий, позволяющих обеспечить доступность к качественному образованию людей, независимо от возраста, здоровья и местожительства.

Формально во все программы развития университетов включены позиции, отражающие стремление вузовского сообщества к внедрению дистанционных форм обучения. Вместе с тем, нечеткое представление ожидаемых результатов использования дистанционных технологий является сдерживающим фактором для их активного использования большинством преподавателей. Сама идея внедрения технологий электронного обучения определена необходимостью формирования благоприятных условий для развития индивидуальных образовательных траекторий. Высшая школа должна обеспечить возможность обучения по индивидуальному учебному плану.

В настоящее время в России не создано единое образовательное пространство, позволяющее беспрепятственно переводиться из одного вуза в другой. Подготовка обучающихся в рамках одного стандарта предполагает разработку учебных планов каждым вузом самостоятельно, что само по себе является положительным моментом, но при отсутствии единых форм и критериев проверки уровня сформированных компетенций в рамках итоговой аттестации каждый вуз готовит специалиста исходя из собственного представления, а также кадровых и материальных ресурсов.

В настоящее время необходимо актуализировать наиболее острые и требующие оперативного решения задачи, но и самое главное – необходимо разработать конкретные механизмы мониторинга результативности выполнения поставленных задач и сделать эти результаты доступными для профессионального сообщества и широкой общественности.

### ***Список литературы***

1. Виландеберк А. А. Новые технологии оценки результатов обучения. Уровневое образование [Текст]: методическое пособие / А. А. Виландеберк, Н. Л. Шубина. – СПб: Академия Исследования Культуры, 2008. – 106 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013–2020 годы // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://goo.gl/EPrzfk>.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://goo.gl/255FlQ>.
4. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://goo.gl/TbLZpF>.