Субъектно-ориентированная модель подготовки будущих учителей

Лазарев Валерий Семенович – д-р психол. наук, профессор, академик РАО (Москва, Россия); inido-vallaz@mail.ru

Аннотация. *Отечественная система педагогического образования, несмотря на происходящие в ней позитивные изменения, все еще обладает недостатками, которые не позволяют ей формировать педагогов, отвечающих потребностям школы XXI в. Разработанные в последние годы модели модернизации педагогического образования, ориентированные на приведение его в соответствие с требованиями Профессионального стандарта педагога, содержат полезные идеи по изменению содержания образовательных программ, способу их структурирования, усилению их практической направленности, но проблему способны решить лишь частично.*

В статье предлагаются научные основания проектирования субъектно-ориентированной модели педагогического образования, призванной формировать выпускника как целостного субъекта педагогической деятельности, ее развития и отношений в коллективе.

Ключевые слова. *Педагогическое образование, модели практико-ориентированного образования, субъект профессиональной деятельности, деятельностный подход, компетенция, структура образовательного модуля, проблемно-ориентированное обучение.*

Состояние системы педагогического образования привлекает все большее внимание общественности и властных структур. Как справедливо замечают В.А.Болотов, М.Л.Левицкий, И.М.Реморенко и В.В.Сериков, «общество, в котором знания, способности, человеческий капитал стали главными ресурсами социально-экономического прогресса, не может не быть озабоченным состоянием педагогического образования как ключевой структуры всей образовательной реальности. Значимость повышения качества педагогического образования не вызывает сомнения, поскольку в прямой зависимости от эффективности этой сферы образования находится и эффективность всех других его сфер, и в целом интеллектуальный и общекультурный уровень нации» [1, с. 2].

От качества подготовки учителей напрямую зависит качество общего образования. Анализ факторов, повлиявших на результаты стран, участвующих в регулярном обследовании качества подготовки учащихся 15-летнего возраста по методике PISA, показал, что ни объем средств, вкладываемых в образование, ни размер страны, ни степень равенства образовательных возможностей не дали такой жесткой корреляции с результатами учащихся, как качество преподавательских кадров [2]. Влияние качества педагогического образования на качество обучения учащихся было также показано и в других исследованиях [3; 4].

Ключевые проблемы подготовки будущих учителей. Вплоть до начала 2010-х г. в нашей стране реализовывалась модель предметно-центрированной подготовки будущих педагогов (во многом она сохраняется и сегодня). Но такая модель не способна готовить педагогов, отвечающих современным требованиям. В результате в последние три десятилетия отечественная система педагогического образования постоянно подвергалась критике, разрабатывались программы его совершенствования, но каждый раз, подводя итоги их

реализации, констатировалось, что полученные результаты не соответствовали ожиданиям. Хотя реализовавшиеся программы модернизации отечественной системы педагогического образования вели к определенным позитивным изменениям в ней, но она все еще несет недостатки, не позволяющие ей формировать у выпускников компетенции, соответствующие потребностям школы XXI в.

Исследователи констатируют, что:

- проектирование современного содержания педагогического образования слабо опирается на фундаментальные исследования. Остается нерешенной проблема баланса предметной и собственно педагогической подготовки учителя. Дефицит фундаментальных исследований по проблеме профессиональной социализации педагога приводит к тому, что мы на сегодня имеем эклектичное (мозаичное) и в известной степени архаическое представление о его деятельности: не хватает современных моделей вхождения педагога в пространство своей профессии, недостаточно исследована деятельность учителей в передовых (инновационных, цифровых и т.п.) образовательных системах, нуждается в критическом переосмыслении критериальная база оценки процесса и результатов подготовки педагогов. Более того, нет надежных идентификаторов, по которым можно было бы определить, действительно ли идет подготовка педагога, можем ли мы быть уверены, что из предлагаемого сегодня студенту набора знаний, умений, компетенций сложится педагог. Перечень компетенций, представленных в образовательном стандарте, не обеспечен пакетом технологий их формирования [1];

- учителей по-прежнему готовят как трансляторов предметных знаний [5];

- существующая система подготовки педагогических кадров в большей степени ориентирована на воспроизводство традиционно сложившихся образцов, практик, технологий и методик, не учитывает потребности заказчиков и актуальные задачи развития образования [6];

- несмотря на длинный путь институциональных изменений и введения новых поколений образовательных стандартов, процесс формирования содержания педагогического образования далек от завершения [7];

- практическая подготовка студентов не обеспечивает должного накопления опыта педагогической деятельности. Ни существующие педагогические технологии, ни статус практики и образовательных организаций, в которых она проводится, в большинстве педагогических программ не предполагают отношения к практической подготовке студентов как к центральному и наиболее важному элементу их учебной деятельности. В большинстве таких программ практика остается «подчиненным» и менее важным, чем теория, этапом учебного процесса, пространством иллюстрации теории [8].

В силу недостаточной практической подготовки молодые учителя испытывают затруднения в реализации своей педагогической деятельности, что нередко приводит к оттоку начинающих учителей из школы [9; 10; 11].

Подходы к улучшению системы педагогического образования. Решение проблемы подготовки студентов педагогических вузов к практической деятельности многие видят в разработке и внедрении моделей так называемого практико-ориентированного педагогического образования.

Такие модели созданы у нас в стране и за рубежом. Зарубежные системы педагогического образования используют целый спектр моделей практико-ориентированного обучения будущих педагогов. Наиболее широкое распространение получили модели, предполагающие создание школьно-университетских партнерств, действующих на основе договора.

Здесь студентам предоставляется возможность получить и наставничество опытных преподавателей школы, и руководство со стороны преподавателей университета. Лучшие педагоги школы обучают студентов–практикантов, вуз способствует профессиональному росту школьных учителей [12; 13; 14].

Другой подход к улучшению готовности студентов к практической деятельности, культивируемый за рубежом, предполагает построение учебного процесса на основе включения учащихся в проектную деятельность. Он ориентирован на обсуждение и поиск решения реальных проблем образования. Погружение студентов в проблемы практики образования делает учебный процесс более эффективной, помогает преодолеть разрыв между академическими знаниями и способами их применения в практической деятельности [15].

Модели практико-ориентированного образования, предлагаемые в нашей стране, ориентированы на реализацию модульного принципа с включением учебно-ознакомительной и учебной практик, а также научно-исследовательской работы студентов в каждый модуль. Такой подход предполагает существенное увеличение объема практики. Каждый модуль как комплексная практико-теоретическая единица должен быть направлен на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих Профессиональному стандарту педагога. Этот подход ориентирован также на организацию сетевого взаимодействия всех субъектов образовательного процесса: привлечение работодателей на всех этапах подготовки педагогических кадров. Полагается, что условиями обеспечения успешности в сетевом взаимодействии являются открытость собственных наработок вуза в образовательной и в научной областях, доступность информации об исследовательском потенциале вуза, а также мобильность и гибкость коммуникации, готовность к прямым контактам [8 16; 17].

Реализация представленных выше подходов к улучшению готовности выпускников вузов к решению задач профессиональной деятельности способна дать позитивные результаты, но предлагаемые способы усиления практической направленности системы подготовки будущих учителей, способы структурирования образовательных программ и построения их модулей не могут привести к формированию целостного субъекта профессиональной деятельности.

Ориентация на Профессиональный стандарт педагога необходима, но проблема в том, что существующий стандарт не является моделью целостного субъекта профессиональной педагогической деятельности. В нем перечисляются знания и умения, которыми должен обладать действующий педагог. Однако перечисление деталей и узлов автомобиля не создают его целостного образа. Для создания такого образа должно быть еще определено, как эти детали и узлы связаны между собой и как они будут взаимодействовать в процессе функционирования. Профессиональный стандарт педагога определяет, что должно быть сформировано у выпускников, но связи между формируемыми компонентами не определяет, поэтому фактически не будут синтезированы механизмы решения задач профессиональной деятельности.

Остается неопределенной и полнота тех компонентов, которые должны быть сформированы у будущего педагога. Поэтому вряд ли можно согласиться с утверждением, что приведение всех параметров педагогического образования в соответствие со Стандартом профессиональной деятельности педагога позволит получить поколение будущих педагогов с профессиональными компетенциями, необходимыми для достижения обучающимися в системе общего образова-

ния высоких образовательных результатов [8, с. 42].

Несмотря на то, что каждая модель декларирует ориентацию на подготовку выпускника как субъекта профессиональной деятельности, психологические основания и условия этого фактически не определены. Быть субъектом профессиональной деятельности – значит быть способным решать широкий комплекс задач в этой деятельности. Способность решать задачи означает сформированность соответствующего психологического механизма, соответствующей функциональной системы психики. Такие функциональные системы представляют собой сложный синтез разных компонентов: предметных знаний, разнообразных методов (анализа, планирования, контроля, оценки) и др. Чтобы создать полноценные условия для формирования функциональных систем решения профессиональных задач, нужно опираться на надежную научную базу. Ее неопределенность или слабость составляет существенный недостаток представленных выше моделей построения системы педагогического образования. Само по себе увеличение времени на практику, включение студентов в исследовательскую и проектную деятельность вовсе не гарантируют формирования развитого профессионального мышления у студентов.

Научные основания, цели, содержание и технология субъектно-ориентированного педагогического образования. Определение всякой образовательной системы предполагает прежде всего определение ее целей. Выпускник вуза должен быть готов выполнять в профессиональной деятельности функции субъекта собственно образовательной деятельности, субъекта ее развития и субъекта отношений в педагогическом коллективе. Готовность к выполнению этих функций предполагает сформированность мотивации и то, что сегодня принято называть компетенциями. В том, какой смысл вкладывается в это понятие, существует много неопределенностей и путаницы (что отчетливо проявилось в стандартах нового поколения. В них компетенция – это и способность участвовать в деятельности, и умение, и знание). Ранее [18] мы проанализировали более десятка разных определений компетенции. Сделанный вывод состоял в том, что, несмотря на заметные различия в определениях понятия компетенции, в них есть три важных общих момента.

1. Компетенция связывается с успешностью решения практических задач деятельности.

2. Компетенция трактуется как некое интегративное образование, интегративная способность, в которой синтезированы знания, умения, опыт и др.

3. Предлагаемые определения компетенции не выводятся из какой-то более общей теоретической конструкции и не включены в соответствующую понятийную структуру. Иными словами, не определены основания, на которых строится то или иное понятие компетенции.

Но всякое понятие находит свою определенность только в системе понятий. Нами был предложен [18; 19] деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования на языке компетенций со следующей логической схемой проектирования состава и содержания требований к результатам образования:

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
↓
РЕАЛИЗУЕМЫЕ в ней СУБЪЕКТОМ ФУНКЦИИ
↓
РЕШАЕМЫЕ ЗАДАЧИ
↓
ДЕЙСТВИЯ
↓
СПОСОБЫ ВЫПОЛНЕНИЯ ДЕЙСТВИЙ
↓
СОДЕРЖАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

Компетенция здесь понимается *как функциональная система психики, обеспечивающая человеку способность решать задачи определенного типа на уровне предъявляемых к их решению требований*. Компетенция – это интегративное психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий. Иметь компетенцию – значит обладать всем, что необходимо для успешного решения каких-то задач. Иметь знания и какие-то умения – еще не значит быть компетентным. Знать технику плавания – не значит уметь плавать. Владеть методами измерения и математическими методами анализа их результатов – не значит уметь вести экспериментальные исследования.

Решение всякой задачи предполагает наличие у субъекта каких-то необходимых для этого знаний, а также выполнение определенных действий. Эти действия делятся на две группы: *ориентировочные и исполнительские*. Благодаря выполнению действий первого вида выявляется потребность в решении задач, ставятся цели, планируется их достижение, подбираются методы выполнения исполнительских действий, оцениваются их результаты. Действия второго вида – это собственно исполнительские, практические действия, в результате выполнения которых достигаются поставленные цели. Исполнительские действия могут осуществляться разными методами.

Наличие у субъекта знаний, средств выполнения ориентировочных и исполнительских действий еще не гарантирует, что он сможет применить их для решения соответствующих задач. Все компоненты способа решения задачи должны быть синтезированы в целостную функциональную систему. Такое синтезирование происходит только в деятельности путем накопления опыта ее осуществления. Так же и умственные действия формируются только в процессе их выполнения.

Исходя из представленных выше соображений, в структуре каждой компетенции следует выделять четыре компонента: знаниевый (когнитивный), ориентировочный, операциональный и опыт (см. рис. 1).



Рис. 1. **Структура компетенции** / *Fig. 1.* **Competence structure**

Когнитивный компонент компетенции включает в себя комплекс знаний, владение которыми необходимо для решения соответствующего типа профессиональных задач.

Ориентировочный компонент включает в себя способы постановки, планирования решения этого типа задач и оценки результатов решения.

В операциональный компонент входят методы выполнения действий, требующихся для решения задач данного типа.

Опыт – это компонент компетенции, благодаря которому другие ее компоненты оказываются интегрированными в способ решения задач соответствующего типа.

Сформировать компетенцию – значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное, интегративное образование. Именно этого и не обеспечивают традиционные системы высшего образования. *Составляющие способа решения деятельностных задач формируются в них разрозненно и не синтезируются в целостный способ деятельности.*

В качестве основания проектирования целей педагогического образования необходимо ввести еще одно важное понятие – понятие *уровня компетенции*.

Задачи различаются своими целями и условиями их достижения. Задачи одного и того же типа в зависимости от условий требуют для решения применения разных средств и различаются по сложности. Вычисление площади треугольника и круга – задачи одного типа. Для решения каждой из них существует соответствующая формула. Это задачи с определенным алгоритмом решения. Если же для вычисления площади какой-то фигуры нет стандартной формулы, задача становится сложнее. При наличии определенных условий она может быть определена с помощью методов интегрального исчисления. Это более обобщенный способ исчисления площадей. Человек, владеющий этим способом, обладает более высокой компетенцией в решении задач исчисления площадей. Профессионал высокого уровня способен решать задачи такой сложности, которые недоступны тем, кто не обладает такой же компетенцией. Ученый, способный сегодня разрабатывать общую теорию предмета своей науки, в начале своей научной деятельности мог проводить только частные исследования.

Таким образом, *люди могут отличаться по уровню своей компетенции в решении каждого типа задач*. Поэтому, когда ставится цель сформировать ту или иную компетенцию, должен определяться уровень этой компетенции: будет ли выпускник способен решать любые задачи соответствующего типа или только некоторые особые виды задач.

Приняв за основу концепцию типов ориентировочной основы действий, разработанную П.Я.Гальпериным[1], можно выделить три уровня компетенции субъекта.

На *первом* уровне компетенции человек имеет неполную ориентировку в условиях задач данного типа и способен решать только *единичные* задачи этого типа. Из-за ограниченности ориентировки в условиях он может применять имеющиеся в его распоряжении методы там, где их применение неадекватно реальным условиям задачи.

Второй уровень компетенции обеспечивает решение *особенных* видов задач данного типа посредством обобщенных методов, с пониманием условий и границ их применимости. Уровень обобщенности применяемых методов позволяет решать

[1] Понятие «ориентировочная основа действия» означает совокупность ориентиров, направляющих действия субъекта и обеспечивающих возможность оценки промежуточных и конечных его результатов.

определенные группы задач внутри данного типа, но не любые.

Третий уровень компетенции обеспечивает решение *любых* задач данного типа разными методами с полным учетом существующих условий задачи. При этом существенные условия задачи выявляются самостоятельно.

Введенное понятие компетенции задает способ определения содержания образовательных программ и его структурирования. Центральной структурной единицей образовательной программы становится *задача* профессиональной деятельности. Содержание основной профессиональной образовательной программы разделяется на модули, каждый из которых становится относительно самостоятельной единицей, включающей в себя все, что необходимо субъекту, чтобы он мог решать определенную задачу.

Исходя из понятия компетенции, в содержании каждого модуля выделяются четыре блока.

Первый блок включает знания, необходимые для решения задачи данного типа. Это могут быть как общие с другими задачами знания, так и специальные.

Второй блок включает способы выполнения ориентировочных действий: постановки задачи; планирования ее решения; выбора методов решения; выбора дидактических и иных средств; организации решения задачи; контроля и оценки результатов решения задачи.

Третий блок включает способы выполнения исполнительских действий, которые обеспечивают решение данного типа задач.

Четвертый блок определяет программы практической и квазипрактической деятельности студентов, в которых они будут приобретать опыт решения задач данного типа.

Одни и те же знания и способы исполнительских действий могут входить в содержание разных модулей, поэтому должна решаться задача координации освоения модулей образовательной программы во времени.

Проектирование освоения модулей образовательной программы на основе деятельностного подхода принципиально отличается от построения учебного процесса с использованием так называемых «активных методов» обучения [20]. В традиционных формах активного обучения (деловые игры, анализ ситуаций, тренинги, имитационное моделирование и др.) студенты либо осваивают в процессе практического применения частные методы решения каких-либо видов задач, либо нарабатывают опыт действий в частных же практических ситуациях. Фактически здесь имеет место обучение *действием*.

«Натаскивание» на правильное исполнение отдельных профессиональных действий не может привести к формированию способности построения и проектирования правильно организованной учебной деятельности учащихся в классе, учета новых (постоянно изменяющихся) условий ее организации и многообразных индивидуальных особенностей и специальных образовательных потребностей учащихся [8].

Деятельностный подход к обучению – это обучение *деятельностью*. Деятельностная технология – это тоже технология активного обучения, но имеющая важные особенности. Они состоят в том, что, во-первых, студенты являются субъектами учебной деятельности: они ставят совместно с преподавателем учебную задачу, планируют ее решение и оценивают результаты; во-вторых, методы решения интеллектуальных задач, подлежащие освоению, не даются в готовом виде, а выводятся студентами совместно с преподавателем; в-третьих, решая частные практические задачи, студенты осваивают обобщенные методы решения целого класса задач, и мыслительный процесс идет от *общего к частному*; в-четвертых,

в структуру действий студентов обязательно включается рефлексия; в-пятых, важное значение придается взаимооценке и самооценке не только результатов, но и *способов действий*.

Освоение модуля образовательной программы по деятельностной технологии должно начинаться не с освоения частных знаний и умений, а с формирования обобщенной модели компетенции, обеспечивающей решение задач данного типа. Для этого на примере решения конкретной практической задачи студенты последовательно отвечают на вопросы:

Что должно быть результатом ее решения?

Каким требованиям должен отвечать этот результат?

Что и в какой последовательности нужно сделать, чтобы получить результат, отвечающий таким требованиям?

Какие знания и умения нужны, чтобы решить задачу?

Студенты работают в парах или небольших группах.

При обсуждении результатов работы групп преподаватель задает вопросы: «Почему результат должен быть таким?», «Почему он должен отвечать таким требованиям?», «Почему таким должен быть план решения задачи?» …. Всякий раз он обращает внимание на необходимость обоснования ответов на обсуждающийся вопрос.

Изменяя условия практической задачи, преподаватель предлагает обсуждать, что изменится при этом в требованиях к результату ее решения и других составляющих компетенции. Таким образом формируется обобщенное понимание способа решения задачи и понимание особенностей ее решения в зависимости от условий.

На следующем этапе освоения модуля (формирования компетенции) студенты осваивают необходимый комплекс знаний и у них формируются частные умения. Освоение знаний может осуществляться самостоятельно или в лекционно-семинарской форме. В зависимости от вида умения могут применяться разные методы. Профессиональные умения в большинстве своем – это умения выполнять умственные действия. Умение выполнять такие действия в решающей степени определяется сформированностью его ориентировочной основы.

Построить ориентировочную основу действия – значит:

- определить требования к результату, критерии и способы оценки их выполнения;
- разработать план выполнения действия (или планы для разных условий);
- определить условия, необходимые для выполнения действия.

Нами была предложена и с участием ряда преподавателей Сургутского государственного педагогического университета апробирована технология формирования профессиональных умений в процессе квазипрофессиональной деятельности [21; 22].

Технология предполагает поэтапное формирование профессиональных умений, но состав и содержание этапов принципиально отличаются от теоретической модели формирования умственных действий, предложенной П.Я.Гальпериным.

На *первом* этапе преподаватель формулирует учебную задачу (освоение способа решения какого-то типа задач профессиональной деятельности).

Цель этапа – формирование у студентов представления о результате, который требуется получить в конце занятия. Как удачно определил Д.Б.Эльконин, особенность учебной задачи в том, что *результатом ее решения должны стать изменения в самом субъекте*. Учебная задача будет поставлена тогда, когда студенты будут понимать, что они должны будут знать и уметь по ее решению и будут мотивированы двигаться в этом направлении. Деятельностный подход к образованию реализуется только тогда, когда студент

является субъектом учебной деятельности. Субъект – это тот, кто ставит цели и планирует их достижение. Чтобы студенты были субъектами решения учебной задачи, они должны ее ставить совместно с преподавателем. Когда преподаватель приходит в аудиторию и объявляет тему занятия, это еще не означает, что поставлена учебная задача.

Содержание этапа – обсуждение со студентами, что должно стать результатом изучения темы занятия и почему это нужно изучать.

На *втором* этапе преподаватель вводит студентов в практическую ситуацию, когда им нужно решить практическую задачу профессиональной деятельности, и дает задание разработать способ действия в этой ситуации.

Цель этапа – создать условия для проявления ограничений в мышлении студентов.

Содержание этапа. В начале этапа преподаватель предлагает студентам описание практической задачи. Затем разбивает студентов на 3–5 групп по 5–8 человек (возможны варианты работы в парах) и дает им задание разработать способ ее разрешения. Деление на группы имеет важное значение. Во-первых, оно создает возможность для внутри- и межгрупповых дискуссий. Во-вторых, деление на группы позволяет организовать межгрупповые оценки и тем самым способствовать формированию самооценки.

Получив задание, студенты работают в группах над решением задачи, а преподаватель наблюдает за тем, как они работают, не вмешиваясь в процесс. Главное, на что следует обращать внимание, – будут ли студенты, прежде чем решать практическую задачу, обсуждать, как ее решать.

Разворачивание процесса будет зависеть от сформированности у студентов установки на рефлексию. Наличие установки на рефлексию, т.е. на обоснование способа своих действий, и умение ее совершать, означает, что мы имеем дело с качественно иным типом мышления. Выполнение действия рефлексии имеет целью ответ на вопрос: как мы будем решать задачу и почему именно так? Это, в свою очередь, потребует ответа на вопрос: каким должен быть результат решения практической задачи? А это уже шаг к осознанию необходимости формирования понятия об этом результате.

Отсутствие установки на рефлексию будет обнаруживаться в том, что студенты будут решать практическую задачу, предварительно не подумав, как ее решать. Опыт показывает, что в подавляющем большинстве случаев в первое время работы по описываемой технологии студенты сразу приступают к решению практической задачи.

Когда студенты зададутся вопросом «как мы будем делать?», они по сути превратят практическую задачу в учебно-исследовательскую. В результате ее решения им нужно построить общее понятие, которое станет средством решения практической задачи.

На *третьем* этапе студенты определяют требования, которым должен удовлетворять результат решения практической задачи.

Цель этапа – создать условия для проявления ограничений в мышлении студентов.

В учебном процессе, построенном на принципах простого воспроизводства культуросообразного способа действия, рефлексию способа действий проводит обучающий. Он передает образ требуемого способа действия словесно либо через демонстрацию движения. Обучаемый выступает в этом процессе в роли исполнителя. Он не имеет четкой ориентировочной основы действия и сам совершенствовать способ его выполнения не может. В описываемой технологии важнейшее значение придается формированию у студентов обобщенных средств

самооценки способа решения задач профессиональной деятельности.

Содержание этапа. Перед обсуждением результатов выполнения первого задания преподаватель предлагает студентам разработать критерии оценки его результата. Он дает задание группам в течение определенного времени предложить перечень требований, которым должен удовлетворять результат решения практической задачи. Работая в группах, студенты решают поставленную преподавателем задачу.

На *четвертом* этапе вырабатывается согласованный и обоснованный перечень требований к результату формируемого действия (образа нормативного результата).

Цель этапа – сформировать у студентов установку на обоснование решений профессиональных задач и поиск этих оснований в научном знании.

Содержание этапа. Группы сообщают разработанные ими требования к результату формируемого действия. Преподаватель посредством вопросов, обобщения суждений, столкновения разных точек зрения должен обращать внимание студентов на следующее:

1) обоснованно ли определены требования к результату, выводятся ли они логически, исходя из того, где результат будет использоваться, или же формулируются интуитивно по здравому смыслу;

2) как обеспечивается полнота требований к результату;

3) операционально ли определены критерии оценки результата, т.е. существует ли способ сравнения достигаемого результата и требуемого (желаемого);

4) понятно ли, какими будут последствия, если достигаемый результат не будет соответствовать каждому требованию.

Если студенты не смогут самостоятельно прийти к тому составу критериев, который преподаватель хочет им передать, он критически анализирует полученный студентами вариант и предлагает его корректировку, фактически вводя эту часть ориентировочной основы действия.

Пятый этап – самооценка студентами разработанного на втором этапе способа решения практической задачи.

Цель этапа – освоение обобщенного способа оценки решений практических задач данного вида.

Содержание этапа. Преподаватель дает задание студентам оценить разработанный ими на втором этапе способ решения практической задачи с точки зрения его соответствия разработанным на четвертом этапе требованиям. Студенты работают в группах. По истечении отведенного времени они сообщают результаты критической оценки результата первоначального решения практической задачи.

Шестой этап – повторное решение практической задачи.

Цель этапа – закрепление обобщенного способа оценки результата решения практических задач данного вида и выработка логической последовательности действий решения такого рода задач.

Содержание этапа. Преподаватель дает группам задание повторно решить практическую задачу, обратив особое внимание на логическую последовательность действий разработки решения и изменения в результате решения по сравнению с тем, который был получен на втором этапе.

По истечении отведенного времени каждая группа кратко излагает новый вариант решения практической задачи, а также логическую последовательность действий.

После выступления каждой группы преподаватель предлагает другим группам задать вопросы на понимание. Затем он дает задание другим группам в течение одной-двух минут подготовить заключение, насколько предложенная последовательность разработки решения обеспечивает получение результата, соответствующего предъявляемым к нему требованиям.

Итогом обсуждения должна стать вторая часть ориентировочной основы дей-

ствия – логическая последовательность операций его выполнения.

Седьмой этап – рефлексия решения учебной задачи.

Цель этапа – оценить, в какой мере поставленная в начале занятия учебная задача была решена.

Содержание этапа. Преподаватель обсуждает со студентами, что нового они узнали, какие ограничения собственного мышления выявили, с чем были связаны эти ограничения, чему научились.

В процессе таким образом построенного занятия мышление студентов движется в двух пространствах: *предметном и метапредметном*, совершая регулярные переходы от одного к другому. В предметном пространстве содержанием мышления будет решение практической проблемы на разных его этапах. В метапредметном пространстве мышление обращается на способ действий. Основные задачи здесь – рефлексия реализуемого способа и осмысление его как единичной проекции обобщенного способа действий, пригодного не только для данного случая, но и для всех случаев разработки такого рода практических задач.

В результате решения частной практической задачи будет выработана обобщенная ориентировочная основа решения практических задач целого класса.

На заключительном этапе освоения модуля образовательной программы моделируется реальное решение соответствующей задачи профессиональной деятельности и накопление начального опыта. Преподаватель предлагает практические задачи данного вида, а студенты в группах разрабатывают проекты их решения. При последующем обсуждении разработанных проектов студенты выполняют роль экспертов и осуществляется взаимооценка продуктов групповой работы.

..........*

Представленная нами модель подготовки будущих учителей названа «субъектно-ориентированной». Она предполагает формирование у выпускников педагогических вузов способности быть субъектом учебной деятельности. Но разве сегодняшние выпускники педвузов, приходящие в школу, не становятся субъектами учебной деятельности? Нет, не становятся. Они становятся субъектами обучения, но не учебной деятельности. Учебная деятельность строится тогда, когда в ней создаются полноценные условия для развития учащихся. А они создаются, когда учащийся является субъектом собственного образования совместно с учителем и другими учащимися. Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность. Развитие учащихся происходит не тогда, когда они осваивают предметные знания или у них формируются частные умения, а только при условии освения *самой деятельности*, т.е. когда они становятся способными быть субъектом соответствующей деятельности.

Как писал В.В.Давыдов, «не всякий процесс усвоения (учения) можно отнести к учебной деятельности, к получению "образования", – образование, реализуемое через учебную деятельность, изначально связано с усвоением теоретических знаний, имеющихся в науке, искусстве, морали, праве, религии. Образование, вводя учащихся во все перечисленные сферы, вместе с тем осуществляет их умственное, художественное, нравственное, правовое *воспитание*, развивая надлежащие способности...» [23, с. 149]. Чтобы быть субъектом учебной деятельности, учитель должен обладать развитым профессиональным мышлением. Сегодня это не обеспечивается. А без этого не может быть и качественных изменений в общем образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко И.М., Сериков В.В.* Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем

XXI века: актуальность трансформации / Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов н/Д; Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. С. 21–36

2. *Ленская Е.А.* Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 81–96.

3. *Angrist J.D., Lavy V.* Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools // Journal of Labor Economics. 2001. Vol. 19. № 2. P. 343–370.

4. *Wayne A.J., Youngs P.* Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review // Review of Educational Research. 2003. 1 March. P. 73–89.

5. *Орлов А.А., Орлова Л.А., Бозиев Р.С.* Актуальные проблемы проектирования моделей отечественного педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов н/Д; Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. С. 155–171.

6. *Боровская М.А., Беспалов Д.Н., Кирик В.А., Фалалеев А.П., Шевченко И.К.* Политико-экономические основания трансформации педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов н/Д; Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. С. 72–106.

7. *Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П.* Особенности модернизации системы и содержания педагогического образования на рубеже XX–XXI веков // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов н/Д; Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. С. 172–191.

8. *Марголис А.А.* Модернизация педагогического образования в Российской Федерации. М., 2019. 336 с.

9. *Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.Л., Минюрова С.А., Федекин И.Н., Федоров А.А.* Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов. [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование: psyedu.ru. 2017. Т. 9. № 2. С. 1–16

10. *Данилов С.В., Шустова Л.П., Кузнецова Н.И.* Затруднения педагогов в период адаптации к профессиональной деятельности // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. Вып. 2 (30). С. 113–119.

11. *Долгова В.И., Мельник Е.В., Моторина Ю.В.* Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2015. Т. 31. С. 76–80.

12. *Conroy J., Hulme M., Menter I.* Developing a 'Clinical' Model for Teacher Education // Journal of Education for Teaching. 2013. Vol. 39 (5). P. 557–573.

13. *Meiers M.* Teacher Professional Learning, Teaching Practice and Student Learning Outcomes. Netherlands: Springer, 2007. P. 11–12

14. Work-based learning in Europe: Practices and policy pointers. Global Public Private Knowledge Sharing Platform, 2013. 37 p.

15. *Morgan A.* Theoretical Aspectsof Project-Based Learningin Higher Education. // British Journal of Educational Technology. 1983. Vol. 14. P. 66–78.

16. *Костюнина А.А.* Практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов в ходе модернизации педагогического образования: Автореф. дисс. ... к. пед. н. Барнаул, 2016.

17. *Зарипова Е.И., Синицына Г.П.* Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке будущих учителей: Учеб. пособие / Под общей ред. Н.В.Чекалевой. Омск: ЛИТЕРА, 2015. 84 с.

18. *Лазарев В.С.* К проблеме модернизации педагогического образования // Педагогика. 2018. № 1. С. 3–13.

19. *Лазарев В.С.* О научном обеспечении реализации компетентностного (деятельностного) подхода в системе подготовки будущих специалистов // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 3. С. 4–8.

20. *Лазарев В.С.* Психологические основания и опыт разработки инновационных программ

и технологий педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов н/Д; Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. С. 347–360.

21. *Лазарев В.С., Носова Л.Н.* Развитие проектного мышления будущих учителей. Сургут, 2019. 123 с.

22. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

23. *Ставринова Н.Н.* Система формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности: Дисс. ... д.. пед. н. Сургут, 2006.

Дата поступления – 07.04.2024

Subject-oriented training model future teachers

Valery S. Lazarev – Dr. Sci. (Psychological), Professor, academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); inido-vallaz@mail.ru

Abstract. *The domestic system of pedagogical education, despite the positive changes taking place in it, still has shortcomings that do not allow it to form teachers who meet the needs of the 21st century school. Although the developed in recent years models for modernizing pedagogical education, oriented at bringing it into line with the requirements of the Professional Standard of a Pedagog, contain useful ideas for changing the content of educational programs, the way they are structured, and strengthening their practical orientation, the problem can only be partially solved.*

The article proposes the scientific basis for designing an subject-oriented model of pedagogical education, designed to form a graduate as an integral subject of pedagogical activity itself, its development and relationships in the team.

Key words. *Pedagogical education, models of practice-oriented education, subject of professional activity, activity-based approach, competence, structure of the educational module, problem-oriented learning.*

REFERENCES

1. *Bolotov V.A., Levickij M.L., Remorenko I.M., Serikov V.V.* Pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste vyzovov i problem XXI veka: aktual'nost' transformacii [Teacher education in the context of the challenges and problems of the 21st century: the relevance of transformation]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya* [Teacher education in modern Russia: strategic guidelines for development]. Rostov n/a; Taganrog: Southern Federal University, 2020. P. 21–36.

2. *Lenskaya E.A.* Kachestvo obrazovaniya i kachestvo podgotovki uchitelya [Quality of education and quality of teacher training]. *Voprosy obrazovaniya* [Issues of education]. 2008. No. 4. P. 81–96.

3. *Angrist J.D., Lavy V.* Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*. 2001. Vol. 19. No. 2. P. 343–370.

4. *Wayne A.J., Youngs P.* Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*. March 1, 2003. P. 73–89.

5. *Orlov A.A., Orlova L.A., Boziev R.S.* Aktual'nye problemy proektirovaniya modelej otechestvennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Current problems of designing models of domestic teacher education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya* [Teacher education in modern Russia: strategic guidelines for development]. Rostov n/D; Taganrog: Southern Federal University. 2020. P. 155–171.

6. *Borovskaya M.A., Bespalov D.N., Kirik V.A., Falaleev A.P., Shevchenko I.K.* Politiko-ekonomicheskie osnovaniya transformacii pedagogicheskogo obrazovaniya [Political and economic founda-

tions for the transformation of teacher education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya* [Teacher education in modern Russia: strategic guidelines for development]. Rostov n/D; Taganrog: Southern Federal University, 2020. P. 72–106.

7. *Laptev V.V., Pisareva S.A., Tryapicyna A.P.* Osobennosti modernizacii sistemy i soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya na rubezhe XX–XXI vekov [Features of modernization of the system and content of pedagogical education at the turn of the 20th–21st centuries]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya* [Teacher education in modern Russia: strategic guidelines for development]. Rostov n/D; Taganrog: Southern Federal University, 2020. P. 172–191.

8. *Margolis A.A.* Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Modernization of teacher education in the Russian Federation]. Moscow, 2019. 336 p.

9. *Andrushchenko T.Yu., Arzhanyh E.V., Vinogradov V.L., Minyurova S.A., Fedekin I.N., Fedorov A.A.* Problemy professional'noj adaptacii molodyh pedagogov [Problems of professional adaptation of young teachers]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]: psyedu.ru. 2017. V. 9. No. 2. P. 1–16.

10. *Danilov S.V., Shustova L.P., Kuznecova N.I.* Zatrudneniya pedagogov v period adaptacii k professional'noj deyatel'nosti [Difficulties of teachers during the period of adaptation to professional activity]. *Izvtstia Saratovskogo uniwersiteta. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya* [Izvestia Saratov University. Ser. Acmeology of education. Developmental psychology]. 2019. V. 8. Issue 2 (30). P. 113–119.

11. *Dolgova V.I., Mel'nik E.V., Motorina Yu.V.* Adaptaciya molodyh specialistov v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Adaptation of young specialists in an educational institution]. *Koncept: nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal* [Concept: scientific and methodological electronic journal]. 2015. V. 31. P. 76–80.

12. *Conroy J., Hulme M., Menter I.* Developing a 'Clinical' Model for Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*. 2013. Vol. 39 (5). P. 557–573.

13. *Meiers M.* Teacher Professional Learning, Teaching Practice and Student Learning Outcomes. Netherlands: Springer, 2007. P. 11–12

14. Work-based learning in Europe: Practices and policy pointers. Global Public Private Knowledge Sharing Platform, 2013. 37 p.

15. *Morgan A.* Theoretical Aspectsof Project- Based Learningin Higher Education. *British Journal of Educational Technology*. 1983. Vol. 14. P. 66–78.

16. *Kostyunina A.A.* Praktiko-orientirovannaya professional'naya podgotovka budushchih pedagogov v hode modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya [Practice-oriented professional training of future teachers during the modernization of teacher education]. Avtoref. disser... kand. ped. n. [Author's abstract. diss. ... cand. ed. Sci.]. Barnaul, 2016.

17. *Zaripova E.I., Sinicyna G.P.* Praktikoorientirovannyj podhod k professional'noj podgotovke budushchih uchitelej [Practice-oriented approach to the professional training of future teachers]: Uchebnoe posobie [textbook]. Ed. N.V.Chekaleva. Omsk: LITERA, 2015. 84 p.

18. *Lazarev V.S.* K probleme modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya [On the problem of modernization of pedagogical education]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2018. No. 1. P. 3–13.

19. *Lazarev V.S.* O nauchnom obespechenii realizacii kompetentnostnogo (deyatel'nostnogo) podhoda v sisteme podgotovki budushchih specialistov [On scientific support for the implementation of the competency-based (activity-based) approach in the system of training future specialists]. *Professional'noe obrazovanie. Stolica* [Professional education. Capital]. 2017. No. 3. P. 4–8.

20. *Lazarev V.S.* Psihologicheskie osnovaniya i opyt razrabotki innovacionnyh programm i tekhnologij pedagogicheskogo obrazovaniya [Psychological foundations and experience in developing in-

novative programs and technologies for teacher education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya* [Teacher education in modern Russia: strategic guidelines for development]. Rostov n/D; Taganrog: Southern Federal University, 2020. P. 347–360.

21. *Lazarev V.S., Nosova L.N.* Razvitie proektnogo myshleniya budushchih uchitelej [Development of design thinking of future teachers]. Surgut, 2019. 123 p.

22. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushchego obucheniya [Developmental learning theory]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.

23. *Stavrinova N.N.* Sistema formirovaniya gotovnosti budushchih pedagogov k issledovatel'skoj deyatel'nosti [A system for developing the readiness of future teachers for research activities]: Diss. ... dr. ed. Sci. Surgut, 2006.

Submitted – 07.04.2024