

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Международная ассоциация психологов им. В. М. Бехтерева**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 2 (48) 2016 г.

В номере представлены оригинальные статьи, выполненные в соответствии с Российской государственной программой повышения конкурентоспособности Казанского федерального университета

Казань, 2016

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-55321 от 04.09.2013 г. Подписной индекс № 36625. Информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агентство «Роспечать».



Журнал основан действительным членом Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором Андреевым Валентином Ивановичем в 2006 г.

Адрес редакции: г. Казань, ул. Межлаука, д.1. E-mail: samorazvitiye@mail.ru, тел.: 2213475

УЧРЕДИТЕЛЬ

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный рецензируемый (педагогический и психологический) журнал «Образование и саморазвитие» входит в перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук по педагогике и психологии.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ



Главный редактор – **Габдулхаков Валерьян Фаритович** – доктор педагогических наук, действительный член Академии педагогических и социальных наук РФ, Международной педагогической академии, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия)



Заместитель главного редактора – **Мустафина Джамия Насуховна** – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков Набережночелнинского института Казанского (Приволжского) федерального университета (Набережные Челны, Россия)

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ



Бондырева Светлана Константиновна – доктор психологических наук, действительный член Российской академии образования, профессор, ректор Московского психолого-социального университета, заместитель председателя Координационного совета по психолого-педагогическим исследованиям РАО (Москва, Россия)



Валеева Роза Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета; президент Российского общества Януша Корчака (Казань, Россия)



Выпускающий редактор журнала «Образование и саморазвитие» – **Галимова Эльвира Габдельбаровна** – старший преподаватель кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета; президент Российского общества Януша Корчака (Казань, Россия) (Казань, Россия)



Заведующая отделом переводов – **Яшина Ольга Владимировна** – старший преподаватель Института непрерывного образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

А.М.Калимуллин – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

И.А.Алехин – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия);

А.Р.Масалимова – доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

М.А.Чошанов – доктор педагогических наук (PhD), профессор кафедры высшей математики и кафедры подготовки учителей Техасского университета в Эль Пасо (США);

И.Прокоп – доктор педагогики (PhD), профессор кафедры педагогики педагогического факультета Карлова университета, г. Прага (Чехия);

Т.В.Цырлина-Спейди – доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США);

Вильгельмина Броувекс – доктор педагогики, профессор университета в Амстердаме (Голландия);

Вяра Гюрова – доктор педагогики, профессор Софийского университета им. Св. Климента Охридского (Болгария);

Юзеф Подгурецки – доктор философии, профессор Опольского университета (Республика Польша);

Булент Оздемир – доктор профессор, декан педагогического факультета университета Балыкесир (Турция);

Л.М.Попов – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

А.О.Прохоров – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

В.П.Зелеева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

Е.В.Асафова – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

Андреа Старчич – доктор философии, профессор, заместитель декана факультета образования университета Приморска (Словения).

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.014.537.

Модель педагогического образования как форма реализации Стратегической академической единицы

Айдар Минимансурович Калимуллин^а, Валерьян Фаритович Габдулхаков^б

*Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет,
Казань, Российская Федерация*

**E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru*

Рецензенты: С.К.Бондырева, Ф.К.Зиннуров

Исследование педагогического образования проводилось в рамках САЕ (стратегической академической единицы). Целью исследования является разработка модели, позволяющей бакалаврам предметной подготовки (будущим математикам, физикам, биологам и др.) пройти параллельно и подготовку профессионально-педагогическую (на учителя математики, физики или биологии). Для проектирования эффективной модели педагогического образования в условиях федерального университета были исследованы социально-политические, педагогические и методические условия подготовки учителей в разных странах мира. Модель педагогического образования в Казанском федеральном университете включает несколько траекторий – распределенную, вариативную, интегративную и др. Новизна такой модели определяется технологичностью построения содержания педагогического образования. Технология имеет интегративный, вариативный, модульный, проблемно-ориентированный характер. Модульная структура учебного процесса позволяет представить учебные мероприятия как тематические целостные разделы или блоки, то есть означает перестройку организации (структуры) обучения. Ориентация на проблемно-ориентированные технологии (от коммуникативного ядра и критического мышления до модульного, проблемного обучения и экспертного семинара) позволяет реализовать содержание дисциплин по педагогической психологии, дидактике, методике преподавания, а также педагогическую практику как практико-ориентированную систему, обеспечивающую формирование профессиональных педагогических компетенций. При этом качество подготовки будущих педагогов обеспечивается за счет того, что студентам предлагается общедоступная «библиотека» модулей образовательной подготовки, в каждом из которых: точно формулируются проверяемые образовательные результаты, ориентированные на стандарт педагога; описываются формы организации образовательного процесса, обеспечивающие достижение этих результатов; предлагаются инструменты оценки промежуточного и итогового контроля уровня достижений будущих педагогов.

Ключевые слова: САЕ (стратегическая академическая единица), модель, педагогическое образование, университет, технология.

Введение

Известно, что концепция САЕ (стратегической академической единицы) была предложена Программой «5-100» (Указ Президента РФ, 2012), (Приказ МОиН РФ, 2013а, 2013б). Программа актуализирует:

- необходимость интеграции университетского образования, научных исследований и инноваций;

^а Калимуллин Айдар Минимансурович, доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: kalimullin@yandex.ru. Тел.: 8-9196826550. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^б Габдулхаков Валерьян Фаритович, доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: Pr_Gabdulhakov@mail.ru. Тел.: 8-9050260544. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

- целесообразность вхождения вузов через различные формы сетевого взаимодействия в глобальные научные исследования;

- перспективность создания международных научно-исследовательских коллективов.

Таким образом, стратегические академические единицы (САЕ) – это научно-образовательные консорциумы ведущих университетов и формируются они на основе коллективов ученых, занимающихся исследованиями в актуальных научных направлениях (StrAU's, 2015). Одним из таких направлений в Казанском федеральном университете является педагогическое образование. Стратегическими партнерами университета по исследованию педагогического образования являются ведущие ученые университетов России, СНГ, Западной Европы и США (Болотов, 2016), (Тревор, 2016), (Маттон, 2016), (Михаэль Шратц, 2016), (Конор Гэлвин, 2016), (Марианна Фризе, 2016), (Марджери Макмахон, 2016), (Мария Тереза Татто, 2016), (Ник Рашби, 2016), (Андреа Истенич Старич, 2016), (Хельма Броуверс, 2016), (Тревор Гейл, 2016), (Найджел Фанкорт, 2016), (Жигалова, 2016).

Под САЕ (стратегической академической единицей) мы понимаем Институт психологии и образования, который характеризуется:

- эффективной системой управления, ориентированной на решение образовательных и научно-технологических задач;

- ведущей ролью в организации педагогического образования, в интеграции и координации этого образования с другими структурными подразделениями университета, а также с университетами России, СНГ и Западной Европы;

- значительным вкладом в деятельность университета, в том числе в показатели результативности проекта создания и развития САЕ;

- высоким заделом по следующим группам ресурсов: научно-педагогические работники; талантливые, активные студенты (аспиранты); уникальные образовательные программы, методы обучения, необходимые для прироста знаний студентов;

- существующими активно развивающимися проектами в области учебной и научно-исследовательской кооперации с ведущими зарубежными научно-образовательными центрами.

Обоснование САЕ в контексте проектирования педагогического образования

Институт психологии и образования Казанского федерального университета имеет:

- ресурсную базу, развитую инфраструктуру (в т.ч. информационные ресурсы), необходимые для реализации высококонкурентных уникальных исследовательских проектов,

- пакет соглашений с партнерскими организациями за пределами университета, обеспечивающими доступ к соответствующим ресурсам/инфраструктуре;

- лидирующие позиции среди вузов, занимающихся подготовкой учителей, по числу публикаций в Scopus и WoS в предметной области «Образование», по количеству студентов, ориентированных на работу в школе, по качеству набора (ЕГЭ), по уровню дохода от образовательных услуг и др.;

- реалистичную программу для развития своей деятельности, которая обеспечивает (и увеличивает) вклад соответствующей единицы в развитие университета и приращение его целевых показателей, а также закрепляет системообразующую роль стратегической академической единицы в обеспечении конкурентных преимуществ для университета на национальном и международном уровнях;

- сбалансированную финансово-экономическую модель, предусматривающую выход на самоокупаемость за счет привлечения необходимого количества ресурсов из непроектных источников.

Институт психологии и образования как *Стратегическая академическая единица* характеризуется:

- эффективной системой управления, ориентированной на решение образовательных и научно-технологических (в том числе фундаментального характера) задач;

- ведущей ролью в организации педагогического образования в Казанском федеральном университете, интеграцией и координацией с другими структурными подразделениями университета;

- значительным вкладом в деятельность университета, в том числе в показатели результативности проекта создания и развития САЕ;

- высоким заделом по следующим группам ресурсов: научно-педагогические работники; талантливые, активные студенты (аспиранты); уникальные образовательные программы, методы обучения, необходимые для прироста знаний студентов;

- существующими активно развивающимися проектами в области учебной и научно-исследовательской кооперации с ведущими зарубежными научно-образовательными центрами.

Цели создания САЕ в Институте психологии и образования КФУ

Цели создания САЕ направлены на:

- повышение качества подготовки выпускников университета;
- формирование новой модели учителя – учителя XXI века, учителя, мобильного, креативного, способного использовать самые современные образовательные технологии;
- развитие конкурентоспособности университета в сфере педагогического образования (в соответствии с международными показателями).

Основные направления разработки САЕ

Основные направления разработки САЕ:

- нормативно-правовая база функционирования САЕ в структуре Казанского федерального университета;
- инновационная практикоориентированная модель педагогического образования, функционирующая в условиях федерального университета;
- новая модель учителя – учителя XXI века;
- образовательные стандарты и вариативные траектории подготовки учителей;
- организационно-методическое и научно-методическое обеспечение реализации образовательных стандартов по педагогическому образованию в условиях федерального университета.

Общая информация о проекте

В настоящее время в федеральных университетах России подготовка бакалавров математики, физики, химии, биологии, обществознания и др. недостаточно связана с подготовкой учителя-предметника. Выпускники бакалавриата, с одной стороны, не всегда востребованы в научной или производственной сферах, а с другой стороны, нужны в школе, но не готовы к работе в ней. Сложившиеся траектории подготовки бакалавров в федеральных университетах нуждаются в трансформации, интеграции, персонификации.

Предметом исследования являются образовательные стандарты и вариативные модели подготовки и профессиональной переподготовки бакалавров с целью формирования у них компетенций учителя-предметника, учителя-исследователя, учителя-новатора.

Разработка эффективных моделей подготовки и переподготовки бакалавров будет осуществляться в рамках реализации приоритетного направления подготовки Учителя XXI века.

Цель: обеспечить подготовку высококвалифицированных учителей-предметников для системы образования, обладающих хорошей фундаментальной подготовкой по предмету, профессионально владеющих современными технологиями и методиками обучения предмету, способных обосновывать выбор методов, приемов, технологий сопровождения с учетом индивидуального возрастного и психофизического развития обучающихся и владеющих навыками разработки и применения системы внеклассных мероприятий для развития творческой образовательной среды.

В настоящее время в КФУ реализуется проект «Квадратура трансформации педагогического образования – 4Т» (Таюрский, 2016), связанный с исследованием трансформирующегося ученика, трансформации образования, трансформации учителя, трансформации педагогического образования. Проект носит практико-ориентированный характер и направлен на геймификацию и автоматизацию образования.

Анализ конкурентной среды

В России накоплен большой опыт подготовки и переподготовки учителей. Однако этот опыт не связан с трансформацией подготовки студентов-бакалавров. Кроме того, в России до сих пор нет государственного стандарта профессиональной переподготовки бакалавров. За рубежом в университетах уже давно существуют вариативные стратегии получения дополнительного образования (профессиональной переподготовки). Поэтому в исследовании мы опираемся на передовой опыт ведущих университетов мира.

В России и за рубежом исследований в рамках обозначенной предметной области не так много (Панин, Краюшкина, Забелина, 2015), (Калимуллин, Габдулхаков, 2015), (Valerian, 2016), (Второй международный форум, 2016).

На Втором международном форуме педагогического образования, проведенном Институтом психологии и образования КФУ 16-26 мая 2016 г., поднимались разные аспекты проектирования и реализации педагогического образования в вузах. Приведем выдержки из некоторых выступлений участников форума.



В.А.Болотов (Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия): Педагогическое образование в России несколько отличается от педагогического образования в зарубежных странах (по целям, задачам и содержанию).

При организации набора в классическом университете на педагогические направления в России, согласно действующим нормативам, предлагается 5 вариантов:

1. Набор на первый курс – есть ли отличие от обычного пединститута?
2. Набор на третий курс после завершения второго курса университетского бакалавриата – есть ли отличие от обычных практик классических университетов?
3. Набор выпускников педагогических колледжей (сразу после окончания или после работы в школе) – возможна ли и какая сокращенная программа?
4. Набор лиц с непедагогическим высшим образованием – возможны ли и какие сокращенные программы?
5. Набор действующих педагогов на магистерские программы – какие варианты магистерских программ?



И.Р.Гафуров (Казанский федеральный университет, Россия): В КФУ была создана совершенно новая модель подготовки педагогов, которую мы назвали «**распределённой**». Педагогические отделения были образованы в структуре большинства профильных институтов, что позволило существенно улучшить предметную подготовку выпускников.

Практически все институты КФУ обладают самыми современными научными и учебными лабораториями, в том числе моделирующими образовательный процесс в школе.

Основной принцип заключен в том, что квалифицированный учитель наряду с методикой преподавания должен получить фундаментальные знания в своей области.

Координатором психолого-педагогической подготовки в профильных институтах является Институт психологии и образования.

Сейчас мы переходим к **интегративной** модели подготовки учителей, когда на основе гибких учебных планов мы предоставляем возможность бакалаврам классических направлений подготовки (физика, химия, биология и др.) после первого или второго года обучения перейти на педагогические профили. Другой путь вхождения в учительскую профессию, приобретающий все большую востребованность у нашей многотысячной армии студентов – это разнообразные программы профессиональной переподготовки. Мы предлагаем их также бакалаврам классических направлений подготовки на 4-м году обучения, либо после окончания университета.

Наш опыт показывает, что нередко и бакалавры-педагоги также выбирают такие программы, например по психологии, иностранным языкам, дополнительному образованию.

Нововведение текущего года – это создание **центра педагогической магистратуры** на базе Института психологии и образования.

Формирование единого центра ответственности позволило нам унифицировать учебные планы в базовой части и повысить индивидуализацию обучения магистров, создать вариативность, улучшить систему управления и контроля качества образовательного процесса.

Во-вторых, концентрация возможностей позволила сформировать уникальную инфраструктуру педагогического образования. Помимо основных образовательных программ она включает: два собственных общеобразовательных лица для одаренных детей (IT-лицей и лицей им. Н.И. Лобачевского), входящих в структуру университета, Приволжский центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

В-третьих, мы смогли изменить содержание и направленность научных исследований наших ученых-педагогов. Педагогическая составляющая интегрирована в образовательный процесс вуза и служит основой для внедрения новых обучающих технологий практически во все направления подготовки, в том числе и педагогики высшей школы.



А.М.Калимуллин (Институт психологии и образования Казанского федерального университета): Интегративная практико-ориентированная модель педагогического образования в КФУ осуществляется по нескольким траекториям:

- вариативная траектория (варианты параллельного обучения будущих бакалавров предметной подготовки на 1, 2, 3 курсах);
- распределенная траектория (обучение по разным траекториям в разных структурных подразделениях университета);
- переподготовка бакалавров предметной подготовки (варианты переподготовки будущих бакалавров на 4 курсе);
- переподготовка педагогов (на другую дисциплину);
- Центр повышения квалификации и переподготовки работников образования;
- педагогическая «интернатура» (практикоориентированное обучение бакалавров предметной подготовки в течение года) в системе профессиональной переподготовки;
- педагогическая магистратура (педагогическое образование на базе любого высшего образования);
- аспирантура (общая педагогика, история педагогики и образования; теория и методика профессионального образования) на базе высшего образования или магистратуры.

Эти траектории заложены в Концепцию САЕ (Стратегической Академической Единицы Института психологии и образования КФУ).



Р.А.Валеева (Казанский федеральный университет, Россия): Меняющиеся требования к компетенциям современного человека ставят его в условия постоянного поиска и усвоения новых знаний. Это кардинально меняет образовательные задачи, ценности, результаты и прежде всего систему образования в целом, важнейшей частью которого является учитель. В связи с этим перед обществом встает острая проблема принципиального изменения педагогических, психологических, философских, экономических и других подходов к подготовке педагогов.

Необходимо решать задачу трансформации педагогического образования: трансформирующийся обучающийся, трансформация образования, трансформирующийся педагог, трансформация педагогического образования.

Блок 1. Трансформирующийся ребенок. Социально-психологические, психологические, психофизиологические изменения современного ребенка объективно связаны с происходящими изменениями культурно-исторической среды, которая выступает в качестве источника развития психики. Все это кардинально меняет образовательные задачи, ценности, результаты и прежде всего систему образования в целом, важнейшей частью которого является учитель.

Блок 2. Трансформирующееся образование. Обновление школьного образования, освоение учителями современных предметных, педагогических и психологических компетенций является необходимым условием не только модернизации научно-образовательной сферы, но и дальнейшего поступательного, динамичного развития российского общества. Это требует принципиального изменения подходов к организации образовательного процесса, разработки и внедрения новых многоуровневых образовательных систем, гуманитарных и педагогических технологий.

Блок 3. Трансформирующийся учитель. В условиях развития образования, когда его сущностными характеристиками становятся: открытость, самоорганизация, самоопределение и саморазвитие, педагог, как неотъемлемый элемент системы, подвержен существенным системным изменениям. Эффективным профессиональным поведением педагога становится не реактивное (пассивно-приспособительное), а активное (активно-адаптирующее) или субъектно-преобразующее поведение. В связи с этим перед обществом встает острая проблема принципиального изменения педагогических, психологических, философских, экономических и других подходов к подготовке педагогов.

Блок 4. Трансформация педагогического образования. Анализ и соотношение российских моделей подготовки учителя с национальными практиками в различных странах мира, прежде всего в Европе, с последующей адаптацией результативных механизмов к конкретной ситуации, предоставляет возможность поиска наиболее результативных путей практического решения этой проблемы. Решение проблемы трансформации педагогического образования в современных условиях предполагает реализацию двух основных взаимосвя-

занных научно-образовательных направлений:

- формирование педагогов-практиков с высоким интеллектуальным потенциалом, развитыми исследовательскими компетенциями;
- организационные механизмы рефлексивной, практико-ориентированной подготовки учителя в классическом университете.



Тревор Маттон (Университет Оксфорда, Великобритания): Сейчас мы наблюдаем влияние глобальной политики на теорию и практику образования. Сотрудничество управленческих структур педагогического образования с учреждениями образования быстро осложняется диверсификацией образовательных маршрутов, изменением ожиданий разных участников процесса и меняющихся форм конкуренции, существенно влияющих на содержание современных методик обучения, воспитания и развития. При организации современного педагогического образования необходимо использовать методы стратегической социологии на макро-, мезо- и микроуровнях. Это поможет учитывать влияние политического курса на функционирование образовательного учреждения в культурно-историческом аспекте. Попытка объединить макро- и микроуровни в педагогическом образовании редко основана на отслеживании связи между школами, университетами, людьми и широким стратегическим контекстом.



Михаэль Шратц (Университет Инсбрука, Австрия): В университете Инсбрука было проведено несколько научных исследований. Результаты этих исследований привели к изменению программ подготовки учителей – они стали исследовательски-ориентированными.

Опыт Университета Инсбрука показывает, что такие программы должны предполагать следующие формы исследовательской и методической работы:

- тщательное интервьюирование студентов – будущих педагогов по всем предметным областям подготовки: дидактике, педагогике, школьной практике;
- использование доказательного опросника, позволяющего определить индивидуальные особенности студента и его «пригодность к педагогической деятельности»;
- применение научно обоснованных критериев для отбора студентов на профессию учителя;
- опора на гуманистические подходы, позволяющие раскрыть творческий потенциал личности;
- использование оценочных методик, позволяющих анализировать результаты работы по программе подготовке учителей и осуществлять по ним обратную связь;
- организация исследований, направленных на мониторинг обучения и изучение особенностей процесса подготовки педагогов в университете.



Конор Гэлвин (Университет Дублина, Ирландия): В последнее время видные сторонники наднациональной политики продолжают ратовать за модель подготовки педагога в технологическом виде. Им нужна технология, одинаковая для всех стран. Напрашивается вопрос, почему. Любой сколь-нибудь содержательный ответ на этот вопрос требует как теоретического, так и практического осмысления. Что же необходимо для построения эффективного педагогического образования в XXI веке?

Исследования Университета Дублина показывают, что здесь необходимо учитывать три направления исследовательского поиска:

- компетенции педагога (компетенции, которые формируются в вузе, и компетенции, которыми владеет педагог-практик),
- профессиональные стандарты (подготовки, повышения квалификации и переподготовки);
- цели образования (в вузе, в центрах повышения квалификации и профессиональной переподготовки).

Современный учитель должен обладать разными компетенциями, он должен быть творческим, интересным, обладать артистическими способностями, свободно владеть современными информационными коммуникациями, быть аттрактивным.



Марианна Фризе (Гисенский университет имени Юстуса Либиха, Германия): В настоящее время дебаты по поводу профессиональной подготовки учителей сфокусированы на двух вопросах:

1) из-за изменений в структуре и содержании образования необходима дальнейшая профессиональная подготовка учителей как часть мер Болонской реформы;

2) в связи с возросшим объемом глубоких изменений социально-демографического характера центральной проблемой становится удовлетворение острой потребности в учителях, в дефицитных объектах сферы бытового обслуживания и др.

Наряду с профессиями в сфере математики, информатики, естественных и технических наук возникла потребность в учителях. Эта проблема в Германии сейчас решается при помощи разработки и реализации программ профессиональной переподготовки.

Таким образом, в университетах Германии предлагаются разнообразные траектории профессиональной переподготовки студентов.



Марджери Макмахон (Университет Глазго, Великобритания): Шотландская модель подготовки учителей принципиально отличается от английской. В Шотландии ведущим принципом педагогического образования является лидерство. Будущий учитель должен научиться быть лидером. И в этом смысле Университет Глазго солидарен с Казанским федеральным университетом, который тоже учит будущих учителей лидерству.

Управленческую деятельность с этих позиций необходимо рассматривать как часть программы подготовки учителей. Это не просто стратегия создания интенсивного управления в дальнейшей перспективе. Скорее, это средство предоставления возможности и оказания помощи учителям в самом начале их личной карьеры. Будущих учителей надо научить понимать и оценивать механизмы управления и контроля, механизмы принятия решений и ответственного отношения за выполнение этих решений. С этими механизмами им придется работать.

Опираясь на тематические исследования по ряду систем образования, которые реконцептуализировали и реконструировали педагогическое образование по разным причинам, можно сказать, что, наряду с содействием развитию стремления к школьному управлению, такой подход имеет решающее значение и в подготовке инновационных, адаптивных и коллаборативных учителей, способных коллективно и индивидуально бороться с вызовами XXI века.



Мария Тереза Татто (Университет штата Мичиган, США): В Мичиганском Университете уже много лет проводятся международные исследования по качеству образования. Сравнительные исследования по разным областям знаний у школьников вызывают интерес в разных странах. Эти данные позволяют судить о качестве педагогического образования в университетах разных стран мира.

В настоящее время смысл международного исследовательского поиска заключается в наращивании потенциала совместных усилий ведущих университетов в более чем 20-ти странах с целью создания международных научно-исследовательских сообществ по исследованию проблем:

- объективной оценки качества образования в школах;
- развития эффективного педагогического образования в университетах;
- личного и коллективного профессионального роста начинающих учителей.



Ник Рашби (Великобритания). Понимание изменяющейся картины имеет ключевое значение в сфере исследования для ученых, желающих быть на переднем крае науки, а не принимать эти изменения как данность. Смысл научных педагогических исследований заключается в том, чтобы опережать практику, показывать перспективы ее развития, формировать базу для ее инновационного развития.

Чтобы наши исследования приобрели международный характер, необходимо публиковать результаты исследований в журналах, придерживающихся стандартного научного языка. При переводе текстов с русского языка на английский или с английского языка на русский нельзя пользоваться автоматизированным он-лайн переводчиком. Следует обращаться к переводчику, вла-

деющему литературным языком. Оформленные согласно международным стандартам тексты статей следует отправлять только в журналы, входящие в базу данных Scopus или WoS.



Хельма Броуверс (Университет Амстердама, Нидерланды): Базовой частью педагогического образования должна быть часть, связанная с подготовкой педагогов для работы с детьми младшего возраста. Именно от того, какое образование получили дети в дошкольном возрасте и начальной школе, зависит успешность обучения детей в средней и высшей школе. Поэтому качество подготовки педагогов для работы с маленькими детьми должно быть на самом высоком уровне.

При написании книг и рассказов для детей одной из самых больших «ловушек» является стремление взрослого привести в интерпретацию текста «педагогическую» мораль (нужно быть вежливым друг с другом, нужно любить свою страну и т.д.). Исследования показывают, что эта мораль может быть более или менее завуалирована, но достаточно очевидна для ребенка. Для детей радость от прослушивания или чтения рассказа состоит не в понимании этого «правильного», по мнению взрослого, смысла, а в самостоятельном поиске этого смысла. Поиск должен быть увлекательным и захватывающим. Организация такого поиска требует от педагогов большого мастерства. И этому надо учить студентов в университетах.



Андреа Истенич Старич (Университет Приморска и Университет Любляны, Словения): Основными трудностями в организации современного педагогического образования в Словении являются:

- подготовка учителей к работе с детьми из разных социальных слоев населения;
- организация инклюзивного педагогического образования для студентов с особыми потребностями;
- овладение компетенциями для организации партнерских отношений с родителями и местным населением;
- устойчивость образовательных систем в условиях быстро меняющегося общества и профессиональной подготовки;
- овладение компетенциями классного руководителя в условиях интеграции новых технологий и методов обучения, воспитания и развития.



Тревор Гейл (Университет Глазго, Великобритания): Современная идеология педагогического образования в Великобритании (Австралии, Англии, Шотландии) определяется актуализацией проблем сохранения глобального экономического господства путем установления доминирования в экономике знаний (а значит, и в экономике педагогического образования). И это обоснованно, поскольку сейчас очевидно, что такие страны, как Индия и Китай, начинают доминировать в мировой (в том числе индустриальной) экономике.

Именно политикой и экономикой определяется повышенное внимание к образованию (в том числе педагогическому). В этих условиях для подготовки более образованных педагогов необходимо в национальных системах педагогического образования осуществить установки на:

- качество подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогов;
- единое понимание качества педагогического образования и единые критерии его оценки;
- одинаковые измерители и инструментарий оценки качества, такие, как международные системы тестирования PISA и т.д.



Найджел Фанкорт (Университет Оксфорда, Великобритания): В современном педагогическом образовании особую роль начинает играть поликультурный аспект. И здесь актуальным является наследие русской психологической и философской школы. В психологии – это культурно-историческая концепция Л.С.Выготского, в философии – теория диалога М.М.Бахтина. Использование этой методологии в педагогическом образовании университетов Англии позволяет: раскрыть роль межкультурного общения на занятиях со студентами, желающими работать в школе; в самих же школах Англии, где достаточно много мигрантов, показать особенности межконфессионального дискурса о религиях, этносах, культурах и межкультурном равновесии.

Исследования, проведенные в школах и университетах Англии, убеждают в том, что в структуре педагогического образования должен найти реализацию анализ дискурса, объединяющий три логики педагогического общения:

1) логики *дистанцирования*, а также логики *отношений* между различными участниками общения или нарративной структуры, что предполагает *становление* – в противоположность уровню континуальности и субстанциальности, которые подчиняются логике «бытия» и могут быть обозначены как монологические;

2) логики *аналогии* и *неисключающей оппозиции* – в противоположность уровню каузальности и идентифицирующей детерминации, также монологическому;

3) логики «трансфинитности», которая, опираясь на представление о «мощности континуума» текста общения, вводит еще один формообразующий принцип, а именно: последовательность общения «непосредственно превышает» (а не выводится каузальным путем) все предшествующие последовательности аристотелевского ряда (научного, монологического, нарративного).

Обучение студентов диалогу требует хороших знаний методологии и большого педагогического мастерства. Но именно такой диалог обеспечивает высокое качество образования и воспитания в школах Англии.



М.П.Жигалова (Брестский университет, Беларусь): Сравнительное изучение уровня аналитических умений и навыков у старшеклассников Беларуси, Польши, России обнаруживает наличие у них ярко выраженной диспропорции между умением воспроизводить содержание текста и аналитическими умениями работать с текстом. Выяснилось, современные школьники не всегда прочтывают текст до конца, не всегда осознают сущность поднятых в тексте проблем, часто не понимают сути изложенного в тексте решения, не способны интерпретировать текст и, главное, не видят перспективы применения изложенных в тексте знаний (Жигалова М.П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика. Монография. Брест, 2011).

К сожалению, эти недостатки характерны не только для школьников, но и для студентов – будущих учителей. Спрашивается, чему может научить учитель, не умеющий правильно работать с текстом. Современное педагогическое образование, ориентированное на интенсивную геймификацию и бездумное «проглатывание» текстов, должно обратить внимание на ключевые компетенции школьников и студентов: без этих компетенций мы рискуем потерять всё образование (и среднее, и высшее).

Доклады участников Второго международного педагогического форума (Казань, 2016) показывают общую озабоченность перспективой развития педагогического образования в разных странах мира, единство в понимании происходящих изменений (трансформаций), в общем понимании содержания стандартов, технологий, траекторий реализации педагогического образования в классических (и федеральных) университетах.

Новизна проекта Института психологии и образования

Новизна концепции и проекта Института психологии и образования Казанского федерального университета определяется технологичностью построения содержания педагогического образования. Технология имеет интегративный, вариативный, модульный, проблемно-ориентированный характер. Учитывает современные мультикультурные (поликультурные) условия. Модульная структура учебного процесса позволяет представить учебные мероприятия как тематические целостные разделы или блоки, то есть означает перестройку организации (структуры) обучения. Ориентация на проблемно-ориентированные технологии (от коммуникативного ядра и критического мышления до модульного, проблемного обучения и экспертного семинара) позволяет реализовать содержание дисциплин по педагогической психологии, дидактике, методике преподавания, а также педагогическую практику как практико-ориентированную систему, обеспечивающую формирование профессиональных педагогических компетенций.

При этом качество подготовки будущих педагогов обеспечивается за счет того, что будет создана общедоступная «библиотека» модулей ООП подготовки, в каждом из которых:

– точно формулируются проверяемые образовательные результаты, ориентированные на стандарт педагога;

- описаны формы организации образовательного процесса, обеспечивающие достижение этих результатов;
- разработаны инструменты оценки промежуточного и итогового контроля уровня достижений будущих педагогов.

Проект педагогического образования Института психологии и образования Казанского федерального университета предполагает разработку не только стандартов, учебных планов, модулей и способов организации обучения, но и технологий сопровождения профессиональной подготовки учителя с целью обеспечения индивидуально-дифференцированного подхода к педагогическому образованию, психометрическую проверку оригинальных психодиагностических блоков и программ он-лайн диагностики, координацию работы по апробации технологий на модели профессиональной переподготовки бакалавров по направлению «учитель-предметник».

Концепция педагогического образования и методология его проектирования в условиях федерального университета

Концепция педагогического образования строится на методологии культурно-исторического подхода (Выготский, 1928), деятельности (Эльконин, 1999), (Занков, 1975), (Давыдов, 1986), культуры диалога и педагогического общения (Бахтин, 1979), (Библер, 2002).

В концептуальном плане педагогическое образование в Казанском федеральном университете:

- осуществляет субъектный подход к построению непрерывного образования, к выбору образовательных траекторий подготовки, повышения квалификации и профессиональной переподготовки студентов бакалавриата, магистратуры, а также выпускников бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры;

- строится на основе междисциплинарного исследования проблем детства, особенностей взросления ребенка, семейного воспитания, педагогического воздействия, взаимодействия, сотрудничества с учетом современных культурных, мультикультурных (поликультурных) условий;

- предполагает психолого-педагогический мониторинг готовности абитуриентов к выбору педагогической профессии, готовности студентов к работе педагогами в образовательных организациях, стремления педагогов к непрерывному образованию, самообразованию и самостоятельной творческой деятельности;

- персонализирует траектории педагогического образования (вариативные, распределенные, интегративные и др.) в рамках основной (предметной) подготовки, специализированной (традиционной) подготовки, дополнительного образования (профессиональной переподготовки), магистратуры, интернатуры, аспирантуры;

- реализует педагогическую систему формирования у будущего педагога лидерских качеств, профессиональных качеств, способствующих развитию у него конкурентоспособности, мобильности, активизирующих стремление к самообразованию, самостоятельности, самодетельности, стремление к научной и инновационной деятельности;

- осуществляет преемственную связь между всеми звеньями педагогического образования: от профильной педагогической подготовки в гимназиях и педагогических колледжей до бакалавриата, магистратуры, профессиональной переподготовки, интернатуры и аспирантуры;

- выполняет национально-культурную миссию, предполагающую учет мультикультурных и поликультурных условий развития образования в России и в различных странах мира.

Целями психолого-педагогического сопровождения отбора на учительскую профессию абитуриентов и подготовки учителей в университете являются: реализация субъектно-ориентированного подхода в профессиональном обучении; операционализация индивидуально-дифференцированного подхода в профессиональной подготовке учителя на основе технологизации образовательного процесса; организация обратной связи в процессе обучения и обеспечение психологического сопровождения на всех этапах вхождения в профессию учителя.

Концепция педагогического образования предполагает несколько траекторий (вариативную, распределенную, интегративную и др.), но каждая траектория учитывает реализацию семи модулей:

- психологический модуль «Педагогическая психология как методология обучения, воспитания и развития» включает: психологические основы современного образования, возрастную психологию и психологию развития, управление конфликтами, менеджмент образовательного учреждения, тренинг: профилактика стрессов и профессионального выгорания педагогов,

психологию и педагогику игры с тренингом по игровому конструированию, основы психологического сопровождения обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, диагностика девиаций и одаренности, технологии коррекции девиантного поведения и поддержки одаренности, психологию взаимодействия в образовательной среде;

- педагогический модуль «Педагогика как теория и искусство образования личности» включает: педагогику как теорию о воспитании, обучении и развитии; инновации в обучении и воспитании; педагогику сотрудничества, основы педагогического мастерства, педагогическую квалиметрию, педагогическую риторику, тренинг креативности педагога, основы педагогической коммуникации, психологию и педагогику игры с тренингом по игровому конструированию, диагностику стиля межличностного общения, практикум межличностного взаимодействия, профессиональный стандарт «Педагог», нормативно-правовую базу учреждения общего образования, нормативно-правовое обеспечение деятельности образовательных учреждений;

- воспитательный модуль «Воспитание и обучение как единый процесс» предполагает: профессионально-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса, творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса, воспитание, развитие и сопровождение школьников;

- дидактический модуль «Инновационная и практическая деятельность учителя» включает: инновационные процессы в образовании, современные образовательные технологии, практики интерактивного обучения, мониторинг качества образовательного процесса, современные технологии оценивания результатов образовательной деятельности, особенности инноваций в преподавании, технологии развивающего, проблемного и проблемно-развивающего обучения;

- методический модуль «Методическая компетентность педагога» включает: методику современного урока, проектную деятельность в образовательном учреждении, конструирование образовательной среды, ФГОС общего среднего образования, методику преподавания (предмета), особенности деятельности учителей-предметников в условиях внедрения ФГОС;

- информационный модуль «Цифровая педагогика и геймификация образования» включает: современные средства информационного обеспечения образовательного процесса (плюсы и минусы их использования), технологии дистанционного образования, методику использования интерактивных средств и ИТ-технологий на урочной и внеурочной работе;

- поликультурный модуль «Поликультурное и национальное образование», образование в поликультурном и полиэтничном обществе, особенности национального образования, типы языковой личности, двуязычия и многоязычия, способы преодоления депрессивного двуязычия и деградации речи и интеллекта, лингводидактические особенности преподавания гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в национальной школе (учет явлений транспозиции и интерференции).

Модули в разных траекториях педагогического образования обеспечивают их вариативность, мобильность на входе в образовательную программу и выходе из нее.

Основные ожидаемые результаты от реализации Проекта (новой модели педагогического образования) связаны с повышением качества высшего педагогического образования в России, с формированием новой модели учителя – Учителя XXI века, с удовлетворением рынка труда, сложившегося в образовании России в последние годы; в результате развития САЕ студенты получат широкий спектр образовательных траекторий; университет получит новые возможности для интеграции в мировое образовательное пространство; лично ориентированное, вариативное и мобильное педагогическое образование обеспечит очевидные преимущества КФУ перед многими университетами мира.

Обоснование содержания исследования

Перед разработчиками САЕ в Институте психологии и образования КФУ стоит основная задача – исследовать и апробировать вариативную, многоканальную модель педагогического образования в условиях федерального университета, предполагающую возможность перехода на педагогические направления студентов непедагогических направлений подготовки в условиях вариативности, сетевого взаимодействия.

Образовательная программа в такой модели должна была быть направлена на создание возможностей построения индивидуальных образовательных траекторий студентам, обучающимся (обучавшимся) на непедагогических специальностях (направлениях подготовки), выразившим желание получить педагогическое образование, которое позволит им работать в образовательных учреждениях учителями-предметниками.

Передовой опыт вузов России показывает, что основная профессиональная образовательная программа подготовки бакалавра по направлению подготовки «Педагогическое образование» должна состоять из следующих крупных модулей (Панин, Краюшкина, Забелина, 2015).

В основной модуль входят дисциплины психолого-педагогической направленности, необходимые для формирования результатов обучения, заявленных Профессиональным стандартом педагога, методики преподавания предмета (в зависимости от профиля) и сопровождающие их дисциплины, а также педагогическая практика (не менее 4 недель – 6 зачетных единиц). В настоящее время ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» предоставляет возможность выделить на реализацию данного модуля от 35 до 45 зачетных единиц.

Второй важнейшей составляющей подготовки учителя-предметника является формирование ключевых компетенций в конкретной предметной области (история, математика, география, химия и т.д.). В настоящее время ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» предоставляет возможность выделить на реализацию данного модуля от 118 до 140 зачетных единиц (что составляет почти 50 % и более от всей трудоемкости основной профессиональной образовательной программы). К ним относятся дисциплины (модули) «История», «Философия», «Иностранный язык», «Физическая культура».

Возможная траектория: перевод студента, обучающегося на непедagogической специальности (направлении подготовки) на направление подготовки «Педагогическое образование». Перевод возможен для студентов 2-го и последующих курсов, обучающихся как в других вузах, так и в пределах одного учебного заведения. Тем самым обеспечивается внутривузovская академическая мобильность, под которой понимается формирование и реализация индивидуальных образовательных траекторий студента в пределах всех основных образовательных программ высшего профессионального образования, реализуемых в университете. В данном случае студент, оставаясь на обучении по своей специальности (направлению подготовки), в рамках курсов по выбору, сформированных в единый элективный модульный блок, осваивает «Модуль профессиональной подготовки учителя». Для этого в каждой основной образовательной программе высшего образования, по которым обучаются студенты, заявившие желание получить дополнительные компетенции, должно быть выделено не менее 36 зачетных единиц на реализацию не менее 12 последовательно изучающихся дисциплин.

Другая траектория. Если в вузе не реализуются программы направления подготовки «Педагогическое образование», для предоставления возможности студентам освоить компетенции, необходимые для учителя-предметника, в рамках сетевого взаимодействия вузов возможно заключение договора с вузом-партнером о реализации «Модуля профессиональной подготовки учителя» в рамках элективного модульного блока дисциплин (курсов) по выбору студента.

Еще одна траектория может предполагать изучение «Модуля профессиональной подготовки учителя» и поддерживающих (сопровождающих) модулей может быть предложено студентам непедagogических направлений подготовки в качестве программы дополнительного образования. В данном случае по результатам изучения модуля университетом выдается документ установленного образца о прохождении программы.

Модель педагогического образования

Модель строится на принципах: вариативности; модульности; мобильности; единства образования и преемственности; технологичности образования.

Модель включает разные траектории подготовки учителей: вариативную траекторию; распределенную траекторию; переподготовку бакалавров предметной подготовки; переподготовку педагогов на другую дисциплину; центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; педагогическую интернатуру; педагогическую магистратуру.

Все траектории основываются тоже на принципах вариативности, модульности, единства всех уровней педагогического образования, преемственности и технологичности этого образования: единые для всех траекторий модули позволяют расширить вариативность входов (и выходов) студентов в ту или иную траекторию (в бакалавриат, переподготовку и т.д.). Магистратура и интернатура – верхние ступени педагогического образования и строятся по принципу преемственности с базовой подготовкой бакалавров. Образовательные результаты также отличает единство и преемственность с базовой подготовкой бакалавров и магистров.

Модель имеет технологичный характер: достижение образовательных результатов осуществляется за счет оптимального сочетания проблемно-ориентированных технологий и электронных образовательных ресурсов.

Результаты исследования

При проектировании модели в 2015 г. проводилось исследование готовности абитуриентов к выбору педагогического профиля. Анкетированию проводилось среди абитуриентов, подавших заявление в Казанский федеральный университет по направлениям подготовки: математика (М), физика (Ф), русский язык и литература (Р), английский язык (А), татарский язык и литература (Т), начальная школа (Н). Все абитуриенты поступали по результатам ЕГЭ после 11 класса. По каждому направлению было опрошено около 100 человек. Если первые пять направлений не были напрямую связаны с профессией учителя (они могут работать математиками, физиками и т.д. в учреждениях, где есть потребность именно в этих кадрах), то последнее – шестое – предполагало подготовку только учителей (для начальной школы). Испытуемым было предложено ответить на вопрос, хотите ли вы работать в школе, нравится ли вам роль лидера в общении с детьми, владеете ли вы ораторским искусством (надо было выбрать один ответ из 3-х: «да»; «возможно, да»; «нет»). Спрашивать у абитуриентов, любят ли они детей, мы не стали, поскольку многие из них еще не осознали себя взрослыми.

Результаты оказались следующими (см. табл. 1).

Таблица 1. Готовность абитуриентов к выбору педагогического профиля подготовки

Ответы	М	Ф	Р	А	Т	Н
да	12%	7%	34%	12%	74%	29%
возможно, да	27%	24%	25%	14%	11%	8%
нет	61%	59%	41%	74%	15%	63%

Как видим, большинство поступающих (кроме поступающих на татарский язык и литературу) не хотят работать учителями. Интересно и то, что даже абитуриенты, выбравшие начальную школу, в большинстве своем ответили «нет» (63%). При беседе многие из них признавались, что выбрали педагогический профиль не потому, что нравится профессия учителя, а потому, что надо было куда-то поступить. Кроме того, среди абитуриентов с высоким результатом ЕГЭ были дети, не пригодные, как нам кажется, к работе в школе. Это дети с ярко выраженными психическими заболеваниями (в том числе и страдающие эпилепсией), очевидными дефектами речи и т.д. Однако именно они считали, что их призвание – это школа.

Выпускники же гимназий с педагогическим профилем (гимназия № 52 г. Казани, гимназия № 10 г. Зеленодольска) традиционно выбирали педагогические профили, однако по результатам ЕГЭ оказывались не конкурентоспособными и не поступали (проходной балл у них оказывался ниже), хотя они и делали осознанный выбор педагогической профессии (любили заниматься с детьми, знали основы педагогической психологии, дидактики, педагогической риторики, методики преподавания предмета). Поэтому реализация задач педагогической профилизации в гимназиях теряла свой смысл. К сожалению, выпускники с высокими результатами ЕГЭ категорически отвергают для себя учительскую перспективу. Вспомним, что в советский период было прямо наоборот: в педагогические вузы шли только отличники и золотые медалисты.

При опросе студентов 4-го курса бакалавриата тех же направлений в 2016 г. результаты оказались другими (см. табл. 2).

Таблица 2. Готовность студентов 4-го курса к работе в школе

Ответы	М	Ф	Р	А	Т	Н
да	42%	67%	54%	32%	77%	34%
возможно, да	26%	14%	22%	15%	10%	12%
нет	32%	19%	24%	53%	13%	54%

Как видим, к 4-му курсу бакалавриата желание работать в школе существенно меняется: оно выросло у всех. При беседе со студентами выяснилось, что при поступлении в университет они действительно не думали об учительской профессии, однако к 4-му курсу пришло осознание того, что через год надо где-то работать и неплохо бы получить право работать в школе. Кроме того,

многие попробовали себя на кратковременной педагогической практике, проверили и почувствовали свои педагогические способности. Многие захотели развить эти способности еще больше.

Таким образом, модель педагогического образования оказалась востребованной как на педагогических, так и непедагогических направлениях профессиональной подготовки будущих бакалавров. Характерно, что на первых курсах эта модель не так актуальна для студентов, на последнем курсе она приобретает для них особое значение.

Основные ожидаемые результаты реализации такой модели связаны:

- с повышением качества высшего педагогического образования в России, с формированием новой модели учителя – Учителя XXI века, с удовлетворением рынка труда, сложившегося в образовании России в последние годы; в результате развития САЕ студенты получают широкий спектр образовательных траекторий; университет получит новые возможности для интеграции в мировое образовательное пространство; лично ориентированное, вариативное и мобильное педагогическое образование обеспечит очевидные преимущества КФУ перед многими университетами мира;

- с укреплением позиции в отраслевом (предметном) рейтинге ARWU, THE, QS, в достижении которой участвует САЕ (в соответствии с «дорожной картой» вуза-победителя);

- с увеличением количества публикаций в базе данных Web of Science на одного научно-педагогического работника САЕ; количества публикаций в базе данных Scopus на одного научно-педагогического работника САЕ; среднего показателя цитируемости на одного научно-педагогического работника САЕ; среднего показателя цитируемости на одного научно-педагогического работника САЕ.

Основные ожидаемые результаты связаны также:

- с повышением качества высшего педагогического образования в России, с формированием новой модели учителя – Учителя XXI века, с удовлетворением рынка труда, сложившегося в образовании России в последние годы; в результате развития САЕ студенты получают широкий спектр образовательных траекторий; университет получит новые возможности для интеграции в мировое образовательное пространство; лично ориентированное, вариативное и мобильное педагогическое образование обеспечит очевидные преимущества КФУ перед многими университетами мира;

- с укреплением позиции в отраслевом (предметном) рейтинге ARWU, THE, QS, в достижении которой участвует САЕ (в соответствии с «дорожной картой» вуза-победителя);

- с увеличением количества публикаций в базе данных Web of Science на одного научно-педагогического работника САЕ; количества публикаций в базе данных Scopus на одного научно-педагогического работника САЕ; среднего показателя цитируемости на одного научно-педагогического работника САЕ; среднего показателя цитируемости на одного научно-педагогического работника САЕ.

Дискуссии

Построение педагогического образования в условиях двухступенчатой подготовки (бакалавриат-магистратура) вызывает много вопросов во многих странах мира. В России до сих пор дискутируют о том, какая подготовка лучше – предметная (когда акцент делается только на предмете, который предстоит преподавать) или педагогическая (когда акцент делается на педагогической психологии, дидактике и методике преподавания). В традиционных педагогических университетах преобладает вторая точка зрения (педагогическая), в классических (федеральных) преобладает первая (предметная подготовка, обеспечивающая фундаментальность знаний будущего учителя). В Институте психологии и образования Казанского федерального университета развивается третья точка зрения, иницирующая подготовку учителей по разным траекториям в зависимости от специфики предметного содержания, ориентированного на математика, инженера, биоинженера, специалиста в информационных технологиях, учителя математики или учителя математики, и физики одновременно. Реализация разных траекторий позволит сравнить эффективность каждой из них в отдельности и трансформировать педагогическое образование в университете в лучшую сторону.

Выводы и планы по развитию научно-исследовательской деятельности

Модель педагогического образования относится к актуальной мировой и российской проблематике исследований, отвечает глобальным вызовам XXI века, региональным потребностям республик Российской Федерации.

В разных странах мира реализуются различные модели педагогического образования. В России с введением бакалавриата и магистратуры традиционная система подготовки учителей оказалась не перспективной. Бакалавры же предметной подготовки недостаточно готовы к работе в школе. Нужна новая модель, способная преодолеть негативные стороны педагогического образования на основе разработки широкого спектра образовательных траекторий подготовки и переподготовки бакалавров.

Разработка модели осуществляется на основе деятельностного, междисциплинарного, проблемно-ориентированного подходов к образованию.

Современную структуру педагогического образования следует не просто построить и обозначить направлениями и модулями, ее необходимо наполнить функциональным содержанием. Таким содержанием может стать технология междисциплинарной, проблемно-ориентированной подготовки учителей.

Наиболее значимыми перспективными партнерами являются Российская академия образования, Оксфордский университет Великобритании: Российская академия образования, Оксфордский университет Великобритании сотрудничают с Институтом психологии и образования КФУ, являются экспертами по организации педагогического образования.

Литература

- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». Москва: Аппарат Президента Российской Федерации.
- Приказ Министерства образования и науки от 22 апреля 2013 г. «О перечне требований к отбору вузов для получения ими государственной поддержки в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». Москва: Министерство образования и науки Российской Федерации.
- Приказ Министерства образования и науки от 29 апреля 2013 г. «О проведении в 2013 году конкурса на предоставление государственной поддержки ведущим университетам Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров»: Министерство образования и науки Российской Федерации.
- Strategic Academic Units (StrAU's) (2015): Рекомендации по описанию стратегической академической единицы университета (CAE). http://isi.sfu-kras.ru/sites/is.institute.sfu-kras.ru/files/Rekomendacii_CAЕ_.pdf
- Панин, В.А., Краюшкина, С.В., Забелина, А.В. (2015). О подготовке студентов непедагогических специальностей к педагогической профессии в рамках Федеральной целевой программы развития образования. *Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета*. No 3(35).
- Выготский, Л.С. (1928). Проблема культурного развития ребенка. *Педология*. Москва.
- Эльконин, Д. (1999). Психология игры. Москва: Владос. 360 с.
- Занков, Л.В. (1975). Обучение и развитие. Москва.
- Давыдов, В.В. (1986). Проблемы развивающего обучения. Москва.
- Библер, В.С. (2002). Замыслы. Книга 1. Москва.
- Бахтин, М.М. (1979). Эстетика словесного творчества. Москва.
- Калимуллин, А.М., Габдулхаков, В.Ф. (2015). Целевая модель стратегического взаимодействия Казанского федерального университета и региона в области образования. *Педагогическое образование в России*. № 6. С. 26-31.
- Калимуллин, А.М., Габдулхаков, В.Ф. (2015). О стратегических ориентирах развития образования в России в контексте глобальных перемен. *Образование и саморазвитие*. № 4. С. 3-9
- Калимуллин, А.М., Габдулхаков, В.Ф. (2016). Университетский центр превосходства. *Образование и саморазвитие*. № 1. С. 3-12.
- Gabdulkhakov V.F., Kalimullin A.M. (2014). Diversification of Education and a New Model for Preparation of Instructors. *Life Sci J* 2014; 11(12s):107-113.
- Valerian F. Gabdulchakov (2016). The Target Model of Strategic Interaction of Kazan Federal University and the Region in the Field of Education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016, 11(6), 1065-1072. DOI: 10.12973/ijese. 2016.376a
- Таюрский, Д.А. (2016). Концепция четырех Т. <http://kpfu.ru/news/dmitrij-tajurskij-39transformaciya-obrazovaniya.html>
- Второй международный форум по педагогическому образованию (2016). Казань, 440 с.

УДК 378.013(076.7)

Новая организационная структура педагогической магистратуры: постановка проблемы и стратегические ориентиры

Регина Геннадьевна Сахиева^а, Вера Константиновна Власова^б

*Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань, Кремлевская, 18.*

**E-mail: saxievarg@mail.ru*

Рецензенты: И.А.Алехин, Г.Г.Чанышева

Актуальность статьи обусловлена тем, что современная индустрия образования, смена образовательной парадигмы предъявляют особые требования к личности учителя и уровню сформированности его компетенций. Они вносят существенные изменения в содержание подготовки учителей, предполагают совершенно иные механизмы организации образовательного процесса на всех уровнях их подготовки, в том числе и на уровне магистратуры, который предполагает углубленную профессиональную подготовку инновационного характера.

Раскрывая методологические аспекты проблемы, в статье акцентируется внимание на используемом авторами при проектировании магистерских программ подготовки педагогов, так называемом, 3D-подходе, заключающемся в комплексной интеграции трех подходов, а именно субъектно-деятельностного, компетентностно-деятельностного и рефлексивно-деятельностного. Данный подход, по мнению авторов, может стать тем методологическим основанием к проектированию и реализации процесса педагогического образования, с позиций которого должна осуществляться его модернизация.

В статье раскрыты различные модели подготовки педагогических кадров в Казанском федеральном университете, представлены преимущества и проблемы процесса соединения классического и педагогических университетов. Авторы акцентируют внимание на том, что объединение научного, образовательного, кадрового, материально-технического потенциалов в рамках единого университета является хорошим фундаментом для дальнейшей модернизации педагогического образования на современном этапе.

Анализ существующей практики реализации магистерских программ по направлению подготовки «Педагогическое образование» позволил выделить ряд проблем, которые условно разделены на две группы. Первая группа проблем носит организационный характер и связана со структурой существующей педагогической магистратуры, вторая группа проблем содержательного характера связана с контентом магистерских программ.

Авторы дали характеристику новой организационной структуры педагогической магистратуры в Казанском федеральном университете, раскрыли ее преимущества и возможные риски реализации.

В статье намечены целевые ориентиры и стратегия модернизации программ педагогической магистратуры в условиях федерального университета.

Статья адресуется административному и профессорско-преподавательскому составу высших учебных заведений, заинтересованному в модернизации магистерских программ подготовки педагогов.

Ключевые слова: педагогическое образование, модернизация педагогического образования, модель модернизации педагогического образования в КФУ, педагогическая магистратура.

^а Сахиева Регина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: saxievarg@mail.ru Тел.: 8-9274099036. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^б Власова Вера Константиновна, доктор педагогических наук, доцент, заместитель директора Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: v2ko@mail.ru Тел.: 8-9173994086. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

Введение

Реалии современного общества привели к необходимости радикальных изменений в сфере образования. Образование сегодня призвано вооружить человека умением самому строить свою образовательную стратегию в постоянно меняющихся условиях, формировать комплекс компетенций, в том числе, самообразовательную компетенцию и потребность непрерывного личностного и профессионального развития на протяжении всей жизни.

Смену образовательной парадигмы невозможно реализовать, не выработав нового взгляда на миссию, социально-профессиональный статус учителя, и, особенно важно, на процесс его профессиональной подготовки, в целом. Новая парадигма образования предъявляет особые требования к личности учителя, его профессиональной компетентности, вносит существенные изменения в целевые, структурные, содержательные и организационные составляющие педагогического образования, предполагает совершенно иные механизмы организации практики. Вместе с тем, в процессе подготовки современного педагога выделяется ряд проблем, требующих безотлагательного решения:

- несоответствие профессиональных компетенций выпускников большинства педагогических программ требованиям профессионального стандарта педагога и задачам ФГОС общего образования;
- низкий уровень практической подготовки выпускников;
- не деятельностный (репродуктивный) характер технологий подготовки будущих педагогов;
- одноканальная модель системы подготовки педагогических кадров;
- отсутствие системы независимой оценки качества подготовки будущих педагогов (Аналитическая справка, 2015).

Современный педагог – это творческая индивидуальность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим и критическим мышлением, создатель многовариативных программ, опирающихся на передовой опыт и новые технологии обучения и воспитания, интерпретирующий их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии.

Комплекс профессиональных требований к современному учителю отражен в профессиональном стандарте педагога (Профессиональный стандарт Педагог, 2013).

Целью педагогического образования на современном этапе является подготовка высококвалифицированных компетентных учителей, готовых на высоком профессиональном уровне осуществлять практическую деятельность в соответствии с профессиональным стандартом педагога, в контексте современных тенденций модернизации образования.

Столь высокие требования, предъявляемые к личности учителя и его профессиональной компетентности, предполагают структурную, содержательную и организационную модернизацию педагогического образования (как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры) осуществляемую в Казанском федеральном университете.

Анализ литературы

Вопросам педагогического образования в целом посвящены исследования В.И.Андреева (2015), Р.А.Валеевой (2013), Д.В.Вилькеева (1992), Н.В.Кузьминой (1993), А.И.Пискунова (2001), В.А.Сластенина (2000), Н.М.Таланчука (1996) и др.

Проблемы модернизации педагогического образования на современном этапе раскрываются в работах В.А.Болотова (2013), Е.И.Булин-Соколовой, А.С.Обуховой, А.Л.Семеновой (2014), И.Р.Гафурова (2013), А.М.Калимуллина (2014), А.А.Марголиса (2014), А.М.Сидоркина (2014) и др.

В публикациях С.В.Весманова, Д.С.Весманова, Н.В.Жадько, Г.А.Акопяна (2014), А.И.Савенкова, А.С.Львовой, С.Н.Вачковой, О.А.Любченко, Э.К.Никитиной (2014) и др., рассматриваются проблемы, связанные с подготовкой учителей в магистратуре.

В ряде современных публикаций обозначены основные направления модернизации педагогического образования в России, а именно:

- приведение образовательных результатов программ подготовки педагогов в соответствие с требованиями профессионального стандарта и федерального государственного образовательного стандарта общего образования;
- повышение практической направленности программ (разработка новой модели практик, включая сетевое взаимодействие с образовательными организациями, реализующими программы общего и среднего профессионального образования – «школьно-университетское партнерство», долгосрочная учебно-производственная практика в образовательной организации, распределенная модульная практика);

- реализация модульного принципа проектирования программ подготовки учителей;
- реализация сетевого взаимодействия с образовательными организациями общего, среднего профессионального и высшего образования;
- повышение мобильности (Аналитическая справка, 2015);
- изменение содержания и процедуры итоговой государственной аттестации (должна быть направлена на оценку не только знаний и компетенций (приемов, способов и методов) в рамках процедуры государственной итоговой аттестации, но и готовности к осуществлению профессиональных действий в контексте профессионального стандарта педагога, которые должны фиксироваться в электронном портфолио выпускника) (Марголис, 2014);
- создание эффективной системы профессиональной ориентации и профессионального отбора на педагогическую профессию;
- разработка и внедрение программ постдипломного сопровождения выпускников педагогических программ на рабочем месте и в рамках специально организованного постдипломного обучения в условиях долгосрочной стажировки в образовательной организации (Марголис, 2014).

В контексте модернизации педагогического образования основополагающее значение придается практико-ориентированной подготовке педагогических кадров на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций (Болотов; Каспржак).

В концепции поддержки развития педагогического образования подчеркивается необходимость поиска разумного баланса между предметным и психолого-педагогическим содержанием образования в педагогическом вузе, усиления практической направленности процесса подготовки будущих учителей, развития системного взаимодействия педагогических вузов и образовательных учреждений системы общего образования (Концепция поддержки развития педагогического образования).

В своей статье «Практико-ориентированная подготовка педагогических кадров на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования» А.Н.Панфилов, В.М.Панфилова и В.Л.Виноградов подчеркивают, что главной целью практической подготовки будущего учителя является формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию, т.е. развитию своей профессиональной деятельности в условиях конкретной образовательной организации (Панфилов, Панфилова, Виноградов, 2015).

Результаты регулярного мониторинга запросов работодателей в сфере образования также свидетельствуют о приоритете практикоориентированной подготовки будущих учителей (Весманов, Весманов, Жадько, Акопян, 2014):

- 64% опрошенных считают необходимой годовую стажировку выпускников на базе образовательной организации;
- 58% директоров предлагают увеличить количество часов практической подготовки студентов;
- 42% руководителей считают необходимым сделать акцент на формирование универсальных знаний будущего педагога, которые позволили бы в короткий срок адаптироваться к происходящим изменениям образовательной практики;
- большинство опрошенных считают важным наличие портфолио выпускников в электронной базе педагогических вузов, чтобы работодатель мог выбрать для своей организации специалиста нужного профиля.

Методология

В современных условиях интеграция трех подходов (3D-подход), а именно субъектно-деятельностного, компетентностно-деятельностного и рефлексивно-деятельностного должна стать тем методологическим основанием к проектированию и реализации педагогического образования, с позиций которой должен осуществляться процесс его модернизации.

В концепции «учения через деятельность» американского учёного Д. Дьюи определены основные принципы деятельностного подхода в обучении: учёт интересов учащихся, учение через обучение мысли и действию, познание и знание-следствие преодоления трудностей, свободная творческая работа и сотрудничество. Согласно этой концепции обучение и воспитание осуществляются не посредством усвоения теории, а в процессе выполнения практических задач (Дьюи, 1922, Дьюи 1925).

В работах отечественных ученых Б.Г.Ананьева (1977), Л.С.Выготского (1991), А.Н.Леонтьева (1975), С.Л.Рубинштейна (1997), раскрывающих психологические основы субъектно-деятельностного подхода, личность рассматривается как субъект деятельности, который, форми-

руясь в деятельности, общении и взаимодействии с другими людьми, определяет характер этой деятельности.

В начале XX века С.Л.Рубинштейн сформулировал методологический принцип (в 20-е годы он назывался принципом самодеятельности, в 30-е и 40-е – принципом единства сознания и деятельности), согласно которому человек и его психика формируются и проявляются в его деятельности (изначально практической), поэтому изучаться могут, прежде всего, через их проявления в этой деятельности. В 1922г. С.Л. Рубинштейн опубликовал статью «Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики)», в которой он выдвигает и начинает последовательно развивать методологический принцип деятельности, явившийся исходным для всей его философско-психологической концепции. В первоначальной формулировке данный принцип гласит: «... субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только зиждется возможность педагогики, по крайней мере, педагогики в большом стиле» (Рубинштейн, 1997).

Таким образом, принцип субъектности неразрывно связан в концепции Рубинштейна с деятельностным принципом. Деятельность выступает как один из типов активности субъекта. Развитие человека осуществляется в деятельности, а деятельность способствует становлению человека, определяя содержание его развития. При этом своей развивающий потенциал деятельность приобретает при участии рефлексивного способа осознания себя и своей деятельности субъектом. Данное методологическое положение, сформулированное еще в начале XX века, только в последние годы начинает реально осознаваться и реализовываться образовательной практике.

А.Н.Леонтьев ключом к подлинному научному пониманию личности считал «исследование процесса порождения и трансформации личности человека в его деятельности, протекающей в конкретных социальных условиях (Леонтьев, 1975).

В концепции К.А.Абульхановой деятельность выступает как форма существования активности. Активность определяется ею «как жизненно-функциональные высшие способности, обеспечивающие (или нет) возможность быть субъектом» (Абульханова, 1999).

Сложные связи и отношения человека к миру, в целом, окружающей среде, обществу, сфере профессиональной деятельности, другим людям, себе выражаются в краткой, и вместе с тем, многоаспектной формуле, а именно: личность является субъектом образовательной, профессиональной деятельности и жизни, в целом.

Преломляя данные методологические положения к практике подготовки педагогов на современном этапе, акцентируем внимание на том, что профессиональное становление и развитие будущих учителей будет осуществляться эффективно и будет соответствовать потребностям современной образовательной практики, если и преподаватель и, конечно же, студент будут выступать субъектами образовательного процесса, построенного на принципах сознательного партнерства, взаимодействия, рефлексии, что непосредственно связано с развитием их активности, инициативности, самостоятельности и личной ответственности за результативность образовательной и самообразовательной деятельности.

На наш взгляд, значимость рефлексивно-деятельностного подхода в педагогическом образовании связана с особой ролью рефлексивного компонента педагогической деятельности, позволяющего педагогу найти свой индивидуальный стиль обучения и воспитания, достигнуть адекватной профессионально-личностной самооценки, прогнозировать, анализировать и нести ответственность за свою профессиональную деятельность. Результатом рефлексивной деятельности педагога является развитие и саморазвитие педагога, активизация его как субъекта образовательного процесса.

Опираясь на высказывания В.З.Вульфо́ва и В.Н.Харькина о том, что профессиональная рефлексия содержит единство человеческого (способности к самоизучению, анализу причинно-следственных связей, сомнениям, реализации ценностных критериев, работе над собой) и профессионального, т.е. применения этой способности к сложным условиям и обстоятельствам профессионального бытия (Вульфов, Харькин, 1995), мы акцентируем внимание на том, что у педагога должна быть сформирована и развита как личностная рефлексия, так и рефлексия профессиональной деятельности в субъектно-деятельностном контексте. Личностную рефлексию характеризуют процессы самосознания, самопознания, самооценки, самоконтроля, самоанализа. Профессиональную рефлексию характеризует умение осуществлять анализ применяемых технологий, методов, форм, приемов, методик обучения с целью повышения качества образования и создания условий для развития и саморазвития личности обучающегося, а также умения осуществлять педагогиче-

скую диагностику образовательного процесса и прогнозирование его развития на ближайшую и отдаленную перспективу.

Педагогические основы компетентного подхода заложены в работах В.И. Байденко (2004), В.А. Болотова (2003), В. Медведева (2007), Э. Зеера (2005), И.А. Зимней (2004) и других исследователей. Сущность данного подхода заключается в ориентации на модели специалиста, которая согласует между собой интересы личности и общества и позволяет построить систему опережающей трансляции требований рынка труда и запросов социума в образовательном пространстве, в акцентировании внимания на результаты образования, выраженных в форме компетенций (Медведев, Татур, 2007). Б.С. Гершунский определяет компетенцию как готовность обучающегося использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач (Гершунский, 2003). Компетентность определяется А.В. Хуторским как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (Хуторский, 2003).

Компетентно-деятельностный подход в системе педагогического образования рассматривается нами как подход, акцентирующий внимание на результативной стороне образования, выраженной в формате компетенций, на основе обновленного его содержания и в процессе практико-ориентированной профессионально направленной деятельности, направленной на формирование комплекса компетенций, конкретных профессиональных действий выпускников программ педагогической подготовки, позволяющим им на высоком профессиональном уровне осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с профессиональным стандартом педагога в контексте современных тенденций модернизации образования (Kalimullin, Vlasova, Sakhieva, 2016).

В этой связи важно, что интеграция трех вышеназванных подходов актуализирует и акцентирует внимание на деятельностной основе педагогического образования, когда в процессе практико-ориентированной профессионально направленной деятельности формируется комплекс компетенций, конкретных профессиональных действий обучающихся на основе диагностического целеполагания и рефлексии.

В педагогической науке в настоящее время используется понятие «непрерывное профессиональное развитие педагога», которое, на наш взгляд, является более емким и наиболее четко передает сущность современной системы непрерывного педагогического образования. Это принципиально иной подход, поскольку субъектом профессионального развития является сам «развивающийся» и основная задача, в данном контексте, - создание условий для его саморазвития. В связи с этим, неслучайно появление термина «самообновляющийся учитель», отражающего потребность в учителе-субъекте, учителе-активном деятеле, учителе-профессионале, учителе-лидере. Подготовка такого педагога является длительным, целостным, динамичным и непрерывным процессом, в результате которого формируются личностные его качества, профессиональные компетенции и готовность к непрерывному самообразованию и совершенствованию личности на протяжении всей жизни.

Сегодня мы ставим акценты на формировании и развитии у педагогов такого профессионализма и компетентности, которые определяются не только суммой и объемом имеющихся у них знаний, но и умениями творчески их использовать в практической деятельности, умениями эффективно реализовать конкретные профессиональные функции и действия адекватно целям профессиональной деятельности и условиям конкретной педагогической ситуации на основе диагностического целеполагания, ценностных ориентаций и рефлексии, а также способностью самостоятельно приобретать новые знания, формировать и развивать новые компетенции, в том числе компетенцию обновления ранее сформированных компетенций с целью их воплощения в инновационной педагогической деятельности в контексте происходящих модернизационных процессов в образовании.

Результаты

Характеристика основных моделей подготовки педагогических кадров в Казанском федеральном университете

Казанский федеральный университет в новом формате сформировался в 2010 году в результате объединения нескольких вузов, в том числе двух педагогических вузов (2011г.), что сделало его одним из крупнейших центров России по подготовке педагогических кадров (Kalimullin, 2014).

В настоящее время в Казанском федеральном университете реализуются программы всех уровней педагогического образования: программы бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, а

также программы дополнительного профессионального образования. В КФУ существует система непрерывного педагогического образования и развития учителя в течение всей его профессиональной деятельности, в рамках которой, как показывает практика, происходит формирование долгосрочной ответственности за качество получаемого педагогического образования и профессиональное развитие учителей, в целом (Kalimullin, 2014).

Соединение классического и педагогических университетов позволило создать новую организационную структуру педагогического образования, которая, имеет свои преимущества (Гафуров, 2013; Kalimullin, 2014).

- во-первых, в результате объединения образовался мощный в Поволжье научный и образовательный потенциал в области педагогики и психологии (что позволяет повысить качество получаемого образования и реализовать серьезные многоаспектные научные исследования, в том числе и прикладного характера востребованные образовательной практикой);

- во-вторых, к процессу подготовки педагогических кадров привлечены ученые различных научных областей соответствующих профильных институтов, среди которых многие имеют мировое и российское признание (что дает возможность знакомить студентов с новейшими достижениями в той или иной научной области, позволяет улучшить предметную подготовку студентов и повысить уровень их предметных компетенций);

- в-третьих, усилилась фундаментальная подготовка учителей;

- в-четвертых, обновилась учебно-методическая и материально-техническая база профессиональной подготовки педагогических кадров (практически все институты КФУ обладают самыми современными научными и учебными лабораториями, в т.ч. моделирующими образовательный процесс в школе);

- в-пятых, расширился доступ к использованию отечественных и зарубежных электронных ресурсов и библиотек, что расширяет возможности самообразования как студентов, так и преподавателей;

- в-шестых, повысилась привлекательность получаемого образования и интерес к педагогическим направлениям подготовки в КФУ (если в 2014 году на программы педагогической подготовки поступили студенты из 68 регионов, то в 2015 году - из 72 субъектов Российской Федерации);

- в-седьмых, усилился качественный состав поступающих абитуриентов-будущих учителей (средний балл будущих студентов-педагогов в КФУ в 2014 году был до 72-х, а в 2015 году – чуть более 74-х баллов; в то время, как статистика показывает, средний уровень абитуриентов педагогических вузов - «твердые троечники», средний балл ЕГЭ которых не превышает 64 балла, в расчете на один предмет (Весманов, Весманов, Жадько, Акопян, 2014).

Таким образом, объединение научного, образовательного, учебно-методического, кадрового, материально-технического потенциала в рамках Казанского федерального университета является хорошим фундаментом для дальнейшей модернизации педагогического образования на современном этапе.

Вместе с тем, можно выделить определенные проблемы развития педагогического образования в федеральном университете, в частности (Гафуров, 2013):

- недооценка научным сообществом классического университета роли и значения педагогического образования;

- приоритет педагогических исследований в области проблем истории и теории педагогики при последовательном снижении исследовательского интереса к темам, востребованным школьной и вузовской практикой.

Практика показывает, что накопившийся опыт развития педагогического образования в университете позволяет решать указанные проблемы.

На сегодняшний день, в Казанском федеральном университете реализуются вариативные модели подготовки учителей:

- традиционная модель подготовки учителей-предметников на базе Елабужского института КФУ, усиленная значительными финансовыми вливаниями, направленными на повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, привлечение перспективных исследователей, оснащение лабораторной базы, обустройство современных учебных корпусов, а также создание системы внутриуниверситетской мобильности преподавателей и доступом к единой базе электронных образовательных ресурсов;

- распределённая модель подготовки учителей, когда в структуре большинства профильных институтов (Институт физики, Химический институт им. А.М. Бутлерова, Институт математики и механики им. Н.И.Лобачевского и др.) Казанского федерального университета были созданы педагогические отделения, ставшие узловыми звеньями работы с учителями соответствующей пред-

метной области. Данная модель позволила существенно улучшить предметную подготовку выпускников, используя кадровый, научный, образовательный, материально-технический потенциал профильных институтов (практически все институты КФУ обладают самыми современными научными и учебными лабораториями, в том числе моделирующими образовательный процесс в школе). Координатором психолого-педагогической подготовки в профильных институтах является Институт психологии и образования.

В настоящее время внедряется интегративная модель вхождения в учительскую профессию на уровне бакалавриата, когда на основе гибких учебных планов университет предоставляет возможность бакалаврам классических направлений подготовки (физика, химия, биология и др.) после первого или второго года обучения перейти на педагогические профили. Другой путь вхождения в учительскую профессию, приобретающий все большую востребованность у студентов – это разнообразные программы профессиональной переподготовки (Программа II международного форума по педагогическому образованию, 2016).

Результаты анализа учебных планов педагогической магистратуры 2015-2016 учебного года

В настоящее время российская система высшего образования находится в начале сложного пути проектирования и реализации второй ступени (уровня) высшего образования, следующей после бакалавриата, - магистратуры. В данном сложном многоаспектном процессе больше вопросов, чем готовых ответов. Не секрет, что в процессе становления данного феномена в образовательном пространстве высшей школы большинство российских вузов, занимающихся проектированием и реализацией магистерских программ, направленных на подготовку педагогов, сталкиваются с большим количеством проблем различного уровня и локализации. Вполне естественно, что новое явление, новый феномен в российской образовательной практике требует постоянной рефлексии имеющегося практического опыта по его созданию. Этот опыт и его рефлексия позволяют выявить существующие проблемы, «болевы точки» с тем, чтобы подняться на более высокий уровень проектирования и реализации данного феномена и достичь главной задачи – повышение качества педагогического образования, усиления его практикоориентированности, вариативности, гибкости и соответствия актуальным и перспективным потребностям инновационной образовательной практики.

Анализ существующей практики реализации магистерских программ по направлению подготовки «Педагогическое образование» позволил выявить ряд проблем, которые условно можно разделить на две группы.

Первая группа проблем организационного характера связана со структурой существующей педагогической магистратуры, а именно:

- отсутствие единого центра ответственности за подготовку педагогических кадров высшей квалификации и, как следствие, отсутствие единой идеологии и стратегии подготовки педагогов в магистратуре, ослабление контроля за процессом проектирования, организации, реализации программ педагогической магистратуры, за качеством их освоения;
- раздробленность и дублирование программ магистратуры и, как следствие, возникающие трудности оптимизации образовательного процесса и малочисленность студенческих групп;
- отсутствие возможности гибкого реагирования на потребности регионального рынка труда и, как следствие, трудности трудоустройства отдельных выпускников и/или неудовлетворение потребностей образовательных организаций в учителях высокой квалификации конкретной предметной области;
- ограничение вариативности (в том числе вариативности выбора дисциплин) и индивидуализации образовательной траектории обучающихся из-за необходимости обеспечения экономической эффективности образовательного процесса.

Вторая группа проблем содержательного характера связана с контентом существующих, на данный момент, магистерских программ и принципами его проектирования:

- содержание отдельных магистерских программ не в полной мере отражает актуальные и перспективные потребности образовательной практики и не всегда направлено на формирование конкретных профессиональных действий и компетенций будущего педагога в контексте ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога;
- недостаточная практикоориентированность отдельных программ магистратуры и, как следствие, некоторая оторванность от реальной образовательной практики;
- отсутствие модульного принципа при проектировании содержания отдельных магистерских программ и при их реализации;

- ориентация программ магистратуры, в отдельных случаях, на удовлетворение академических интересов кафедр и отдельных преподавателей, а не на потребности школьного образования;

- неполная обеспеченность отдельных программ педагогической магистратуры психолого-педагогическим содержанием.

В настоящее время перед Казанским университетом стоит задача структурной, содержательной и организационной модернизации магистерских программ по направлению подготовки «Педагогическое образование», решение которой позволит преодолеть или минимизировать вышеназванные проблемы.

Характеристика новой организационной структуры педагогической магистратуры

До настоящего времени практически весь процесс подготовки будущих учителей-предметников в магистратуре в Казанском федеральном университете осуществлялся в профильных институтах, входящих в структуру университета (Институт управления, экономики и финансов, Институт фундаментальной медицины и биологии, Институт международных отношений, истории и востоковедения, Институт физики, Институт математики и механики им. Н.И. Лобачевского, Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Л.Н. Толстого), на базе которых были созданы педагогические отделения.

В 2016 году задачи выработки общей стратегии и координации взаимодействия различных профильных институтов и образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогических кадров высшей квалификации в магистратуре, переданы единому центру ответственности по реализации магистерских программ на базе Института психологии и образования КФУ. Предметная подготовка будущих педагогов, как и ранее, будет осуществляться на базе профильных институтов (Институт фундаментальной медицины и биологии, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Институт физики и др.), располагающих для этого необходимым научным, образовательным, кадровым потенциалом и материально-техническими ресурсами. Психолого-педагогическую составляющую подготовки магистрантов планируется реализовывать на базе Института психологии и образования. Практическая подготовка магистрантов будет осуществляться на базе лицеев КФУ и базовых школ через реальное школьно-университетское партнерство. Наличие в структуре Казанского федерального университета, в качестве структурных подразделений, двух специализированных лицеев (IT-лицей и лицей им. Н.И. Лобачевского), разветвленной сети базовых школ дают возможность не только усилить практикоориентированность подготовки будущих педагогов, но и наладить эффективную опытно-экспериментальную работу по разработке и внедрению собственных инновационных технологий.

Магистерские программы по направлению подготовки «Педагогическое образование» направлены на формирование и развитие у магистрантов углубленных специальных знаний инновационного характера, комплекса компетенций, практического опыта, необходимых для проектирования и реализации образовательного процесса на высоком профессиональном уровне в соответствии с ФГОС ВО и профессиональным стандартом педагога в контексте современных тенденций модернизации образования, осуществления профессионального самообразования, личностного роста и построения профессиональной карьеры.

Целью магистерских программ является подготовка высококвалифицированных компетентных педагогических кадров, готовых на высоком профессиональном уровне осуществлять педагогическую деятельность (способных самостоятельно ставить актуальные и перспективные цели образования, определять содержание обучения в соответствии с ФГОС, использовать современные технологии, активные и интерактивные формы и методы обучения и воспитания, осуществлять научно-исследовательскую работу по актуальным проблемам образовательной практики, проектировать вариативные программы, осуществлять рефлекссию и быть ответственным за результаты педагогической деятельности) в соответствии с ФГОС ВО и профессиональным стандартом педагога в контексте современных тенденций модернизации образования.

В современных условиях обязательной составляющей подготовки магистров в педагогической магистратуре является формирование научно-исследовательской, проектной компетенций применительно к актуальным проблемам образовательной практики, самообразовательной, рефлексивной компетенций и компетенции обновления ранее сформированных компетенций, поскольку образовательный процесс является целостным динамичным процессом, направленным на развитие, саморазвитие и самоактуализацию личности обучающегося в современном быстроменяющемся мире.

Осуществляя процесс проектирования и реализации магистерских программ по подготовке педагогических кадров необходимо иметь в виду, что в современном динамичном многообразном мире не существует (скорее всего, и не будет существовать) единой универсальной наилучшей модели педагогической магистратуры, поскольку единство современного мира в его многообразии. Вместе с тем, вновь создаваемая организационная модель педагогической магистратуры в условиях федерального университета имеет преимущества по сравнению с предыдущей и позволит минимизировать риски ее реализации. В данном контексте считаем необходимым выделить возможные преимущества и возможные риски реализации новой организационной структуры педагогической магистратуры. Новая организационная структура педагогической магистратуры позволит:

- реализовать программы магистратуры, ориентированные на подготовку педагогических кадров высшей квалификации;
- следовать единой идеологии и стратегии реализации программ подготовки педагогов;
- привлечь к реализации магистерских программ российских и зарубежных ученых;
- создать гибкую систему распределения контрольных цифр приема в соответствии с региональными потребностями образовательной практики в педагогических кадрах и востребованностью той или иной программы;
- провести модернизацию содержания магистерских программ в соответствии с лучшим отечественным и зарубежным опытом и потребностями образовательной практики;
- устранить дублирование содержания магистерских программ;
- упорядочить процесс организации практик на базе лицеев КФУ и базовых школ, внедрить новые формы и методы организации практик;
- создать единую базу образовательных модулей программы, электронных образовательных ресурсов, в том числе, дистантных и интерактивных технологий обучения;
- разработать единую систему контроля качества освоения программ педагогической магистратуры и активнее привлекать к данному процессу работодателей.

Вместе с тем, необходимо выделить и возможные риски реализации предлагаемой организационной структуры педагогической магистратуры:

- постепенное сокращение численности профессорско-преподавательского состава, задействованного в реализации магистерских программ подготовки педагогов в профильных институтах, что повлечет за собой оптимизацию отдельных кафедр;
- зависимость открытия магистерских программ от потребности системы образования в педагогических кадрах высшей квалификации, что повлечет за собой создание «плавающей» штатной структуры кафедры, ответственной за реализацию программ педагогической магистратуры.

Несмотря на вышеназванные риски, внедрение данной организационной структуры позволит повысить качество и экономическую эффективность организации образовательного процесса.

Реализация программ магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» позволит достичь следующих результатов:

- для магистранта – реализация индивидуальной траектории профессиональной подготовки, профессионального становления и профессионального развития;
- для университета – повышение качества подготовки педагогов, обеспечение ее вариативности, гибкости, оптимальности, достижение узнаваемости собственного бренда подготовки магистрантов в педагогической магистратуре на рынке образовательных услуг;
- для образовательных организаций – возможность подбора высококвалифицированных компетентных педагогов для проектирования и реализации образовательного процесса.

Заключение

Таким образом, на сегодняшний день перед Казанским федеральным университетом стоит сложная, но решаемая задача: сохранив лучшие исторические традиции, провести структурную, содержательную и организационную модернизацию педагогической магистратуры в соответствии с целью модернизации педагогического образования, в целом, а именно: обеспечить качество образования и соответствие его актуальным и перспективным потребностям образовательной практики, сформировать комплекс общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников программ педагогической магистратуры, позволяющий на высоком профессиональном уровне осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с профессиональным стандартом педагога.

Считаем, что реализация предложенной организационной структуры магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» в условиях федерального университета по-

зволит повысить качество подготовки магистрантов, обеспечить ее вариативность, гибкость, практикоориентированность, эффективность, а также достичь узнаваемости университетского бренда подготовки будущих учителей на рынке образовательных услуг.

Литература

- Андреев, В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости [Текст] / В.И. Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2015. 288 с.
- Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности. Избранные психологические труды [Текст] / К.А. Абульханова. Воронеж: МОДЭК, 1999. 224 с.
- Аналитическая справка о ходе реализации проекта модернизации педагогического образования в РФ. МГППУ, НИУ ВШЭ, Москва, 2015 [Электронный ресурс] <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/105> (дата обращения 28.05.2016).
- Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1997. – 380с.
- Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] / В.И. Байденко // Высшее образование в России. - № 11, 2004. – С.3-13.
- Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов // Педагогика. - № 10, 2003. – С. 8-14.
- Болотов, В.А. Программа модернизации педагогического образования 2014-2017 [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/14> (дата обращения: 27.05.2016).
- Болотов, В.А. Размышления о реформе педагогического образования [Текст] / В.А. Болотов // Профессиональное образование. - № 10, 2013. – С. 6-10.
- Булин-Соколова, Е.И. Будущее педагогического образования. Направление движения и первые практические шаги [Текст] / Е.И. Булин-Соколова, А.С. Обухова, А.Л. Семенова // Психологическая наука и образование. - № 19(3), 2014. - С. 207-226.
- Валеева, Р.А. Требования к личности учителя как воспитателя в контексте гуманистической педагогики XX века [Текст] / Р.А. Валеева // Вопросы воспитания. - № 2, 2013. – С. 80-88.
- Весманов, С.В. Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского городского педагогического университета [Текст] / С.В. Весманов, Д.С. Весманов, Н.В. Жадько, Г.А. Аюпян // Психологическая наука и образование. – № 19 (3), 2014. – С. 160-167.
- Вилькеев, Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов: Учебное пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / Д.В. Вилькеев. – Казань, 1992.
- Вульф, Б.З. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя [Текст] / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. - М: Магистр, 1995.
- Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1991. – 480с.
- Гафуров, И.Р. Педагогическое образование в Казанском федеральном университете [Текст] / И.Р. Гафуров // Универсум: Вестник Герценовского университета. – № 2, 2013. – С.19-24.
- Гершунский, Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. - №10, 2003. – С. 3-7.
- Дьюи, Дж. Школы будущего [Текст] / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. - Берлин: Госиздат, 1922. - 179с.
- Дьюи, Дж. Школа и общество [Текст] / Дж. Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1925: - 127с.
- Kalimullin, A.M. Improvement of teachers' qualification at Kazan federal university [Text] / A.M. Kalimullin // World Applied Sciences Journal. - № 30 (4), 2014. - pp. 447-450.
- Kalimullin, A.M. Processes of reforming teacher training in modern Russia (experience of the Kazan federal university) [Text] / A.M. Kalimullin // American Journal of Applied Sciences. - №11 (8), 2014. – pp. 1365-1368.
- Kalimullin, A.M. Teachers' training in the Magistrate: structural, content and organizational modernization in the context of a federal university [Text] / A.M. Kalimullin, V.K. Vlasova, R.G. Sakhieva // International Journal of Environmental and Science Education. - № 11 (3), 2016. – pp.207-215.
- Каспржак, А.Г. Построение программ модулей ООП (магистратуры, бакалавриата) от результатов. [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/13> (дата обращения: 27.05.2016).
- Концепция поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс] // URL:<http://минобрнауки.рф/документы/3871> (дата обращения 28.05.2016)

- Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н.В.Кузьмина, А.А. Реан. - Санкт-Петербург: Акме, 1993. – 148 с.
- Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975 – 304с.
- Марголис, А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ [Текст] / А.А.Марголис // Психологическая наука и образование. - № 19 (3), 2014. – С. 54-55.
- Медведев, В. (2007). Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход [Текст] / В. Медведев, Ю. Татур // Высшее образование в России. - № 1, 2007. – С. 46-56.
- Панфилов, А.Н. Практико-ориентированная подготовка педагогических кадров на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования [Текст] / А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова, В.Л. Виноградов // Инновационная наука. - № 6, 2015. - С. 234-238.
- Пискунов, А.И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура [Текст] / А.И. Пискунов // Педагогика. - № 3, 2001. – С. 41-47.
- Программа II международного форума по педагогическому образованию (доклад ректора КФУ Гафурова И.Р.) [Текст]. - Казань, 2016.
- Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] // URL <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps235135> (дата обращения 27.05.2016).
- Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 463с.
- Савенков, А.И. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения [Текст] / А.И. Савенков, А.С.Львова, С.Н.Вачкова, О.А.Любченко, Э.К.Никитина // Психологическая наука и образование. - №19 (3), 2014. – С. 197-206.
- Сидоркин, А.М. Общественно-педагогическая практика в подготовке учителей [Текст] / А.М. Сидоркин // Психологическая наука и образование. - № 19 (3), 2014. – С.74-77.
- Сластенин, В.А. Педагогический процесс как система [Текст] / В.А.Сластенин. – М.: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
- Таланчук, Н.М. Новое содержание общепедагогической подготовки педагогических кадров: системно-синергетическая педагогическая теория [Текст] / Н.М.Таланчук. – Казань: ИССО РАО, 1996. – 65 с.
- Хуторский, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В.Хуторский – М.: Народное образование. - № 2, 2003. – С. 58-64.
- Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Зеер, Э. Симанюк // Высшее образование в России. - № 4, 2005. – С.23-30.
- Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А.Зимняя. - М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 45 с.

УДК 331.363:378

Разработка модели профессиональной переподготовки по направлению «Педагогическое образование» в федеральном университете

Резеда Мунировна Хусаинова^a, Павел Николаевич Афанасьев^b,
Наталья Николаевна Новик^c, Светлана Евгеньевна Чиркина^d,
Миляуша Ренатовна Хайрутдинова^e, Валентина Анатольевна Самсонова^f,
Ольга Геннадьевна Лопухова^g

*Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань, Кремлевская, 18.*

**E-mail: rezedakhusainova@mail.ru*

Рецензенты: С.К.Бондырева, Н.Г.Маркова

Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена тем, что существует содержательный запрос в организации обучения в федеральном университете по направлению «Педагогическое образование». Авторским коллективом разработан образовательный стандарт программы дополнительного профессионального образования по направлению «Педагогическое образование». Предложена модель организации педагогического образования в рамках профессиональной переподготовки, которая представляет собой проект, ориентированный на решение проблемы обеспечения нового формата организации и обеспечения переподготовки слушателей программы с ориентацией на заданные федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) компетенции.

Цель статьи заключается в описании разработанной модели профессиональной переподготовки, основанной на реализации новой структурно- функциональной модели подготовки педагога в федеральном университете в условиях современного образования.

Ведущим методом к исследованию данной проблемы является метод моделирования, позволяющий рассмотреть данную проблему как интегративную модель подготовки учителей, когда на основе гибких учебных планов предоставляется возможность бакалаврам классических направлений подготовки (физика, химия, биология и др.) после третьего или четвертого года обучения, либо после окончания университета перейти на педагогические профили обучения. Модель предполагает реализацию разных траекторий (треков) «входа» в педагогическое образование на основе организации обучения по программе профессиональной переподготовки. Представлена к обсуждению структура организации разных траекторий (треков) профессиональной переподготовки. Разработана и

^a **Хусаинова Резеда Мунировна**, кандидат психологических наук, доцент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: rezedakhusainova@mail.ru Тел.: 88432213457. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Афанасьев Павел Николаевич**, кандидат социологических наук, доцент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: af_pavel@mail.ru. Тел.: 89872637340. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^c **Новик Наталья Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: novik-n-n@mail.ru Тел.: 88432925161. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^d **Чиркина Светлана Евгеньевна**, кандидат психологических наук, доцент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: sch_61@mail.ru. Тел.: 88432213457. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^e **Хайрутдинова Миляуша Ренатовна**, старший преподаватель Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: mila_aznakai@list.ru Тел.: 88432213457. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^f **Самсонова Валентина Анатольевна**, ассистент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: v.a.samsonova@mail.ru Тел.: 88432925161. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^g **Лопухова Ольга Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: olopuhova@rambler.ru Тел.: 88435557779. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

предложена к обсуждению в рамках программы профессиональной переподготовки модель организации системы психологического мониторинга и сопровождения профессиональной подготовки учителя.

Ключевые слова: педагогическое образование, образовательная программа профессиональной переподготовки, профессиональные компетенции учителя, психологический мониторинг и сопровождение профессиональной подготовки учителя

Введение

Анализ научных источников по проблемам подготовки учителей позволяет говорить, что вопрос реформирования педагогического образования стал актуальным во всем мире, начиная с конца XX века. В 50-60 годы XX века в США «нормальные школы» и учительские колледжи исчезают, организуется подготовка учителей на базе университетов (колледжи/школы/факультеты образования; LiberalArtsEducation). Эксперименты и проекты реформ (Tomorrow'sTeachers (1986), Tomorrow'sSchools (1990), Tomorrow'sSchoolsofEducation (1995), LiberalArtsEducation) включали в себя разработку стандартов для входа в профессию, опирались на преподавание и обучение с целью понимания культуры и общности, основанных на обучении всех детей, поддержки профессионального роста студента.

Начало XXI века характеризуется определением и составлением необходимого для работодателя набора сформированных компетенций у выпускника программы. В исследовании (BiYing Hu, Lisa Dieker, YiYang, Ning Yang, 2016,) обращается внимание на подготовку учителей в Китае и уточнение компетентностей в профессиональных стандартах. В исследованиях CamilleL. Bryant, Saoussan Maarouf, Jan Burcham, Deirdre Greer (2016), KelliR. Paquette, Sue A. Rieg (2016), Marilyn Cochran-Smith, Fiona Ell, Lexie Grudnoff, Mavis Haigh, Mary Hill, Larry Ludlow (2016), несмотря на различие подходов, признается факт, что эффективной профессиональная подготовка учителей будет только в том случае, если не будет существенного разрыва между теорией преподавания и практикой, на чем и основывается создание новых программ переподготовки.

В 2014-2015 гг. Казанский федеральный университет, участвовал в программе модернизации подготовки педагогических кадров в качестве вуза-исполнителя по разработке и апробации новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика». В описании результатов и эффектов апробации проектов модернизации педагогического образования, оператор проекта НИУ ВШЭ, в лице А.Г.Каспржак, С.П.Калашникова отмечает, что «осмыслена, описана и начала строиться новая модель Педагогического образования России» (Каспржак, Калашников, 2014). Одной из возможностей продолжения построения новой модели Педагогического образования является включение ее в Стратегическую академическую единицу (САЕ) КФУ «Учитель XXI века». Квадратура трансформации педагогического образования позволяет «в рамках классического университета разработать и реализовать несколько моделей организации педагогического образования» (Таюрский, 2016). Одной из таких моделей является Модель дополнительного профессионального образования (профессиональная переподготовка) по направлению Педагогическое образование. На основании профессионального стандарта 44.03.01 авторский коллектив разработал образовательный стандарт программы дополнительного профессионального образования по направлению Педагогическое образование и предложил модель организации педагогического образования. Данная модель описывает возможность получения педагогического образования в том числе студентами-бакалаврами 3 и 4 курсов непедагогических профилей обучения и представляет собой комплекс образовательных технологий, рассматриваемых как способ формирования образовательных результатов дополнительной профессиональной программы. В основу описываемой модели положены следующие принципы (Новик, 2015): преодоления доминанты нормативного над субъективным; смены ориентации с выбора решений на решение проблем; преодоления доминанты анализа по отношению к синтезу решений; преодоления доминанты "субъект-объектной" ориентации в педагогической деятельности.

Метология исследования

Образовательные результаты как основа организации программы дополнительного профессионального образования (профессиональная переподготовка)

В связи с переходом системы педагогического образования на компетентностно ориентированные образовательные стандарты, в высшей школе происходит вытеснение традиционных когнитивных ориентаций образования. Поскольку сформированность компетенции определяется не объемом усвоенной информации, а возможностью продемонстрировать формируемые навыки и умения, содержание самого образования должно быть построено по-другому (Чиркина, Хусаинова, Габдрахманова, 2015).

Образовательная программа профессиональной переподготовки, построенная в логике новых требований к педагогическому образованию, призвана отражать, с одной стороны, требования к возможностям «входа» в педагогическую специальность как можно большего числа потенциальных учителей (Марголис, 2014), ответственных в выборе своих образовательных траекторий, а с другой стороны должна соответствовать не только заданному во ФГОС уровню сформированности профессиональных компетенций, но и требованиям Профессионального стандарта педагога, который содержит перечень необходимых для овладения учителем трудовых действий и умений, представленный в виде конкретной системы «образовательных результатов» (Каспржак, Калашников, 2014). Разработанная коллективом модель профессиональной переподготовки представляет собой проект, ориентированный на решение проблемы обеспечения нового формата организации и обеспечения переподготовки учителей с ориентацией на заданные ФГОС компетенции. Формирование указанных компетенций у будущих педагогов происходит не только на аудиторных занятиях и дистанционно в период выполнения заданий по ЭОР, но и в процессе педагогической практики. Это позволяет предупреждать у будущих педагогов эгоизм, отсутствием взаимопонимания, неспособностью эмоционально отзываться на переживания людей и других неблагоприятных факторов (Новик, 2014).

В соответствии с деятельностным подходом учебным содержанием образовательной программы по подготовке учителей «является не просто сумма знаний и умений, а способность к эффективной организации учебной деятельности учащихся (включающей в себя обучение, развитие и воспитание), что предполагает освоение будущими педагогами в ходе их подготовки процесса решения ряда основных (обобщенных) учебно-профессиональных задач, моделирующих реальную профессиональную деятельность педагога» (Марголис, 2015).

Одно из базовых положений Концепции модернизации педагогического образования заключается в том, что для повышения эффективности образовательных программ подготовки учителей необходимо эти программы привести в соответствие со стандартом профессиональной деятельности педагога. В связи с тем, что профессиональный стандарт разработан в рамках деятельностного подхода, согласно которому знания и умения усваиваются субъектом и проявляются только через его деятельность, возникает необходимость при составлении образовательной программы в переходе от использования неопределенного ясно и однозначно понятия «компетентность» к образовательным результатам, определяемым как то, «... что обучающийся должен знать, понимать и уметь делать после успешного завершения процесса обучения» (Каспржак, Калашников, 2015).

Необходимость в переходе к образовательным результатам, которые можно охарактеризовать и как проверяемые компетентности, связана также со сменой базовой образовательной парадигмы: на место традиционного, ориентированного на преподавателя, подхода приходит новый, в центре которого находится учащийся. Акцент в этом случае делается не на преподавании той или иной дисциплины, а на умении и способности учащегося что-то конкретно делать по реализации образовательной программы. Образовательные результаты всегда фиксируются именно в деятельности студента.

Таким образом, термин «образовательные результаты» предложен для того, чтобы определить, чего именно должен достигнуть учащийся, а такие термины как «формы обучения» и «диагностические процедуры» – означают то, как он этого достигнет и каким образом сможет продемонстрировать свои достижения.

Именно образовательные результаты определяют результативность выполнения специалистом трудовой функции, а отсюда – специфику той или иной образовательной программы, готовящей такого специалиста.

Введение научного термина «образовательный результат» является раскрытием термина «компетентность». Это позволяет результаты сделать однозначно понимаемыми и проверяемыми (Каспржак, Калашников, 2014).

В связи с необходимостью четко диагностировать итоги обучения студента, к формулировке образовательных результатов выдвигают ряд требований:

- однозначность: формулировка планируемого образовательного результата (ОР) не должна содержать фраз, имеющих двоякое толкование,
- конкретность: формулировка планируемого ОР не должна содержать фраз, требующих дополнительной детализации или конкретизации,
- завершенность: формулировка планируемого ОР должна описывать сам результат, а не процесс (недопустимы такие формулировки как «углубление знаний», «совершенствование умений» и т.п.),
- диагностичность: формулировка планируемого ОР должна позволять однозначно представлять деятельность/ситуацию, которая будет задана для проверки достижения обучаемыми указанного результата,
- прозрачность: ОР должен быть сформулирован с расчетом на одинаковое понимание всеми участниками образовательного процесса (Землянская, 2015).

Процесс проектирования образовательных программ рекомендуется в связи с этим строить «от результата», который ориентирован не на «...пресловутое развитие специалиста “вообще”, а на совокупность профессионально значимых умений, которые становятся средствами действия выпускника на его рабочем месте...». Механизм выстраивания образовательной программы может быть отображен в следующей схеме (см. рис. 1).



Рис. 1. Проектирование образовательной программы «от результата» (Каспржак, Калашников, 2014)

Образовательные результаты на каждом этапе – это то, что, как ожидается, студент должен быть *способен делать*, а, значит, сможет *продемонстрировать* в конце учебной дисциплины или программы (ее модуля). Для нас с вами – в его работах.

Таким образом, образовательные результаты – это измеримые характеристики, поскольку именно они должны быть оцениваемы в итоге освоения образовательной программы. И образовательные результаты каждого модуля (составляющей его дисциплины) должны соотноситься с образовательными результатами образовательной программы в целом.

Профессиональный стандарт в структуре педагогической деятельности выделяет следующие элементы (трудовые функции): обучение, воспитательная деятельность, развивающая деятельность. Каждая трудовая функция содержит соответствующие ей трудовые действия, необходимые умения и необходимые знания.

В соответствии с этой структурой можно обозначить такие функции учителя как обучение, воспитание, социализация (развитие) и самообразование, саморазвитие педагога.

На основе сопоставления трудовых действий Профессионального стандарта педагога и требований ФГОС нами были сформулированы следующие образовательные результаты предлагаемой образовательной программы профессиональной переподготовки в целом:

- умеет осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями образовательных стандартов, нормативно-правовых документов в сфере образования и нормами профессиональной этики;

- умеет проектировать и реализовывать эффективные программы обучения и воспитания, в т.ч. для адресной работы с различными контингентами учащихся;

- умеет применять информационно-коммуникативные технологии в процессе обучения и диагностики;
- будет способен решать задачи по формированию у обучающихся универсальных учебных действий и навыков поведения в поликультурной среде в учебной и внеучебной деятельности;
- умеет проектировать образовательные программы, индивидуальные образовательные маршруты, а также программы развития обучающихся, в т.ч. совместно с другими специалистами;
- умеет проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития;
- способен поддерживать и развивать у обучающихся познавательную и исследовательскую активность, сотрудничество, инициативность и творческие способности.

Результаты исследования

Способы организации траекторий (треков) входа и обучения в программе дополнительного образования (профессиональная переподготовка)

Целевой аудиторией потенциальных слушателей программы профессиональной переподготовки является несколько категорий слушателей (рис. 2):

1) студенты 3(4) курса, получающие высшее педагогическое образование, решившие получить дополнительное профессиональное педагогическое образование. К этой категории слушателей относятся, например, студенты, которые обучаются по специальности *учитель математики* и решившие получить дополнительное образование по специальности *учитель физики*.

2) студенты 3(4) курса, получающие высшее непедагогическое образование, решившие получить дополнительное профессиональное педагогическое образование по направлению подготовки (например, студенты, обучающиеся по специальности *физика*, решившие получить дополнительное профессиональное педагогическое образование по направлению подготовки *учитель физики*).

3) студенты 3(4) курса, получающие высшее непедагогическое образование, решившие получить дополнительное профессиональное педагогическое образование (например, *юрист – учитель истории, экономист – учитель математики*).

4) слушатели, имеющие высшее педагогическое образование, решившие получить дополнительное профессиональное педагогическое образование по другому предмету (дисциплине), (например, *учитель начальных классов – учитель литературы*).

5) слушатели, имеющие высшее педагогическое образование, но не имеющие документа, разрешающего заниматься преподавательской деятельностью по преподаваемому предмету (например, *учитель математики, преподающий физику – учитель физики*).

6) слушатели, имеющие высшее непедагогическое образование решившие получить дополнительное профессиональное педагогическое образование по направлению подготовки (например, *физик – учитель физики*).

7) слушатели, имеющие высшее образование по дисциплинам, которые не преподаются в школе (например, *инженер – учитель физики, бывший военный – учитель истории*).



Рис. 2. Целевая аудитория потенциальных слушателей программы профессиональной переподготовки

Как было сказано выше, содержание образовательной программы профессиональной переподготовки строится с учетом сформированности компетенций слушателей, «входящих» в педагогическую специальность. В связи с этим условия приема на программу дополнительной профессиональной переподготовки строятся с учетом возможности продемонстрировать слушателями сформированные знания, умения и навыки в рамках четырех модулей: "Предметный" модуль, модули "Психология для учителя", "Педагогические основы образования" и "Методика преподавания". Прием слушателей осуществляется на основе входной психолого-педагогической диагностики по данным модулям и включает в себя различные формы в зависимости от целевой аудитории. При этом предпочтение при приеме отдается тем, кто обладает определенным объемом знаний, опыта и компетенций в изучаемой области, способным в ходе обучения анализировать собственный опыт и мотивированно заниматься проектированием собственной будущей профессией. На рисунках 3, 4, 5 и 6 представлены модели, в которых показаны условия приема (треки "входа") слушателей в зависимости от целевой аудитории.

Так, на рисунке 3 можно увидеть два трека "входа", где целевой аудиторией являются: студенты, получающие высшее педагогическое образование, решившие получить дополнительное профессиональное образование, и слушатели, имеющие высшее педагогическое образование, решившие получить дополнительное профессиональное образование по другому предмету (дисциплине). В силу сформированности компетенций представленных категорий слушателей в рамках модулей "Психология для учителя" и "Педагогические основы образования", образовательная программа профессиональной переподготовки данной целевой аудитории включает в себя два модуля: "Предметный" и модуль "Методика преподавания". При этом условия приема слушателей представленных треков будут отличаться. Так, прием студентов 3(4) курса, получающих высшее педагогическое образование, решивших получить дополнительное профессиональное образование, осуществляется путем тестирования знаний по психологическому и педагогическому модулям в области тех отраслей, которые были изучены в ходе получения высшего педагогического образования в течение первого и второго курсов обучения; презентации кейс – заданий (демонстрации теоретических знаний путем ответов на теоретические вопросы, решение практических задач и тестов, в которых могут быть совмещены проверка знаний теоретических положений и умения решать практические задачи в области психологии, педагогики).

1, 4 ТРЕКИ

1) студенты 3(4) курса, получающие высшее педагогическое образование, решившие получить дополнительное профессиональное образование, (учитель математики - учитель физики)

4) слушатели, имеющие высшее педагогическое образование, решившие получить дополнительное профессиональное образование по другому предмету (дисциплине), (учит. математики -учитель физики)



Рис. 3. Предлагаемые треки «входа» в программу (слушатель выбирает два модуля из предложенных четырех)

Предпочтение при приеме отдается тем абитуриентам, которые демонстрируют:

- а) высокий уровень теоретической подготовки, широту охвата материала;
- б) высокий уровень самостоятельности работы;
- в) высокое качество представления результатов работы.

Прием слушателей, имеющих высшее педагогическое образование, решивших получить дополнительное профессиональное образование по другому предмету (дисциплине), осуществляется путем предоставления плана-конспекта занятия (мероприятия) с психолого-педагогическим анализом; демонстрации (мастер-класса) элементов занятия (мероприятия). При оценке письменного анализа важным является умение абитуриентов выбирать нужные источники информации, ее глубокий анализ и переработка, умение использовать новые знания для решения поставленных задач. Предпочтение при приеме отдается тем абитуриентам, которые:

- а) аргументировано и логически четко излагают теоретический материал, который применялся для решения поставленной задачи;
- б) умеют логически грамотно выстраивать выступление, показать достоинства своей работы.

На рисунке 4 также представлено два трека, где целевой аудиторией являются: студенты, получающие высшее непедагогическое образование, решившие получить дополнительное профессиональное педагогическое образование по направлению подготовки, и слушатели, имеющие высшее непедагогическое образование, по дисциплинам педагогического профиля подготовки. Входная психолого-педагогическая диагностика данной целевой аудитории строится с учетом сформированности компетенций в рамках "Предметного" модуля, а образовательная программа профессиональной переподготовки включает три модуля: "Психология для учителя", "Педагогические основы образования" и "Методика преподавания".

При этом, прием студентов 3(4) курса, получающих высшее непедагогическое образование, решивших получить дополнительное профессиональное педагогическое образование осуществляется путем тестирования базовых знаний в изучаемой области в результате получения высшего образования в течение первого и второго курсов обучения; презентации кейс – заданий (разбор конкретных ситуаций, включающих теоретические основы по нескольким дисциплинам в изучаемой области).



Рис. 4. Предлагаемые треки «входа» в программу (слушатель выбирает три модуля из предложенных четырех)

Предпочтение при приеме отдается тем абитуриентам, которые:

а) демонстрируют понимание сути решаемой задачи и применяют теоретические знания к практической ситуации;

б) умеют ставить задачи из предметной области;

в) рекомендуют методы решения;

г) демонстрируют формы представления решения.

Прием слушателей, имеющих высшее непедагогическое образование решивших получить дополнительное профессиональное образование по дисциплинам педагогического профиля подготовки (рис.4) осуществляется путем тестирования базовых знаний в изучаемой области в результате получения высшего образования, собеседования, в ходе которого оцениваются коммуникативные и организаторские склонности абитуриента (КОС). Предпочтение при приеме отдается тем абитуриентам, которые:

а) демонстрируют необходимый объем знаний, опыта и компетенций в изучаемой области;

б) обладают высоким уровнем коммуникативных и организаторских способностей.

На рисунке 5 представлены еще два трека, где целевой аудиторией являются: студенты, получающие высшее непедагогическое образование, решившие получить дополнительное педагогическое образование, и слушатели, имеющие высшее непедагогическое образование по дисциплинам непедагогического профиля подготовки. Образовательная программа профессиональной переподготовки данной целевой аудитории включает в себя все четыре модуля: "Предметный", "Психология для учителя", "Педагогические основы образования" и "Методика преподавания". При этом прием слушателей данной целевой аудитории осуществляется путем психолого-педагогической диагностики профессиональной направленности личности абитуриента, его познавательных интересов в связи с задачами профориентации, профессиональной мотивации, а также предоставления эссе, описывающего абитуриентом своих профессиональных намерений.



Рис. 5. Предлагаемые треки «входа» в программу (слушатель выбирает четыре модуля из предложенных четырех)

Предпочтение при приеме отдается тем абитуриентам, у которых:

а) сформирован профессиональный план (выбрана профессия, продуманы пути ее получения и имеется уверенность в правильности выбора);

б) осознанность выбора профессии (выбор построен с учетом интересов и предшествующего опыта личности, когда указываются и осознаются адекватные мотивы выбора профессии);

в) определена мотивация профессиональной деятельности (мотивы собственного труда, мотивы социальной значимости труда, мотивы самоутверждения в труде, мотивы профессионального мастерства);

г) диагностируется направленность профессиональной деятельности в сфере работы с людьми.

Последний трек (рис. 6) представлен слушателями, имеющими высшее педагогическое образование, но не имеющими документа, разрешающего заниматься преподавательской деятельностью по преподаваемому предмету. Образовательная программа профессиональной переподготовки данной целевой аудитории включает в себя два модуля: "Предметный" и "Методика преподавания", при этом слушатели могут выбрать образовательный маршрут, который будет включать в себя вариативную часть двух оставшихся модулей.

5 ТРЕК



Рис. 6. Предлагаемые треки «входа» в программу (слушатель выбирает два модуля из предложенных четырех полностью и некоторые дисциплины из психолого-педагогического модуля)

Прием этой целевой аудитории осуществляется путем предоставления плана-конспекта занятия (мероприятия) с психолого-педагогическим анализом; демонстрации (мастер-класса) элементов занятия (мероприятия). При оценке письменного анализа важным является умение абитуриентов выбирать нужные источники информации, ее глубокий анализ и переработка, умение использовать новые знания для решения поставленных задач. Предпочтение при приеме отдается тем абитуриентам, которые:

а) аргументировано и логически четко излагают теоретический материал, который применяется для решения поставленной задачи;

б) умеют логически грамотно выстраивать выступление, показать достоинства своей работы.

Необходимо отметить, что все представленные модули программы (каждый в отдельности и в целом) могут быть предложены слушателям системы повышения квалификации, обладающим определенным уровнем компетенций в изучаемой области, а также специалистам, работающим в государственных и частных образовательных учреждениях.

Дискуссии и обсуждение

Структура программы дополнительного образования (профессиональная переподготовка)

Структура программы профессиональной переподготовки включает обязательную часть (базовую) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную). Это обеспечивает возможность реализации программ профессиональной переподготовки, имеющих различную направленность (трек) образования в рамках одного направления подготовки (далее - направленность (трек) программы).

Программа профессиональной переподготовки состоит из семи треков (описанных выше).

Каждый предложенный модуль включает 6 дисциплин, 4 из которых относятся к дисциплинам для обязательного изучения, и 2 дисциплины (из 5) относятся вариативной части модуля. Каждая дисциплина модуля сопровождается ЭОР, которую разработал преподаватель, преподающий дисциплину.

Практика в полном объеме относится к обязательной части программы.

«Итоговая аттестация» в полном объеме относится к обязательной части программы и завершается присвоением квалификации, указанной в перечне специальностей и направления переподготовки.

Предполагается, что обучение по трекам 3 и 7 будет длиться 1 год и 6 месяцев (54 недели); обучение по трекам 2 и 6 будет длиться 1 год и 2 месяца (44 недели); по остальным трекам 1, 4 и 5 обучение будет продолжаться 1 год (36 недель).

В таблице 1 представлена структура программы профессиональной переподготовки.

Таблица 1. Структура программы профессиональной переподготовки

Треки	Номер модуля	Название модуля	Объем в з.ед.	Кол-во обязательных дисциплин	Кол-во дисциплин из вариативной части	
3 и 7 треки	1	Педагогические основы образования	5	4	2 из 5	
	2	Психология для учителя	5	4	2 из 5	
	3	Методика преподавания	5	4	2 из 5	
	4	Предметный	5	4	2 из 5	
	ЭОР (по каждой дисциплине в каждом модуле)			6		
	Практика			6	-	-
ИТОГО объем программы			32	16	8	
2 и 6 треки	1	Педагогические основы образования	5	4	2 из 5	
	2	Психология для учителя	5	4	2 из 5	
	3	Методика преподавания	5	4	2 из 5	
	ЭОР (по каждой дисциплине в каждом модуле)			4,5		
	Практика			5	-	-
ИТОГО объем программы			14,5 з.е.	12	6	
1 и 4 треки	3	Методика преподавания	5	4	2 из 5	
	4	Предметный	5	4	2 из 5	
	ЭОР (по каждой дисциплине в каждом модуле)			3		
	Практика			4	-	-
ИТОГО объем программы			17 з.е.	8	4	
5 трек	1 и 2	Педагогические основы образования; Психология для учителя	2	2	-	
	3	Методика преподавания	5	4	2 из 5	
	4	Предметный	5	4	2 из 5	
	ЭОР (по каждой дисциплине в каждом модуле)			3,5		
	Практика			4		
	ИТОГО объем программы			19,5 з.е.	10	4

Таким образом, в зависимости от трека, слушатель получает тот объем программы (дисциплин), который сам выбирает – от 17 з.е. до 32 з.е. (от 612 часов до 1152 часов).

Дисциплины, относящиеся к базовой части программы профессиональной переподготовки, являются обязательными для освоения слушателями. Набор и объем дисциплин, относящихся к базовой части программы профессиональной переподготовки, организация определяет самостоятельно.

Набор и объем дисциплин, относящихся к вариативной части каждого модуля, организация определяет самостоятельно. После выбора слушателями дисциплин из вариативной части, данные дисциплины становятся обязательным для освоения слушателем.

Практика проводится для получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

Способы проведения практики: 4 часа в неделю на базе образовательного учреждения (ОУ). Возможно, выделить специально 1 учебный день в неделю для прохождения практики. За одним педагогом из ОУ закрепляется не более 2 слушателей.

Организация, реализующая программу профессиональной переподготовки, выбирает тип практики в зависимости от трека, на который (которые) ориентирована программа профессиональной переподготовки. Организация вправе предусмотреть в программе профессиональной переподготовки иные типы практик дополнительно к установленным.

Для лиц с ограниченными возможностями здоровья выбор мест прохождения практик должен учитывать состояние здоровья и требования по доступности.

Каждый модуль – это 4 основные дисциплины (заканчивающиеся экзаменом) и 2 дисциплины по выбору (заканчивающиеся зачетом).

Освоение дисциплины проверяется по завершению изучения каждого модуля на «Событии». Оценка по каждой дисциплине складывается из двух составляющих: оценка за ЭОР по дисциплине и оценка на «Событии».

Итоговая аттестация проводится в виде защиты портфолио слушателя.

Количество часов, отведенных на занятия лекционного типа, в целом по каждому модулю должно составлять не более 50 % от общего количества часов аудиторных занятий, отведенных на реализацию этого модуля. Количество часов, отведенных на ЭОР по каждой дисциплине, должно составлять не более 30 % от общего количества часов, отведенных на реализацию этой дисциплины.

Для реализации программы переподготовки, мы исходим из того, что максимальный объем учебной нагрузки бакалавров очного обучения не должен превышать 54 часа в неделю. Для бакалавров 3 (4) курса, обучающихся на очном отделении, недельная учебная нагрузка уже составляет 40 часов, поэтому для обучения по программе переподготовки – остается 14 часов в неделю.

На основные дисциплины и дисциплины по выбору по программе переподготовки отводится 10 часов и 4 часа (каждую неделю) – практика.

Исходя из того, что 1 год – это 36 недель (очное обучение), то на изучение теоретических дисциплин отводится –10 часов в неделю. За 1 учебный год (36 недель) это будет составлять 360 часов аудиторных занятий. Таким образом, на каждую обязательную дисциплину отводится 36 часов (1 з.е.) и дисциплину по выбору по 18 часов (0,5 з.е.). В итоге в каждом модуле отводится по 180 часов (5 з.е.) на аудиторные занятия.

Все аудиторные занятия обязательно сопровождаются электронным образовательным ресурсом (ЭОР). Мы предполагаем, что часы на ЭОР – это часы на СРС (самостоятельную работу слушателя). Расчет часов на самостоятельную работу на каждый модуль определяется из расчета, что всего на аудиторные занятия отводится 360 часов в год. Следовательно, учитывая, что количество часов отводимых на самостоятельную работу слушателя по всем модулям в треке должно составлять не более 30 % от общего числа часов по всем модулям в треке, то 30% от 360 часов составляет 108 часов. Поэтому эти 108 часов должны поделиться на количество модулей, а потом на количество дисциплин в треке. В итоге получается, что на ЭОР к каждой дисциплине отводится по 9 часов (0,25 з.е.) в год. Мы допускаем, что соотношение часов на СРС в модуле может варьироваться.

Для каждого трека количество часов отводимых на ЭОР будет отличаться, поскольку они содержат различный набор модулей.

Так, треки 3 и 7 содержат 4 модуля по 6 дисциплин, поэтому на каждый из данных треков отводится по 216 часов (6 з.е.) на ЭОР.

Треки 1 и 4 содержат 2 модуля по 6 дисциплин, поэтому на каждый из данных треков отводится 108 часов (3 з.е.) на ЭОР.

Треки 2 и 6 содержат 3 модуля по 6 дисциплин, поэтому на каждый из данных треков отводится 162 часа (4,5 з.е.) на ЭОР.

Трек 5 содержит 2 полных модуля по 6 дисциплин и 1 модуль не полный (2 дисциплины), поэтому на полные модули отводится по 54 часа (по 1,5 з.е.) и на не полный модуль отводится 18 часов (0,5 з.е.), что в итоге составляет 126 часов (3,5 з.е.) всего на ЭОР.

На практику отводится 4 часа в неделю – это составляет 144 часа в год (за 36 недель), значит практика занимает 4 з.е.

Таким образом, объем учебной программы переподготовки для треков 3 и 7 может составить 1152 часа (32 з.е.), из которых 216 часов (6 з.е.) – практика, 720 часов (20 з.е.) – аудиторные занятия и 216 часов (6 з.е.) – ЭОР.

Объем учебной программы переподготовки для треков 2 и 6 может составить 882 часа (24,5 з.е.), из которых 180 часов (5 з.е.) – практика, 540 часов (15 з.е.) – аудиторные занятия и 162 часов (4,5 з.е.) – ЭОР.

Объем учебной программы переподготовки для треков 1 и 4 может составить 612 часов (17 з.е.), из которых 144 часа (4 з.е.) – практика, 360 часов (10 з.е.) – аудиторные занятия и 108 часов (3 з.е.) – ЭОР.

Объем учебной программы переподготовки для трека 5 может составить 702 часа (19,5 з.е.), из которых 144 часов (4 з.е.) – практика, 432 часов (12 з.е.) – аудиторные занятия и 126 часов (3,5 з.е.) – ЭОР.

Реализуя программу профессиональной переподготовки, мы предлагаем следующий набор дисциплин:

1 модуль «Педагогические основы образования».

Обязательные:

«Педагогика в системе современного антропологического знания»; «Взаимодействие участников образовательного процесса (педагогика сотрудничества)»; «Вхождение в профессию (нормативно-правовая база)»; «Образование в поликультурном и полиэтничном обществе».

Дисциплины по выбору: «Психологическая адаптация педагога в образовательной организации»; «Тайм-менеджмент (профессиональный рост учителя)», «Особенности работы классного руководителя в современной школе»; «Теория и методика воспитания»; «Педагогические коммуникации»; «Учитель: личность и деятельность».

2 модуль «Психология для учителя».

Обязательные: «Общая психология»; «Психолого-физиологические особенности развития детей и подростков»; «Психология образования»; «Психологическое сопровождение образовательного процесса», «Профессионально-личностное развитие учителя».

Дисциплины по выбору: «Взаимодействие с родителями, детско-родительские отношения»; «Управление конфликтами в педагогическом общении»; «Психолого-педагогические технологии работы с особенными детьми»; «Психология безопасности образовательного процесса»; «Психолого-педагогические особенности работы в малокомплектном образовательном учреждении».

3 и 4 Модули определяют профильные институты.

Например, Институт фундаментальной медицины и биологии предлагает:

3 модуль «Методика преподавания» для студентов бакалавров-биологов, выбравших педагогическое направление обучения в качестве дополнительной программы (см. табл. 2).

Основные дисциплины: «Методика обучения раздела «Общие биологические закономерности»»; «Методика обучения раздела «Человек и его здоровье»»; «Методика обучения раздела «Многообразие живых организмов»»; «Методика проведения лабораторно-практических занятий по биологии».

Дисциплины по выбору: «Вариативность биологического образования»; «Обучение биологии в профильных классах»; «Организация научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся по биологии»; «Методика подготовки учащихся к Единому государственному экзамену по биологии»; «Организация природоохранной и краеведческой деятельности учащихся».

Таблица 2. Дисциплины для модуля «Методика преподавания» для бакалавров-биологов.

Модуль 3 Методика преподавания					
№	Учебные дисциплины	З.ед.	часов	се- местр	Форма аттеста- ции
Всего		5	180	1	
Обязательные дисциплины		4	144	1	Экзамен
1	Методика обучения раздела «Общие биологические закономерности»	1	36	1	Экзамен
2	Методика обучения раздела «Человек и его здоровье»	1	36	1	Экзамен
3	Методика обучения раздела «Многообразие живых организмов»	1	36	1	Экзамен
4	Методика проведения лабораторно-практических занятий по биологии	1	36	1	Экзамен

Вариативная часть (2 из 5)		1	36	1	Зачет
1	Вариативность биологического образования	0,5	18	1	Зачет
2	Обучение биологии в профильных классах	0,5	18	1	Зачет
3	Организация научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся по биологии	0,5	18	1	Зачет
4	Методика подготовки учащихся к Единому государственному экзамену по биологии	0,5	18	1	Зачет
5	Организация природоохранной и краеведческой деятельности учащихся	0,5	18	1	Зачет

Пример распределения дисциплин по 4 модулю «Предметному», для не имеющих базового биологического образования студентов показан в таблице 3.

Основные дисциплины: «Многообразие органического мира»; «Общие биологические закономерности»; «Человек и его здоровье»; «Методика проведения лабораторно-практических занятий по биологии».

Дисциплины по выбору: «Основы цитологии»; «Лабораторные работы по биологии»; «Основы экологии»; «Решение генетических задач»; «Теория эволюции».

Таблица 3. Дисциплины для модуля «Методика преподавания» для бакалавров-биологов

Модуль 4 Предметный (базовый)					
№	Учебные дисциплины	З.ед.	часов	семестр	Форма аттестации
Всего		5	180	1	
Обязательные дисциплины		4	144	1	Экзамен
1	«Многообразие органического мира»	1	36	1	Экзамен
2	«Общие биологические закономерности»	1	36	1	Экзамен
3	«Человек и его здоровье»	1	36	1	Экзамен
4	«Методика проведения лабораторно-практических занятий по биологии»	1	36	1	Экзамен
Вариативная часть (2 из 5)		1	36	1	Зачет
1	«Основы цитологии»	0,5	18	1	Зачет
2	«Лабораторные работы по биологии»	0,5	18	1	Зачет
3	«Основы экологии»	0,5	18	1	Зачет
4	«Решение генетических задач»	0,5	18	1	Зачет
5	«Теория эволюции»	0,5	18	1	Зачет

Например, Институт физики предлагает следующие дисциплины: (см. таблицу 4)

3 модуль «Методика преподавания» для бакалавров-физиков.

Основные: «Методика обучения и воспитания в области физики», «Современные образовательные технологии в области физики», «Совершенствование качества преподавания физики в школе», «Методика решения школьных задач по физике».

Дисциплины по выбору: «Проектирование обучения физике с использованием информационно-коммуникативных технологий (видео-задачник, телеметрический практикум)», «Использование демонстрационного оборудования в обучении физике», «Современные средства оценивания результатов обучения», «Современный лабораторный практикум в обучении физике», «Решение олимпиадных задач и задач ЕГЭ по физике».

Таблица 4. Дисциплины для модуля «Методика преподавания» для бакалавров-физиков.

Модуль 3 Методика преподавания					
№	Учебные дисциплины	З.ед.	часов	семестр	Форма аттестации
Всего		5	180	1	
Обязательные дисциплины		4	144	1	Экзамен
1	«Методика обучения и воспитания в области физики»	1	36	1	Экзамен
2	«Современные образовательные технологии в области физики»	1	36	1	Экзамен
3	«Совершенствование качества преподавания физики в школе»	1	36	1	Экзамен
4	«Методика решения школьных задач по	1	36	1	Экзамен

физике»				
Вариативная часть (2 из 5)	1	36	1	Зачет
1 «Проектирование обучения физике с использованием информационно-коммуникативных технологий (видеозадачник, телеметрический практикум)»	0,5	18	1	Зачет
2 «Использование демонстрационного оборудования в обучении физике»	0,5	18	1	Зачет
3 «Современные средства оценивания результатов обучения»	0,5	18	1	Зачет
4 «Современный лабораторный практикум в обучении физике»	0,5	18	1	Зачет
5 «Решение олимпиадных задач и задач ЕГЭ по физике»	0,5	18	1	Зачет

Пример распределения дисциплин по 4 модулю «Предметному», для не имеющих базового физического образования студентов показан в таблице 5.

Основные дисциплины: «Механика», «Молекулярная физика», «Электричество и магнетизм, оптика», «Квантовая физика».

Дисциплины по выбору: «Лабораторный практикум по механике и молекулярной физике», «Лабораторный практикум по электричеству, магнетизму и оптике», «Решение задач ЕГЭ по физике», «Астрономия», «Практикум по решению задач по физике».

Таблица 5. Дисциплины для модуля «Методика преподавания» для бакалавров-физиков

Модуль 4 Предметный (базовый)					
№	Учебные дисциплины	З.ед.	часов	семестр	Форма аттестации
Всего		5	180	1	
Обязательные дисциплины		4	144	1	Экзамен
1	«Механика»	1	36	1	Экзамен
2	«Молекулярная физика»	1	36	1	Экзамен
3	«Электричество и магнетизм, оптика»	1	36	1	Экзамен
4	«Квантовая физика»	1	36	1	Экзамен
Вариативная часть (2 из 5)		1	36	1	Зачет
1	«Лабораторный практикум по механике и молекулярной физике»	0,5	18	1	Зачет
2	«Лабораторный практикум по электричеству, магнетизму и оптике»	0,5	18	1	Зачет
3	«Решение задач ЕГЭ по физике»	0,5	18	1	Зачет
4	«Астрономия»,	0,5	18	1	Зачет
5	«Практикум по решению задач по физике»	0,5	18	1	Зачет

При реализации программы профессиональной переподготовки должна быть обеспечена возможность освоения дисциплин по индивидуальной образовательной траектории, в том числе специализированные условия инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья. Решение этой задачи возможно при организации системы психологического мониторинга и сопровождения профессиональной подготовки учителя.

Организация системы психологического мониторинга и сопровождения профессиональной подготовки учителя

Обеспечение системы профессиональной переподготовки должно быть ориентировано на субъектную позицию всех участников образовательного процесса. Проблема профессионализации личности для своего успешного решения требует осмысления с позиций субъектного подхода, отвечающего последним требованиям перехода науки с неклассической на постнеклассический этап развития (Гусельцева, 2005), а также актуальным социально-экономическим, общественным запросам.

Мы исходим из того, что принятие решения о получении данной формы образования совершается взрослыми, в основном, определившимися со своими жизненными позициями, людьми. Ориентация на субъектную позицию участников образовательного процесса подразумевает учет ценностно-смыслового позиционирования личности в отношении к профессиональному обуче-

нию, уровень саморефлексии участников учебного процесса, уровень антиципирующего планирования с пониманием собственных возможностей саморегуляции, реалистичность оценки ресурсов в планировании своей деятельности, а также проявление творческого подхода к пониманию и решению проблем профессионально-учебной деятельности (Галлямова, Лопухова, 2013).

Ориентация на субъектную позицию участников образовательного процесса требует реализации индивидуально-дифференцированного подхода к организации их обучения. При всей важности и актуальности обеспечения индивидуально-дифференцированного подхода на любом уровне образования, он не получил до сих пор своей операционализации. Часто мы можем наблюдать декларацию необходимости учета индивидуально-дифференцированного подхода в обучении, как детей, так и взрослых, но на практике, в ситуации «потокowego» обучения, в условиях единых требований к промежуточным и конечным образовательным результатам, при неизбежной стандартизации как структуры, так и содержания образовательных программ, а также тенденции на уменьшение академических часов на преподавание и увеличение нагрузки на каждого отдельного преподавателя, довольно сложно обеспечить индивидуальный подход, ориентированный на уровень, мотивацию, стиль деятельности и другие психологические особенности обучающегося. В связи с этим мы поставили себе задачу операционализации индивидуально-дифференцированного подхода в профессиональной подготовке учителя благодаря технологизации образовательного процесса.

Эта задача должна решаться благодаря созданию дистанционной системы психологического сопровождения всех этапов вхождения в профессию учителя в процессе переподготовки. Кроме того, данная система мониторинга выполняет задачи организации обратной связи в процессе обучения с целью отслеживания качественных характеристик образовательного процесса и принятия решения о необходимых корректировках.

Принципами реализации психологического мониторинга и сопровождения профессиональной подготовки учителя являются:

- субъективный подход в психодиагностике личностных особенностей поступающих на переподготовку слушателей;
- организация обеспечения обратной связи;
- дистанционная форма организации взаимодействия участников образовательного процесса (он-лайн технологии);
- обеспечение основ технологизации образовательного процесса.

Данные принципы неразрывно взаимосвязаны. Технологизация образовательного процесса предполагает соблюдение баланса между стандартизацией организации системы переподготовки и обеспечением возможности индивидуального обучения с ориентацией на особенности личности, ее возможности, ресурсы и мотивацию к профессиональному обучению. Благодаря дистанционной форме организации всей системы: особым подходам к стандарту и содержанию программ учебных дисциплин, организации практики, формам промежуточного и итогового контроля, условиям вхождения в модули подготовки и их завершения, интегрированном с разработанной нами моделью психологического сопровождения, технологизация индивидуально-дифференцированного подхода является вполне реализуемой. Предлагаемая модель является логическим развитием нашего опыта организации психодиагностического мониторинга профессиональной подготовки психологов в системе образования (Лопухова, Шишова, 2015).

Основу нашей модели психологического мониторинга и сопровождения профессиональной переподготовки учителя составляет входная психодиагностика в режиме он-лайн, которая осуществляется при подключении студента к системе электронных образовательных ресурсов по профессиональной переподготовке, непосредственно после регистрации и перед выбором треков обучения. Применение субъективного психодиагностического подхода логично соотносится с методологией субъектного подхода к организации профессиональной переподготовки учителя. Психодиагностика преследует цель выявления индивидуальных особенностей личности студента, как субъекта образовательного процесса: уровень развития метакогнитивных способностей, стилевые характеристики организации своей деятельности и уровень субъектности в профессиональном обучении (Карпов, Скитяева, 2005; Галлямова, 2013).

На основе принципов организации обратной связи в системе он-лайн тестирования после прохождения диагностики каждому слушателю будет отправляться ответ с описанием его личностного типа и рекомендацией в соответствии с этим типом наиболее эффективного варианта освоения образовательной программы: выбора треков, последовательности прохождения модулей и выбора типа контрольных заданий и самостоятельной работы и прохождения практики. Например, для студентов с «рациональным» типом организации деятельности» можно рекомендовать последовательное, поступательное освоение треков и модулей, в то время как для студентов с «ирра-

циональным» типом организации деятельности возможно параллельное (одновременное) освоение треков и модулей, в результате чего у них не будет происходить снижения интереса и мотивации к освоению профессиональных дисциплин.

При диагностике метакогнитивных стратегий и субъектной позиции слушателей предполагается определение трех возможных типов личности, которые мы условно будем относить к вариантам А, В и С:

- тип А характеризуется низким уровнем развития метакогнитивных способностей и субъектной позиции в отношении к профессиональному обучению;
- тип В характеризуется средним уровнем развития метакогнитивных способностей и субъектной позиции в отношении к профессиональному обучению;
- тип С характеризуется высоким уровнем развития метакогнитивных способностей и субъектной позиции в отношении к профессиональному обучению.

В зависимости от индивидуально-психологических особенностей, отраженных в соответствующем типе, студенту будет рекомендован определённый вариант освоения программы и прохождения практики. Однако эти заключения будут носить далеко не обязательный характер: их цель обеспечить вариативность обучения в соответствии с индивидуальными особенностями личности студентов. Для этого необходимо в структуре и содержании учебных программ дисциплин и заданий на практику обеспечить дифференциацию в соответствии с выделенными типами. Эти особенности в основном затронут блоки организации самостоятельной работы студентов, фонд контрольных средств и блок заданий на практику. Структура этих блоков в программах дисциплин также должна быть представлена в трех вариантах, включающих задания разного типа.

Тип заданий А предполагает репродуктивный характер выполнения самостоятельной работы и контрольных средств, однако это должны быть детально дифференцированные «узкие» задания и вопросы, и, соответственно, их должно быть много, поскольку каждое занимает небольшое количество времени и требует минимальной рефлексии и творческого подхода. Это могут быть задания на повторение и заучивание материала, определений, терминов, формул, решения типовых задач. При контроле это могут быть проверочные тесты, проверочные вопросы. При организации практики – задания, связанные с фиксацией методического, дидактического материала, документации.

Тип заданий В предполагает обзорно-аналитический характер заданий на самостоятельную работу (реферативные обзоры, доклады, методические копилки, глоссарии), при этом количество заданий может быть меньше, порядка 10-20 на освоение всей дисциплины, поскольку каждое задание занимает для выполнения больше времени, требует более творческой позиции при выполнении по сравнению с типом А. Контрольные задания должны иметь проблемный характер, это могут быть «кейсы» (анализ и решение конкретных ситуаций), задания, относящиеся к более общим категориям в освоении дисциплины (общим закономерностям, понятиям, системам). На практике это могут быть задания, связанные с наблюдением, обобщением и критическим анализом педагогического и дидактического опыта, с отражением собственной позиции.

Тип заданий С представляет собой продуктивный характер заданий на самостоятельную работу (творческие, оригинальные разработки уроков, программ, проектов, эссе), задания на междисциплинарное обобщение, при этом, на освоение дисциплины их количество может не превышать десяти, поскольку каждое может быть довольно объемным по часам СРС. Контрольные задания также могут представлять собой творческий, исследовательский характер, например, это может быть защита собственного проекта, часть которого выполнена во время практики.

Организация практики также может быть дифференцирована на основе заданного индивидуально-дифференцированного подхода. Организация практики для студентов типа А должна осуществляться после освоения теоретической части модуля, при плотном контроле и наставничестве учителей, и должна быть ориентирована на приобретение необходимого опыта через длительную отработку навыков, например, включать большой объем проведенных уроков. Организация практики для студентов типа В должна быть ориентирована на разработку собственных уроков, методическую работу, поиск своего стиля преподавания. Организация практики для студентов типа С может учитывать прохождение практики во время освоения модулей, и быть направлена на апробацию собственных программ или методов преподавания, интеграцию предметной практики с воспитательными задачами, выполнение во время практики собственных исследовательских, инновационных проектов.

На итоговых по каждому модулю контрольных мероприятиях – «событиях» возможно взаимодействие студентов всех трех типов, их ролевые распределения на деловых играх, «World-cafe»

и т.п., например, в соответствии с позициями: «учитель-новатор»; «учитель-методист»; «учитель-практик».

Помимо обозначенного «входного блока» организации психологического сопровождения и мониторинга профессиональной переподготовки при входе в каждый модуль и по окончании модуля также в дистанционном режиме предполагается организация сопровождающей диагностики, содержание которой будет определяться спецификой предметных модулей. Она будет ориентирована на освоение основных компетенций по конкретному модулю в субъективном восприятии студентов. Сопоставление субъективных и объективных данных по освоению дисциплин модулей как системы обеспечения обратной связи. На основе этой информации можно будет принимать решение о внесении необходимых корректировок в содержание или структуру программ. Также в ходе сопровождающей диагностики планируется проводить мониторинг профессионально-личностного развития студентов в ходе их обучения. Для обеспечения сознательного и целенаправленного характера развития личности слушателей – будущих учителей планируется в структуру психологического модуля включить дисциплину «Личностное развитие учителя», цель которой дать студентам базовые знания, умения и навыки для определения индивидуального стиля мышления и деятельности в профессии, обеспечения профилактики профессиональных деформаций, профессионального выгорания, управления стрессом, самопроектирования в профессиональной деятельности и ориентации на психологически здоровые отношения.

Третий блок нашей модели психологического мониторинга и сопровождения профессиональной переподготовки учителя предполагает организацию психологического и профессионального сопровождения выпускников. Он также будет иметь преимущественно дистанционный формат (по принципу группы в социальных сетях). Основными его задачами будут обеспечение функций учебно-методической поддержки и психолого-педагогического консультирования, мониторинг запросов и потребностей выпускников, получение информации для корректировки учебного процесса. На основе этой информации будет проводиться организация метод-советов, совещаний, конференций для выпускников.

Выводы

Реализация поставленных перед нами задач потребовала анализа и пересмотра имеющихся образовательных стандартов и учебных планов профессиональной переподготовки, в ходе которого были определены основные принципы создания стандарта профессиональной переподготовки по направлению «Педагогическое образование».

Апробация предложенной к обсуждению модели профессиональной переподготовки по направлению «Педагогическое образование» в Казанском федеральном университете планируется с сентября 2016 года.

Рекомендации

Статья адресована преподавателям и руководителям структурных подразделений университетов, разрабатывающих программы профессиональной переподготовки по направлению «Педагогическое образование». Статья может быть использована в качестве учебно-методических рекомендаций по составлению образовательных программ в образовательных учреждениях.

Благодарности

В заключение выражаем глубокую признательность и благодарность за поддержку в опубликовании результатов научного исследования директору Института психологии и образования Казанского федерального университета доктору исторических наук, профессору А.М.Калимуллину.

Литература

- Bi Ying Hu, Lisa Dieker, Yi Yang, Ning Yang. (2016). The quality of classroom experiences in Chinese kindergarten classrooms across settings and learning activities: Implications for teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 39-50.
- Camille L. Bryant, SaoussanMaarouf, Jan Burcham, Deirdre Greer (2016). The examination of a teacher candidate assessment rubric: A confirmatory factor analysis *Teaching and Teacher Education* 79-96.
- Kelli R. Paquette, Sue A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of Early Childhood. *Special Education pre-service teachers. Teaching and Teacher Education*. 51-58.

- Marilyn Cochran-Smith, Fiona Ell, Lexie Grudnoff, Mavis Haigh, Mary Hill, Larry Ludlow (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*. 67-78.
- Каспржак, А.Г., Калашников, С.П. (2014). Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей. *Психологическая наука и образование*. 19(3). 87-104.
- Тяурский, Д.А. (2016). Трансформация образования – сегодня один из приоритетов <http://teacher21.kpfu.ru/dmitrij-tayurskij-transformatsiya-obrazovaniya-segodnya-odin-iz-prioritetov/>Дата обращения 04.04.2016.
- Новик, Н.Н., Подгурецки, Ёзеф (2015). Модель формирования коммуникативных способностей у подростков с отклоняющимся поведением. Józef Podgórecky A Model of Developing Communication Skills among Adolescents with Behavioral Problems *International Journal of Environmental and Science Education Volume 10, Issue 4 (August 2015) Special Issue* - pp. 579-587
- Чиркина, С.Е., Хусаинова, Р.М., Габдрахманова, Р.Г. (2015). Учебно-методическая документация для проведения апробации новых модулей образовательных программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия, Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. 114 с.
- Марголис, А.А. (2014). Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ *Психологическая наука и образование*. 19 (3). 41–57.
- Новик, Н.Н. (2014). Как развивать эмпатию у подростков с отклоняющимся поведением? Novik N.N. (2014) How to develop empathy in adolescents with behavioural problems? *LifeSciJ*. 11(10s), 198- 202
- Марголис, А.А. (2015). Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры. *Психологическая наука и образование*. № 20(5). 45–64.
- Каспржак, А.Г., Калашников, С.П. (2015) Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги. *Психологическая наука и образование*. 20(5). С. 29-44.
- Землянская, Е.Н. (2015) Инновационная начальная школа: подготовка магистров по педагогике в условиях сетевого взаимодействия: Монография. Москва, МПГУ. 216 с.
- Гусельцева, М.С. (2005) Типы методологических установок в психологии. *Вопросы психологии*. № 6. 98-104.
- Галлямова, А.А., Лопухова, О.Г. (2013). Проблема развития субъектности в профессиональном самоопределении. Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Т. 3 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН. С. 367-370.
- Лопухова, О.Г., Шишова, Е.О. (2015). Профессионально-личностное развитие психологов в процессе обучения. *Образование и саморазвитие*. 44 (2). С. 90-95
- Карпов, А.В., Скитяева, И.М. (2005). Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН» 352 с.

УДК 378.147

Распределенная модель подготовки учителя в Казанском федеральном университете

Рашида Габдельбакиевна Габдрахманова^a, Рамис Рафагатович Насибуллов^b,
Гузель Ильдаровна Гарнаева^c, Кадрия Бариевна Шакирова^d,
Ляйля Усмановна Мавлюдова^e

*Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет,
Казань, Россия*

**E-mail: rashgabdra@mail.ru*

Рецензенты: В.Ф.Габдулхаков, А.Н.Хузиахметов

Исследование распределенной модели подготовки учителя обусловлено необходимостью модернизации высшего педагогического образования. С какой скоростью накапливаются знания в науке – почти с такой же скоростью меняются и требования к содержанию школьного образования, а далее – и требования к содержанию высшего педагогического образования. Подготовка учителя, которая бы отвечала вызовам XXI века, является важной проблемой и науки, и передовой практики. В контексте задач, возникающих при разработке САЕ, мы пришли к выводу о том, что для начала необходимо было разработать Образовательный стандарт по направлению подготовки «Педагогическое образование»: такого стандарта до сих пор не было.

В статье описана работа над проектом Образовательного стандарта по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль: учитель (учебный предмет) в КФУ. Ведущими методами в исследовании стали следующие методы: теоретический анализ, моделирование, метод анкетирования и т.д. В КФУ возникла сформировалась база для проектирования распределенной модели подготовки учителя физики, ее совершенствования. В статье представлены анализ литературы по данной проблеме, результаты анкетирования студентов Института физики, обучающихся по непедagogическому направлению подготовки, последовательное содержательное наполнение Образовательного стандарта, приложения к Образовательному стандарту, образовательные траектории (на выбор студентов), варианты учебных программ, концептуальные основы методической подготовки. Представленные в статье материалы позволяют проследить логику и последовательность работы авторов над Образовательным стандартом по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль: учитель (учебный предмет).

Keywords: образование, учитель, подготовка учителя, распределенная модель, образовательный стандарт.

^a **Габдрахманова Рашида Габдельбакиевна**, кандидат педагогических наук, доцент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: rashgabdra@mail.ru. Тел.: 8-9172476028. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Насибуллов Рамис Рафагатович**, кандидат педагогических наук, доцент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: nasibullov_ramis@mail.ru. Тел.: 8-9172476028. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^c **Гарнаева Гузель Ильдаровна**, кандидат физико-математических наук, доцент Института физики Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: guzka-1@yandex.ru. Тел.: 8-9372867513. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^d **Шакирова Кадрия Бариевна**, кандидат педагогических наук, доцент Института математики и механики имени Н.И.Лобачевского Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: shakirova_ka@mail.ru. Тел.: 8-9503229628. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^e **Мавлюдова Ляйля Усмановна**, кандидат биологических наук, доцент Института фундаментальной медицины и биологии Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: laila.ma@mail.ru. Тел.: 8-9874098097. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

Введение

Актуальность проблемы

Сегодня мы являемся свидетелями того, как в системе образования многих стран мира происходит модернизация, которая уже длится несколько лет. В России происходит то же самое: стоит лишь взглянуть на возникший в последние годы целый ряд ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование». Этот факт говорит о том, что школа изменяется чуть быстрее, чем система подготовки учителя. В Республике Татарстан сложилась ситуация для создания совершенно новой системы подготовки учителя.

Во-первых, произошло слияние педагогического вуза (ТГГПУ) и классического университета (КГУ), в результате чего возник Казанский федеральный университет (КФУ). В каждом институте КФУ появилось педагогическое отделение. Фактически педагогический вуз распределился по институтам КФУ. Отсюда может и возникло понятие «распределенная модель подготовки учителя». Предметная область осваивается студентами в институте, где они существуют в рамках педагогического отделения (будущие учителя физики в Институте физики, будущие учителя математики в Институте механики и математики, будущие учителя биологии в Институте фундаментальной медицины и биологии и т.д.), а психолого-педагогическая подготовка организуется Институтом психологии и образования. Данная распределенная модель подготовки учителя успешно реализуется уже несколько лет. Модель работала, а названия данной модели еще не было. (Далее мы будем рассматривать нашу работу в рамках только двух институтов КФУ: Института физики и Института психологии и образования).

Во-вторых, в связи с ежегодным сокращением бюджетных мест по направлению подготовки «педагогическое образование» и с сокращением часов на изучение физики в общеобразовательной школе, в Республике Татарстан встал вопрос о катастрофической нехватке учителей физики. К тому же в дипломе у выпускников-бакалавров по педагогическому направлению указано «физика», а не «учитель физики». Это обстоятельство дает возможность студентам, окончившим образовательную программу по педагогическому направлению, не идти в школу. Напротив, по направлению физика и радиофизика бюджетных мест становилось с каждым годом все больше. Физик (выпускник Института физики) или радиофизик могли бы пойти в школу, но лишь самые смелые выпускники решаются на этот шаг. Большинство сильно сомневается в своих преподавательских способностях и осознают нехватку знаний по методике преподавания предмета и психолого-педагогических знаний. В-третьих, появился новый документ – Профессиональный стандарт педагога, на основании которого осуществляется прием на работу работодателем (директором школы). С сентября 2016 года многие учителя, в дипломе которых не написано «учитель физики», вынуждены будут уйти из школы. Тогда «картина» физического образования в Республике Татарстан станет еще печальнее. Таким образом, возникла почва для укрепления распределенной модели подготовки учителя физики и ее усовершенствованию, которая является составным элементом системы подготовки учителя в КФУ.

Анализ проблемы

Процесс подготовки высококвалифицированного учителя для общеобразовательной школы всегда был интересен для ученых разных стран мира. Существует много исследований, в которых представлены самые разные модели подготовки и переподготовки учителя для общеобразовательной школы, формы, методы, средства, технологии, применяемые при подготовке учителя и т.д. Например, в психолого-педагогической и методической литературе рассматриваются очень разные проблемы, связанные с системой подготовки учителя и повышения квалификации учителя: система управления обучением Moodle при подготовке учителя, значение компьютера как инструмента, который обеспечивает взаимодействие с помощью текста, чата, аудио или видео в реальном времени общения (Vikas Kumar, Deepika Sharma, 2016); интеграция технологий в процессе подготовки учителей (Amy Hutchison & Jamie Colwell, 2016); место дистанционного обучения в современной педагогической практике (Хузиахметов & Насибуллов, 2012); анализ стандартов на предмет состояния позиционирования подготовки учителя к работе в конкретных национальных условиях, опираясь на культуру (Ninetta Santoro & Aileen Kennedy, 2016); проблема эмоциональной безопасности учителя (Tananuraksakul, N. & Hall, D., 2011); выбор стратегии обучения (Van Driel & Berry, 2012); повышение квалификации преподавателей, в том числе и учителей, работающих с учащимися с ограниченными возможностями здоровья (Talitha, Visser, Coenders, Jules, 2010; Fer Coenders & Cees Terlouw, 2015; Габдрахманова, Хусаинова, Чиркина и др., 2015); вопросы, связанные с внедрением новых форм организации процесса обучения (Габдрахманова, 2015); вопросы

оценивания результатов обучения в современной системе образования (Tchoshanov, Shakirova, Shakirova et al., 2015; Габдрахманова, 2012; Valencia, Martin, Place & Grossman, 2009; Ashman, Short, Muir, Jales & Myhill, 2013); рассматривают условия подготовки будущего учителя (Valleeva & Shakirova, 2015; Gabdrakhmanova, Khuziakhmetov, Yesnazarova, 2015; Khusainova, Chirkina, Gabdrakhmanova, 2015; Khuziakhmetov & Gabdrakhmanova, 2015; Хузиахметов & Габдрахманова, 2015; Рубцов, Марголис & Гуружапов, 2010; Марголис, 2014; Соболев, 2015; Шаронова & Фещенко, 2014).

Состояние проблемы

Институт психологии и образования КФУ выступил инициатором разработки инновационной системы подготовки учителя. Данная система представляет собой сложную конструкцию, которая дает возможность:

- готовить учителей по классической форме подготовки (на базе Елабужского института – структурное подразделение КФУ);

- готовить учителей при сетевом взаимодействии институтов внутри КФУ (Например, Институт физики + Институт психологии и образования + Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого). Это первый вариант распределенной модели подготовки учителя;

- готовить учителей при сетевом взаимодействии институтов внутри КФУ (Институт физики + Институт психологии и образования + Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого. В этом образовательном пространстве студент может изменить свою образовательную траекторию. Например, после первого курса студент понял, что выбрал не тот профиль подготовки, что он хотел бы стать учителем. Тогда он может с непедагогического направления подготовки перейти на педагогическое направление подготовки в рамках своего института или перейти на обучение в Институт психологии и образования.). Это второй вариант распределенной модели подготовки учителя;

- готовить учителей со 2, 3 или 4 курса (бакалавриата) среди студентов непедагогического направления подготовки (Например, студенту, который обучается по непедагогическому направлению подготовки, но который хотел бы иметь знания и соответствующий документ, на основании которого он мог, если вдруг сложится такая ситуация в жизни, стать учителем общеобразовательной школы, предоставляется возможность параллельно основному профилю подготовки начать профессиональную подготовку по педагогическому направлению с той стартовой точки, которую он выберет. Психолого-педагогический и методический модуль изучается за счет дисциплин по выбору, а в дипломе появится дополнительная запись – учитель физики). Это третий вариант распределенной подготовки учителя, который можно и мобильным назвать, т.к. студент может его начать изучать тогда, когда он сам решит (вариантов распределенной модели подготовки учителя может быть много). Если же модуль психолого-педагогической и методической подготовки не будет входить в основную образовательную программу и студент будет его изучать параллельно, то в этом случае это уже будет дополнительное образование;

- переподготовка учителей: учителю, имеющему один профиль подготовки, начать учиться по другому профилю подготовки.

Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

Казанский федеральный университет осуществляет дополнительное профессиональное образование посредством реализации дополнительных профессиональных программ: повышения квалификации - программ, направленных на совершенствование и/или получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и/или повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации; профессиональной переподготовки - программ, направленных на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации.

В организации дополнительного образования Казанский федеральный университет руководствуется: федеральным законодательством (№ 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», № 197-ФЗ «Трудовой кодекс»), нормативно-правовыми актами Правительства РФ, нормативно-правовыми актами Минобрнауки РФ, локальными положениями и регламентами, локальными приказами и распоряжениями ректора, проректора по образовательной деятельности.

Все программы дополнительного профессионального образования в КФУ реализуются в рамках Лицензии на право ведения образовательной деятельности. Порядок организации деятельно-

сти в области дополнительного образования регламентируется Положением о дополнительном образовании в КФУ.

В структурных подразделениях КФУ имеются Центры, реализующие программы дополнительного профессионального образования, например, в Институте психологии и образования – это Приволжский центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, в Институте фундаментальной медицины и биологии – учебный центр «Современная биология» и т.д. В настоящее время в КФУ реализуются 52 программы дополнительного образования.

Созданный приказом ректора КФУ № 01-06/919 от 05.10.2015 г. отдел развития непрерывного образования Департамента образования координирует взаимодействие структурных подразделений по вопросам организации, нормативно-правового обеспечения и методического сопровождения дополнительного образования в КФУ, в соответствии с действующим в настоящее время законодательством об образовании.

Содержание дополнительной профессиональной программы определяется образовательной программой, разработанной по единому образцу, принятому для всех подразделений КФУ, согласно Положению о рабочей программе. При этом должны быть учтены профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям, или квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей, которые устанавливаются в соответствии с федеральными законами и иными нормативными правовыми актами РФ о государственной службе.

Форма обучения по программам дополнительного образования может быть единовременной, непрерывной, поэтапной (дискретной), в том числе посредством освоения отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), прохождения практики, применения сетевых форм, с применением дистанционных технологий, в порядке, установленном образовательной программой и (или) договором об образовании, а также полностью или частично в форме стажировки. Формы и сроки обучения определяются образовательной программой и (или) договором об образовании.

Освоение дополнительных профессиональных программ завершается итоговой аттестацией согласно «Регламенту итоговой аттестации слушателей дополнительных программ ФГАОУ ВО К(П)ФУ». Итоговая аттестация слушателей по программам дополнительного профессионального образования может состоять из одного или нескольких аттестационных испытаний: итоговый экзамен, итоговый междисциплинарный экзамен, защита итоговой аттестационной работы.

Слушатели, успешно прошедшие итоговую аттестацию, получают соответствующие документы о квалификации установленного образца КФУ согласно «Регламенту получения, заполнения, учета, хранения, выдачи и описания документов установленного образца о квалификации и обучении в КФУ».

При объеме программы до 16 часов выдается сертификат о повышении квалификации, при объеме программы от 16 часов – удостоверение о повышении квалификации, при объеме программы от 250 часов – диплом о профессиональной переподготовке (с правом ведения нового вида профессиональной деятельности).

При освоении дополнительной профессиональной программы параллельно с получением среднего профессионального образования и (или) высшего образования удостоверение о повышении квалификации и (или) диплом о профессиональной переподготовке выдаются одновременно с получением соответствующего документа об образовании и о квалификации.

Сегодня для открытия программы необходимо предоставить в Департамент образования следующие документы:

1. Наличие в лицензии направления/специальности для открытия программы/курсов
2. Учебно-методический комплекс:
 - 1) Рабочий учебный план
 - 2) Учебно-методический план
 - 3) Рабочая программа (с приложением тестов, дополнительного материала и т.д.)
3. 1 внешняя рецензия
4. 1 внутренняя рецензия
5. Выписка из протокола заседания кафедры об утверждении программы (УМК); выписка из протокола заседания учебно-методической комиссии профильного Института
6. Утвердить рабочие программы Учебно-методической комиссией ИНО
7. Калькуляция
8. Плановая смета

9. Представление о ставке почасовой оплаты
10. Представление об открытии программы
11. Расписание
12. Заявление от преподавателей о допуске к занятиям (с приложением копий документов)
13. Представление о составе преподавателей для ведения занятий
14. Заявления от слушателей о принятии на программу
15. Представление о зачислении слушателей
16. Представление об отчислении слушателей
17. Представление на оплату преподавателей:

- 1) надбавки преподавателям КФУ;
- 2) договора на оказание преподавательских услуг (внешним преподавателям)

Также необходимо заполнить карточку программы (наименование программы + уникальный номер карточки программы):

1. Руководитель программы (ФИО, должность, звание, ссылка на личную страницу на портале КФУ)

2. Составители программы (ФИО, должность, звание, ссылка на личную страницу на портале КФУ)

3. Ключевые слова
4. Аннотация программы, цель. Навыки, которые приобретают выпускники
5. Код специальности, наименование, направление подготовки
6. Учебно-методический комплекс (в виде прилагаемого файла в формате PDF)
7. Целевая аудитория программы
8. Форма обучения
9. Документ об окончании
10. Количество акад. часов
11. Требования к слушателям программы
12. Стоимость обучения
13. Срок обучения
14. Начало занятий, расписание
15. Контакты

Таким образом, в КФУ имеется подготовленная нормативно-правовая база, банк востребованных слушателями программ дополнительного профессионального образования и опыт их реализации.

Разработка собственного образовательного стандарта профессиональной переподготовки педагогов, а также апробация разнообразных траекторий вхождения в педагогическую профессию – это вклад КФУ в модернизацию системы педагогического образования, а также в систему образования в целом; интернаттура: учителю, желающему иметь более узкую и углубленную подготовку по отдельной проблеме, предоставляется возможность обучения в интернаттуре и т.д.

Материалы и методы исследования

Задачи исследования

Для усовершенствования распределенной модели подготовки учителя физики, которая является составной частью системы подготовки учителя в КФУ, необходимо было:

- создать рабочую группу, в состав которой входят преподаватели-ученые Института физики и Института психологии и образования и других институтов КФУ, руководители данных институтов, потенциальные работодатели- директора школ, гимназий, лицеев;

- изучить и проанализировать психолого-педагогическую, методическую литературу, опыт других образовательных организаций высшего образования;

- определить документы, на основании которых мы можем построить свою распределенную модель подготовки учителя в рамках КФУ;

- изучить возможность материально-технической базы Института физики и Института психологии и образования и определить все необходимое для обеспечения работы многовариантной распределенной модели подготовки учителя в рамках КФУ;

- изучить кадровый состав Института физики и Института психологии и образования и подобрать специалистов, которые будут осуществлять подготовку учителя по многовариантной распределенной модели и т.д.;

- разработать Стандарт (Образовательный стандарт может быть разработан в соответствии с нормативно-правовыми документами и в частности с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-

ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в соответствии с п. 10 ст. 11 которого образовательным организациям высшего образования, в отношении которых установлена категория "федеральный университет" или "национальный исследовательский университет", а также федеральным государственным образовательным организациям высшего образования, перечень которых утверждается указом Президента Российской Федерации, предоставлено право разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования), разработать учебный план, рабочие программы и т.д.

Теоретические и эмпирические методы.

Для проверки гипотезы был использован комплекс разнообразных методов, взаимодополняющих друг друга:

- теоретические методы: теоретический анализ и синтез философской, методологической, педагогической, психологической, социологической, научно-методической литературы, обобщение, сравнение, моделирование;
- эмпирические методы: организационно-нормативных документов, анкетирование, педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ результатов эксперимента, статистические и математические методы исследования.

База исследования

Базой исследования явились Институт психологии и образования, Институт физики, Институт механики и математики имени Н.И.Лобачевского, Институт фундаментальной медицины и биологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

Ход и описание эксперимента

В процессе работы, нами были изучены следующие документы:

- ФЗ №273 от 29.12.2012 "Об образовании в Российской Федерации".
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 04 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)».
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 августа 2014 г. № 937 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 03.03.02 Физика (уровень бакалавриата)».
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.03.2015 № 225 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 03.03.03 Радиофизика (уровень бакалавриата)».
- Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)».
- Профессиональный стандарт педагога.
- Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».
- Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. N 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».
- Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы» и целый ряд других документов.

Для реализации следующего варианта распределенной модели подготовки учителя – когда студент желает, обучаясь по основной образовательной программе непедагогического направления подготовки, параллельно изучать модуль психолого-педагогической и методической подготовки, необходима соответствующая материально-техническая база.

Институт физики КФУ известен в нашей стране хорошо оснащенными лабораториями. Физический практикум кафедры общей физики Института физики КФУ на сегодняшний день – лучший

по оснащению практикум в России (лабораторная база, оснащенная лабораторным и демонстрационным оборудованием фирмы LDidactic (Германия)).

Уникальность практикума в том, что самое современное учебное оборудование объединено с богатым методическим опытом преподавателей кафедры общей физики и вековыми традициями преподавания физики в КФУ. Подавляющее большинство экспериментальных задач описано и поставлено преподавателями Института физики КФУ.

Опыт создания практикума использовался вузами Санкт-Петербурга, Саранска, Барнаула, Набережных Челнов.

В рамках различных программ взаимодействия вузов практикум проходили учащиеся из Австрии, Тайланда, ряда городов России.

Физический практикум кафедры общей физики КФУ используется для:

- обеспечения учебного процесса на всех естественнонаучных специальностях КФУ;
- работы со школьными учителями в рамках курсов повышения квалификации;
- создания современных компьютерных сред обучения;
- работы с одаренными школьниками.

Необходимо отметить методические особенности:

- наглядность экспериментальных идей;
- сборка экспериментальных схем учащимися;
- полный охват всех тем курса общей физики;
- измерение всех фундаментальных констант, упоминаемых в курсе общей физики;
- возможность постановки всех основополагающих для курса общей физики экспериментов;
- простота адаптации к большому количеству разнообразных учебных планов.

Со временем определились основные принципы компоновки практикума:

- модульность установок, формирование рабочих мест, на каждом из которых выполняется несколько экспериментов;

- возможность сборки новых экспериментальных установок;
- надёжность оборудования;
- безопасность.

Если быть более точными, можно выделить основные количественные характеристики:

- количество лабораторных помещений: 10;

- количество рабочих мест (включая одинаковые): более 200 (90 с компьютерной регистрацией);

- механика: 50 (24);
- молекулярная физика и термодинамика: 46 (16);
- электричество и магнетизм: 56 (20);
- оптика: 46 (18);
- атомная физика: 16 (12);
- количество различных выполняемых экспериментальных задач: около 300
- механика: 68;
- молекулярная физика и термодинамика: 36;
- электричество и магнетизм: 86;
- оптика: 60;
- атомная физика: 49.

В таких лабораториях процесс обучения студентов проходит более успешно. В Институте физики большое внимание уделяется научно-исследовательской деятельности студентов. Результатами научно-исследовательской деятельности студентов были победы в различных конкурсах и грантах на получение высоких стипендий: стипендия Президента РФ, Правительства РФ, Президента РТ, Академии наук РТ. В Институте физики проводятся для младших курсов открытые олимпиады по физике и математике, с третьего курса студенты участвуют в весеннем «Дне Науки» и соответствующей научной конференции, а затем и в Научной конференции сотрудников КФУ наряду с профессорами и научными работниками. Умение грамотно излагать результаты научной работы, эрудиция при ответах на вопросы отрабатывается на этих внутренних конференциях. Следующий этап – борьба за победы в российских и международных конференциях и школах. В конкурсе Мэра Казани студенты-физики одержали много побед за последние 5 лет, соревнуясь с лучшими студентами всех вузов Казани.

Из года в год радуют победы студентов Института физики в ежегодных конкурсах «Студент года РТ» и «Студент года КФУ», в таких номинациях как «Интеллект года» и «Лучший аспирант». Это результаты научной деятельности и хорошей успеваемости.

Коллектив студентов Института физики – это около тысячи девушек и юношей, большинство из которых являются иногородними. Все они проживают в следующих студенческих общежитиях: Деревня Универсиады и Студенческий городок Казанского (Приволжского) федерального университета.

За все время существования Института физики образовалось сильное самоуправление студентов. Студенческий актив Института физики осуществляет свою деятельность в четырех направлениях: научном, общественном, спортивном, культурно-массовом, сектор общежитий. Глава самоуправления – председатель профсоюза студентов. Глав секторов и их помощников выбирают сами студенты, такие же выборные должности – старосты групп и старшие старосты по курсам.

Интенсивная учеба в Институте не мешает студентам заниматься спортом и творчеством. В спортивном коллективе студентов есть легкоатлетические команды, футбольная, волейбольные и баскетбольные команды, индивидуально занимаются теннисом, бильярдом, тяжелой атлетикой и туризмом. Дух коллективизма и оптимальная тактика позволяет командам Института физики побеждать на соревнованиях, как среди институтов, так и на первенствах общежитий. В секторе спортивной деятельности упорство студентов-спортсменов за последние пять лет привело к завоеванию побед, подтвержденных призовыми местами в следующих мероприятиях: 1-е место в чемпионате КФУ по мини-футболу и победа в кубке КФУ, 1-е место в спартакиаде первокурсников в малой группе, 3-е место в спартакиаде студентов и аспирантов КФУ, 1-е место в соревновании «Весёлые старты», 2-ое место в настольном теннисе среди первокурсников, 2-е место в многоборье среди первокурсников, 3-е место по шахматам среди первокурсников, 3-е место в соревнованиях по бильярду, 3-е место в соревнованиях по бадминтону, 3-е место в соревнованиях по армреслингу, 3-е место в мужской эстафете.

Студенты-активисты в секторе культурно-массовой деятельности выделяются своими яркими победами и призами за танцевальное, музыкальное и стэмовское творчество в следующих мероприятиях: «Фестиваль английской песни», «Студенческая весна», «День первокурсника», КВН, Фестиваль первокурсников – номинация «Лучшая шутка». Многолетняя слава имеется у танцевального коллектива «Шоколад», созданного в 2002 году, которая на сегодняшний день является танцевальным коллективом КФУ. Театр студенческих миниатюр «СТЭМ-213» также притягивает любителей, как КВН, так и коротких постановок. Традиционно специальными призами награждаются вокальные коллективы и солисты-студенты из Института физики.

Студенческая жизнь кипит не только в стенах университета, института, но и в общежитии Деревни универсиады и Студенческого городка, где также ежегодно проводятся подобного рода конкурсы. Благодаря сплоченному коллективу студенческого совета Института физики в общежитии, достигаются победы в конкурсах: в эстафете среди студентов Деревни Универсиады, в настольном теннисе среди студентов Деревни Универсиады стоит отметить, что именно студент Института физики является автором Гимна Деревни Универсиады, будто еще раз подтверждая общеизвестное выражение: «физики-лирики».

Профессорско-преподавательский состав Института физики, сложившаяся на традициях воспитательная система Института физики и уникальная материально-техническая база Института физики – это благоприятные условия для реализации следующего варианта распределенной модели подготовки учителя.

В Институте физики нами было проведено анкетирование студентов непедагогических направлений подготовки. Мы хотели определить: хотят ли студенты параллельно своей основной программе изучить психолого-педагогический и методический модуль для того, чтобы в дальнейшем иметь возможность, в случае необходимости, работать учителем физики в школе. Результаты проведенного исследования получили определенную психолого-педагогическую интерпретацию. Мы попросили студентов Института физики по направлениям подготовки «Физика» и «Радиофизика» ответить на следующие вопросы:

1. Фамилия, имя, отчество:
2. Как вы относитесь к профессии преподавателя?
 - а) очень нравится;
 - б) нравится;
 - в) отношусь безразлично;
 - г) не нравится;
 - д) не могу сказать.
3. Какие черты характера и способности нужны преподавателю?
 - а) любовь к учащимся;
 - б) доброта и отзывчивость;

- в) выдержка и самообладание;
- г) жизнерадостность;
- д) любовь к предмету;
- е) способность хорошо и доступно передавать знания;
- ж) организаторские способности.

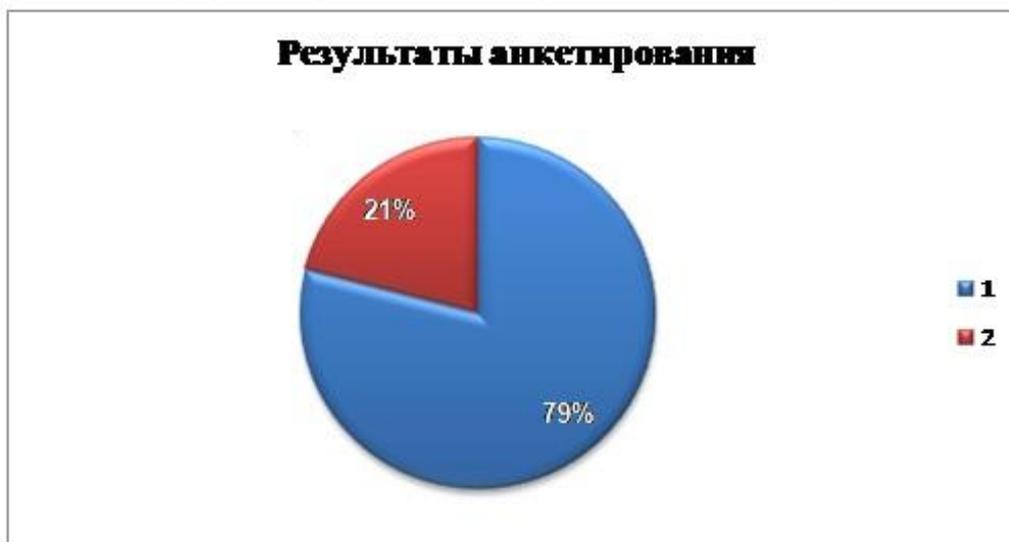
4. Какие трудности вы видите в работе преподавателя:

- а) необходимость индивидуальной работы с учащимися;
- б) необходимость специальных педагогических способностей;
- в) необходимость быстро ориентироваться;
- г) применение творческих способностей;
- д) умение понять учащихся;
- е) знание предмета;
- ж) необходимость высокого самообладания;
- з) умение доходчиво объяснять;
- и) достижение целей урока (обучающей, развивающей, воспитывающей).

5. Готовы ли Вы (параллельно с учебой по своему направлению подготовки) пройти курсы дополнительного образования по специальности – учитель физики?

6. Вы считаете, что у вас есть профессионально значимые для работы учителя качества (или вы их можете развить). Какие?

В анкетировании участвовало 88 студентов. 79% студентов из опрошенных в Институте физики признали, что профессия "преподаватель" им нравится, 21% - пока не определились:



31% опрошенных студентов считают, что самое главное качество преподавателя - это хорошо и доступно передавать знания; 21% считают, что самое главное в преподавателе - это выдержка и самообладание и 14% считают, что лучший преподаватель тот, кто любит науку, которую он преподает.

23% студентов считают, что трудности в работе преподавателя – это умение доходчиво объяснять материал урока, 19% опрошенных студентов Института физики считают, что самое сложное в работе преподавателя – это сохранение спокойствия в сложных ситуациях, т.е. эта работа требует высокого самообладания. 13% студентов считают, что трудности в умении понять учащихся, 11% опрошенных отметили, что трудности в работе преподавателя – необходимость индивидуальной работы с учащимися, 10% отметили – в необходимости специального педагогического образования, 9% опрошенных считают, что трудности в профессии педагога – это умение применять творческие способности, 6% студентов видят трудность в достижении целей урока, т.е. в обучении, развитии и воспитании учащихся, 4% опрошенных ответили, что видят трудности в необходимости быстро ориентироваться. И только 5% опрошенных студентов Института физики считают, что трудность в работе преподавателя – это знание предмета.

Опрос показал, что большинство опрошенных студентов 2 курса Института физики непедагогических направлений подготовки (69%) желают пройти курсы дополнительного образования по специальности – учитель физики, отметив имеющиеся у себя такие качества, как: любовь к уча-

щимся, любовь к предмету, доброта, отзывчивость. 24% опрошенных студентов 3 курса Института физики непедагогических специальностей готовы пройти курсы дополнительного образования по специальности – учитель физики, отметив имеющиеся у себя такие качества, как: доброта, понимание, смывленность, лидерские качества. По данным показателям видим, что студенты при необходимости и при наличии документа готовы работать учителями физики в школе. Отметим, что в своем знании предмета студенты уверены. Как видно из представленных результатов анкетирования среди студентов довольно много тех, которые хотели бы получить дополнительную специальность – учитель физики. Это значит, что мы должны предоставить им такую возможность, что наша распределенная модель подготовки учителя работающая. Интересен большой разрыв в показателях (желающих пойти работать в школу) между 2 и 3 курсами. Возможно, студенты более старшего курса начинают ценить те знания, которые получили в Институте физики к третьему курсу, и использовать эти знания для школьников и школы им уже жалко, они уже понимают, что с такой серьезной подготовкой можно пойти на работу, за которую больше платят. Физике они учатся у известнейших ученых, а это обстоятельство является гарантией качества знаний.

Результаты исследования

Для распределенной мобильной модели подготовки учителя необходим образовательный стандарт, для дополнительного педагогического образования тоже необходим образовательный стандарт, что в стенах федерального университета возможно. Эту необходимость подтвердила и проведенный нами сопоставительный анализ между компетенциями утвержденного ФГОС+3 и трудовыми функциями Профессионального стандарта педагога. Это оказалось очень сложной задачей и описание нашей работы в данном направлении заслуживает отдельной научной статьи.

Самое важное в нашем образовательном стандарте – это профиль, который мы обозначили следующим образом: учитель (учебный предмет).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ФГАОУ ВО «КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Профиль: учитель (учебный предмет). Квалификация: бакалавр

Каждый институт, разрабатывая основную образовательную программу по педагогическому направлению подготовки, может смело написать соответствующий ему профиль подготовки: учитель физики, учитель математики, учитель биологии и т.д.

В раздел нашего образовательного стандарта «Термины, определения и используемые сокращения» в утвержденном ФГОС3+ нами включены следующие пункты:

- распределенная модель подготовки учителя – в рамках ФГАОУ ВО КФУ подготовка будущего учителя происходит на базе нескольких институтов: предметная подготовка – на базе профильного института, психолого-педагогическая и методическая подготовка – на базе Института психологии и образования, различные виды практик – проводятся на базе IT-лицея, лицея им. Лобачевского и базе базовых школ КФУ;

- распределенная мобильная модель подготовки учителя – данная модель представляет собой образовательный маршрут, где предполагается, что студент, обучающийся по своей программе бакалавриата (например, «физика», «радиофизика» и т.д.), после окончания 2 или 3 курса может включиться в процесс обучения по модулю психолого-педагогической и методической подготовки. Модуль психолого-педагогической и методической подготовки может быть представлен в учебном плане как совокупность дисциплин по выбору. Обучающийся получает дополнительную квалификацию – «бакалавр-учитель (учебный предмет)». Если модуль психолого-педагогической и методической подготовки изучается студентом помимо основной образовательной программы – это относится в раздел дополнительного профессионального образования;

- волонтерская основа педагогической подготовки – каждый студент, поступивший на обучение по ООП бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль: учитель (учебный предмет) прикрепляется к учителю-наставнику в одной из базовых школ ФГАОУ ВО КФУ и в период обучения и становится ассистентом учителя (помогает учителю в организации учебно-воспитательного процесса) и др.

В разделе нашего образовательного стандарта «Характеристика направления подготовки» мы отметили, что:

- реализация образовательной программы возможна с использованием сетевой формы;

- образовательная программа реализуется на государственном языке Российской Федерации и втором государственном языке Республики Татарстан в соответствии с законодательством республик Российской Федерации;

- обучение по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль: учитель (учебный предмет) подразумевает выбор студентом удобного для себя образовательного маршрута для получения базового педагогического образования на базе ФГАОУ ВО КФУ, позволяющему выпускнику быть востребованным в общеобразовательных организациях как учитель (учебный предмет). В приложении к Образовательному стандарту представлены возможные образовательные маршруты, в том числе и индивидуальные:

Первый образовательный маршрут – стажировка

Студент, окончивший вуз по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование или по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование по профилю (предмет), может быть зачислен на 5 курс по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль учитель (название предмета). Студент работает в общеобразовательной организации в течение 1 года. 1/10 часть учебной нагрузки занята аудиторными и внеаудиторными занятиями, 9/10 – практическая деятельность. По окончании обучения, по решению аттестационной комиссии, обучающийся аттестуется. При аттестации учитываются рекомендации руководителя общеобразовательной организации, в которой обучающийся проходил стажировку.

Абитуриент	Зачисляется на 5 курс по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль: учитель (учебный предмет).	Стажировка
Базовое образование: направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование или направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование по профилю (предмет).		Студент работает в общеобразовательной организации в течение 1 года. 1/10 часть учебной нагрузки занята аудиторными и внеаудиторными занятиями, 9/10 – практическая деятельность.

Рисунок 1. Образовательный маршрут – стажировка

Второй образовательный маршрут – экономичный

Студенты всех профилей 1-2 курса (направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование) обучаются вместе. На 3 курсе начинается обучение по профилю.

1 курс			
2 курс			
	ИФ	ИФМ и Б	ИМ и М
3 курс			
4 курс			
5 курс			

Рисунок 2. Образовательный маршрут – экономичный

Третий образовательный маршрут – вариативный

Студент, после 4 года обучения по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль: учитель (учебный предмет), выбирает для себя, понравившийся учебный план на 5 год обучения из предлагаемых институтами КФУ или самостоятельно выбирает перечень дисциплин, которые он хотел бы изучать в течение года, общим объемом не более 60 з.е.

1 курс
2 курс
3 курс
4 курс
5 курс

Рисунок 3. Образовательный маршрут – вариативный

Обучающийся выбирает для себя, понравившийся учебный план на 5 год обучения из предлагаемых институтами КФУ или самостоятельно выбирает перечень дисциплин, которые он хотел бы изучать в течение года.

Четвертый образовательный маршрут – распределенная мобильная педагогическая подготовка

В рамках одного института, после окончания студентом 2 или 3 курса (бакалавриата) непедагогического направления подготовки предоставляется возможность параллельно основному профилю подготовки начать профессиональную подготовку по педагогическому направлению с той стартовой точки, которую он выберет. Психолого-педагогический и методический модуль изучается за счет дисциплин по выбору, а в дипломе появится дополнительная запись – учитель физики). Или студент по своему непедагогическому направлению и профилю подготовки (например, «физика», «радиотехника») параллельно включается в процесс обучения по психолого-педагогическому и методическому модулю. В конце обучения обучающийся получает дополнительную квалификацию бакалавр – учитель (учебный предмет). Если модуль психолого-педагогической и методической подготовки изучается студентом помимо основной образовательной программы – это относится в раздел дополнительного профессионального образования.

Вариант 1. Модуль распределенной мобильной педагогической подготовки, **встроенный** в учебный план направления непедагогической подготовки, реализуемый в рамках дисциплин по выбору ООП.

1 курс		
2 курс		
3 курс		
4 курс		

Рисунок 4. Образовательный маршрут – распределенная мобильная педагогическая подготовка.

Вариант 2. Модуль распределенной мобильной педагогической подготовки, **параллельно** изучаемый с учебным планом направления непедагогической подготовки.

1 курс			
2 курс			
3 курс			
4 курс			

Рисунок 5. Образовательный маршрут – распределенная мобильная педагогическая подготовка (дополнительное образование).

Пятый образовательный маршрут – практикоориентированный (на основе волонтерства)

В течение обучения педагогическая практика бакалавриата составляет 52 з.е. Педагогическая практика распределяется следующим образом: на первом курсе 4 з.е. – адаптация в общеобразовательной организации (по 2 часа в неделю), на 2 курсе 8 з.е. – знакомство с мастерской учителя и классного руководителя (по 1 дню в неделю), на 3 курсе 16 з.е. – пробная практика (по 1 дню в неделю, студенты пробуют провести урок и воспитательное мероприятие), на 4 курсе 44 з.е. – сплошная педагогическая практика. С 1 курса каждый студент прикрепляется к определенной школе и к определенному учителю-наставнику. На волонтерской основе приходит помогать учителю в организации учебно-воспитательного процесса (выполняет роль ассистента учителя).

Шестой образовательный маршрут – базовый

В данном образовательном маршруте основой подготовки является непрерывная педагогическая практика с 1 курса по 5 курс – классическая модель подготовки.

Для каждого образовательного маршрута разрабатывается образовательная программа, ядром которой является психолого-педагогический и методический модуль. Этот модуль способствует интеграции предметных, педагогических и психологических знаний, при изучении которого формируется целостная система профессиональных компетенций.

Методисты представили свой блок, который состоит из двух взаимосвязанных и взаимодополняющих частей: дисциплины «Методика обучения предмету» и комплексной психолого-педагогической и методической практики.

Методика обучения предмету – системообразующая дисциплина, обеспечивающая подготовку конкурентоспособного специалиста в области профессиональной деятельности учителя-предметника. Структура методической подготовки определяется на основе деятельностного, модельного, проблемного подходов.

Цель изучения дисциплины «Методика обучения предмету»: на основе интеграции предметных, педагогических и психологических знаний, умений и навыков, формирование целостной системы профессиональных компетенций, обеспечивающих мобильность знания, гибкость метода, критичность мышления.

Задачи:

1) образовательные:

Формирование методических знаний, умений и навыков (можно расшифровать).

2) развивающие:

- обеспечить развитие методического мышления;
- способствовать развитию профессиональной активности и самостоятельности;
- способствовать развитию мотивационной сферы;

3) воспитательные:

- воспитание профессионально значимых качеств личности
- воспитание профессиональной направленности
- воспитание уважения к профессии учителя, понимания миссии педагога.

С помощью кругов ЭЙЛЕРА можно представить картинку: предмет, педагогика, психология, а на пересечении – методика обучения предмету.

Методика обучения предмету должна изучаться на базе предметных, педагогических и психологических знаний, как завершающий курс. Педагогика и психология изучается параллельно, методика и педагогическая практика – линейно, т.е. после изучения дидактики и педагогической психологии (психологии учебной деятельности).

По аналогии с ФГОС второго поколения, можно выделить личностные, метапредметные и предметные требования к результатам освоения образовательной программы. Педагогику и психологию можно рассматривать как метапредметные составляющие переподготовки будущего учителя, а школьный предмет и методику обучения ему – предметной составляющей. При проектировании методической подготовки следует учитывать, что педагогическая деятельность носит интегративный характер.

Методические знания, представленные в виде идей, рекомендаций, приемов, методов, технологий должны включать в себя предметные понятия, законы, свойства, и способы действий; закономерности процесса обучения; психологические закономерности развития ребенка и усвоения им знаний.

Методические умения формируются во время практических занятий, в результате применения интерактивных методов и технологий, приближенных к школьным методам и технологиям обучения предмету.

При создании дидактических средств оценки профессиональной компетентности необходимо руководствоваться принципами интегративности, индивидуализации, практической направленности, всесторонности, межпредметных и внутрипредметных связей.

Компетентность – знание в действии. Она может быть выявлена только в процессе конкретной деятельности или в процессе оценки ее результатов.

В качестве средства оценки может выступить выполнение студентами научно-исследовательского проекта, связанного с будущей педагогической деятельностью. Это отвечает требованиям Стандарта ФГОС 3++ к формам обучения, которые должны иметь интерактивный характер. В нем (исследовательском проекте) должна найти воплощение самостоятельная, творческая деятельность студента.

Одним из вариантов такого проекта может быть создание учебно-методического комплекса для изучения раздела школьного курса данного учебного предмета – одной из его содержательных линий. Такой проект позволит выявить уровень сформированности специальных компетенций в их системе и совокупности, пересечении и объединении. При этом определены три уровня сформированности компетенций: «ЗНАТЬ», «УМЕТЬ», «ВЛАДЕТЬ».

Итоговую аттестацию можно провести в форме защиты проекта.

Требования к проекту: проект предусматривает:

- анализ имеющейся психолого-педагогической, методической и учебной литературы и литературы;

- опору на передовой педагогический опыт;

- самостоятельную конструктивную деятельность бакалавров;

- проведение мини-исследований по организации учебно-познавательной деятельности учащихся;

- содержит рекомендации по совершенствованию педагогического процесса.

Способы получения методического знания:

- исследование субъектного опыта;

- изучение передового педагогического опыта;

- изучение теории;

- анализ практики через деятельность (путем постановки учебных задач).

Педагогическая практика – центральное звено переподготовки. Возможна распределенная или концентрированная педагогическая практика. Два вида практики – пассивная и активная. Программа педагогической практики должна быть максимально детализирована в тесной связи с методикой обучения предмету. При этом должна быть взаимосвязь, взаимообусловленность методики обучения предмету с педагогической практикой. Педагогическая практика актуализирует знания, полученные на занятиях, повышает мотивацию, переводит уровень «знать» на уровень «уметь».

Дискуссии

Многие учителя хотят внести в свою деятельность творчество, но сегодня они превратились в тренеров предметной подготовки. Очень много вопросов к подготовке учителя: Какова роль учителя? Учитель – это модератор, учитель – это тьютор, организатор проектной работы, игровой педагог? Учитель должен быть всем одновременно, обладать широким спектром педагогических компетенций. Благодаря тому, что в стенах вуза студент приобретает большое число компетенций, он становится востребован далеко за пределами системы образования. Навыки общения, умение правильно формулировать проблему, ставить задачу, добиваться понимания – все это приобрело значение в самых разных сферах деятельности. В последнее время, в рамках КФУ, наблюдается востребованность распределенной мобильной подготовки учителя. Это показало проведенное нами анкетирование. Это видно и по составу студентов, обучающихся по магистерской программе по направлению Педагогическое образование. Большинство из них закончили программу бакалавриата по непедагогическому направлению подготовки.

Выводы

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать необходимость внесения изменений в систему подготовки учителя для школы. Для того, чтобы готовить учителя для школы по-новому, необходимо разработать нормативно-правовую базу. Образовательный стандарт является одним из важ-

нейших компонентов этой базы. Процесс апробации даст возможность внести необходимые изменения в разработанный нами образовательный стандарт по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль: учитель (учебный предмет).

Рекомендации

Результаты исследования могут быть рекомендованы преподавателям и студентам вузов, а также разработчикам стандартов и образовательных программ, методических материалов для слушателей институтов повышения квалификации и переподготовки работников высшего образования.

Литература

- Vikas Kumar & Deepika Sharma (2016). Creating Collaborative and Convenient Learning Environment Using Cloud-Based Moodle LMS: An Instructor and Administrator Perspective. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 11(1), 35-50. DOI: 10.4018/IJWLTT.2016010103
- Amy Hutchison & Jamie Colwell (2016). Preservice Teachers' Use of the Technology Integration Planning Cycle to Integrate iPads Into Literacy Instruction. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 1-15.
- Хузиахметов, А.Н., Насибуллов, Р.Р. (2012). Структура и содержание дистанционного обучения в системе высшего профессионального образования. *Образование и саморазвитие*, 5(33), 42-46.
- Ninetta Santoro & Aileen Kennedy (2016). How is cultural diversity positioned in teacher professional standards? an international analysis. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(3), 208-223. DOI: 10.1080/1359866X.2015.1081674
- Tananuraksakul, N. & Hall, D. (2011). International students' emotional security and dignity in an Australian context: An aspect of psychological well-being. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 67-78. DOI: 10.1177/1475240911410784
- Van Driel, J. H. & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41, 26-28.
- Talitha, C., Visser, Fer G.M., Coenders, Cees Terlouw, Jules M. Pieters (2010). Essential Characteristics for a Professional Development Program for Promoting the Implementation of a Multidisciplinary Science Module. *J Sci Teacher Educ.*, 21, 623-642. DOI 10.1007/s10972-010-9212-1
- Fer Coenders & Cees Terlouw (2015). A Model for In-service Teacher Learning in the Context of an Innovation. *Sci Teacher Educ*, 26, 451-470. DOI 10.1007/s10972-015-9432-5
- Габдрахманова, Р.Г., Хусаинова, Р.М., Чиркина, С.Е. и др. (2015). Разработка курсов повышения квалификации – неотъемлемая часть работы над образовательным проектом. *Психологическая наука и образование*, 7(4), 73-93. doi:10.17759/psyedu.2015070408
- Габдрахманова, Р.Г. (2015). Современные формы организации учебной деятельности студентов. *Казанский педагогический журнал*, 3 (110), 79-82.
- Tchoshanov, M., Shakirova, L., Shakirova, K. et al. (2015). Examination of lower secondary mathematics teachers' content knowledge and its connection to students' performance. *Int. J. of Science and Mathematics Education*, 4, 1-20. DOI 10.1007/s10763-015-9703-9. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10763-015-9703-9>.
- Габдрахманова, Р.Г. (2012). Формы проверки знаний учащихся на уроках технологии. *Школа и производства*, 2, 25-27.
- Valencia, S., Martin, S., Place, N. & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109336543>
- Ashman, G., Short, M., Muir, T., Jales, A. & Myhill, M. (2013). International pre-service teachers: A strategy to build skills for professional experience. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 4, 61-72.
- Valleeva, R.A. & Shakirova, K.B. (2015). Development of the Future Mathematics Teachers Constructive Skills. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 10(3), 221-229.
- Gabdrakhmanova, R.G., Khuziakhmetov, A.N., Yesnazarova, U.A. (2015). The formation of values of education in the mathematics teachers of the future in the process of adaptation into university study. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 10(3), 147-155.
- Khusainova, R., Chirkina, S., Gabdrakhmanova, R. (2015). The Role of the Reflective Activity of Students in Individual Educational Trajectory. *Review of European studies*, 7(5), 146-152.

- Khuziakhmetov, A.N. & Gabdrakhmanova, R.G. (2015). Educational Process: Co-Authorship of the Teacher and the Student. *The Social Sciences*, 10, 1736-1742.
- Хузиахметов, А.Н., Габдрахманова, Р.Г. (2015). Подготовка будущего учителя к реализации программы воспитания и социализации. *Казанский педагогический журнал*, 3, 50-54.
- Рубцов, В.В., Марголис, А.А., Гуружапов, В.А. (2010). О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы. *Культурно-историческая психология*, 4, 62-68.
- Марголис, А.А. (2014). 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 [Электронный ресурс]. *Психологическая наука и образование*, 2, 1-18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.shtml> (дата обращения: 04.08.2014).
- Соболев, А.В. (2015). Программа развития педагогического образования: новые вызовы (актуальное состояние и тенденции развития государственной политики в сфере высшего педагогического образования). *Психологическая наука и образование*, 20(5), 5-13.
- Шаронова, Н.В., Фещенко, Т.С. (2015). Проект концепции модели подготовки учителя в условиях введения и реализации ФГОС общего образования в образовательных организациях. *Молодой учёный*, 14.1(94.1), 4-16.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 371.126

Личностная зрелость педагога в условиях реализации САЕ

Елена Владимировна Лапина^a, Светлана Витальевна Маркова^b,
Владимир Николаевич Мезинов^c

ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования»,
г. Воронеж, Россия

ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А.Булгина»,
г. Елец, Россия

* E-mail: lapina_elena2013@mail.ru

Рецензенты: В.Ф.Габдулхаков, С.Е.Матвеева

Статья посвящена актуальным проблемам реформирования высшего педагогического образования (в контексте задач реализации САЕ). Направленность образовательного процесса на развитие личностной зрелости, конкурентоспособности, успешности специалиста обусловлена рядом причин, среди которых наиболее весомыми следует считать: готовность к профессиональной деятельности педагога в новых экономических социокультурных условиях, конкурентной среде; ориентацию учебной деятельности на профессиональный и инновационный поиски; стимулирование интереса к саморазвитию, самореализации. В статье предлагается взгляд на построение целостной педагогической системы развития личностной зрелости, конкурентоспособности педагога. Цель статьи заключается в том, чтобы на основе проведенного анализа дать по возможности простые и понятные ответы на часто задаваемые вопросы, направленные на совершенствование качества педагогического образования.

Структура личностной зрелости педагога как составляющей конкурентоспособности, характеризуется следующими компонентами: *мотивационно-ценностный компонент* содержательно включает в себя высокую мотивацию педагога к профессиональной деятельности, ценностные ориентации, познавательные интересы, направленные на различные виды социально значимой деятельности, а также способствует саморазвитию, самоактуализации, самоутверждению, что является важной стороной для конкурентоспособного учителя. *Рефлексивно-оценочный компонент* обеспечивает педагогам осознание и оценку у них потенциала, реальный уровень конкурентоспособности, осуществить прогнозирование и проектирование дальнейшего профессионального рос-

^a **Лапина Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, начальник отдела организации повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров общего образования, ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования», ул. Б. Роша, д. 54, Воронеж, Россия E-mail: lapina_elena2013@mail.ru тел.: 8(920)216-73-54 докторант ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А.Булгина», ул. Коммунаров, д. 28, Елец, Россия. Тел.: 8(4732)35-34-50 Телефакс 8(4732)35-25-47 viro-vrn @ mail.ru

^b **Маркова Светлана Витальевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А.Булгина», ул. Коммунаров, д. 28, Елец, Россия, E-mail: marckova.s2011@yandex.ru тел.: 89030326034. 394043, г. Воронеж, ул. Березовая роща, 54. Тел.: 8(4732)35-34-50 Телефакс 8(4732)35-25-47 viro-vrn @ mail.ru

^c **Мезинов Владимир Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А.Булгина» ул. Коммунаров, д. 28, Елец, Россия, E-mail: vmezinov127@yandex.ru тел.: 89205045421. 399770, г. Елец Липецкой обл., ул. Коммунаров, 28. Код 47467. Тел.: 2-21-93,2-04-63. Факс: 2-16-98 E-mail: main@elsu.ru

та. *Деятельностный компонент* заключается в осуществлении педагогической деятельности, в реализации умений и навыков познавательного, коммуникативного, регулятивного и иного характера.

Для исследования мотивационно-ценностного компонента личностной зрелости педагога был использован вербальный фрустрационный тест Собчик. Предлагаемая методика позволяет выявить наиболее значимые ценности в ситуации фрустрированности. Для оценки рефлексивно-оценочного компонента применялась методика Е.Е. Рукавишниковой, направленная на определение уровня рефлексивности педагогов, обеспечивающей стабилизацию их эмоционального мира, мобилизацию волевого потенциала, гибкое управление им. Для изучения самоактуализации педагога использовался тест, разработанный Э.Шостром.

Для выявления уровня развития компонентов использовались психолого-педагогические методики, тесты, наблюдения.

Доказана зависимость конкурентоспособности педагога от уровня его личностного развития. Выявлена взаимосвязь между снижением профессиональной успешности педагога и уровнем развития компонентов личностной зрелости педагога.

Приводится подробный анализ недостатков развития личностных качеств педагога, препятствующих профессиональному самовыражению, профессиональному самосовершенствованию и успешности.

Полагается, что именно формирование личностной зрелости педагога обеспечивает не только стремление к самообразованию педагога, но и способствует развитию его конкурентоспособности, созданию профессиональной конкурентной среды.

По итогам проведенного исследования формулируются выводы, касающиеся развития личностной зрелости как компонента конкурентоспособности педагога.

Ключевые слова: конкурентоспособность, качество образования, культурно-образовательная среда, личностная зрелость, рефлексивность, потребность в самоактуализации, креативность.

Введение

Модернизация системы высшего образования в России, переход на многоуровневую подготовку педагогических кадров предполагает создание условий для ее развития и достижения ее главной цели – обеспечения качества образования. Формирование конкурентоспособности является одним из направлений модернизации современного образования.

Сегодня в условиях конкурентной среды более высокие требования к специалистам различных направлений. Дипломированные специалисты после окончания высших учебных заведений приходят на свое место работы и зачастую осознают, что те знания, которые они получили в университете, трудно применить на практике. Работодатели, однако, требуют от начинающих специалистов не только знаний, умений, компетентности в конкретной области, но и мобильности, то есть готовности овладеть в короткие сроки совершенно новым видом деятельности, а также способностей самостоятельно развиваться, самообразовываться и расти, более того, находить нетривиальные решения нестандартных профессиональных задач.

Таким образом, в современной ситуации совершенствование процесса подготовки будущих педагогов становится одной из самых важных проблем. А именно, значимым становится вопрос развития у студентов личностной зрелости, мобильности, конкурентоспособности, что позволит им успешно реализоваться, гарантирует овладение эффективными приемами решения педагогических задач различных уровней сложности.

Исследование

Исследователь Л.М.Митина в работе «Психология развития конкурентоспособной личности» (Митина, 2002) называет ряд положений, которые необходимо учитывать будущему специалисту:

- мир профессий, постоянно подверженный изменениям – это надо учитывать, ежегодно появляются новые профессии. Вместе с тем многие профессии востребованы и актуальны непродолжительный период времени, затем либо вовсе исчезают, либо меняются до неузнаваемости;
- отличительной чертой профессий в настоящее время является то, что на смену монопрофессионализму приходит полипрофессионализм. Это диктует будущему профессионалу необходимость овладения уже на студенческой скамье несколькими профессиями.
- будущему специалисту нужно быть готовым к тому, что информации самого разного вида, полученной в период обучения, не хватит на все время трудовой жизни. Человеку в течение жизни

придется переучиваться, заниматься самообразованием, самосовершенствованием, самовоспитанием, саморазвитием.

Понятие «конкурентоспособность» относится к числу наименее разработанных в педагогической литературе. Наиболее результативно оно исследовалось в теории менеджмента зарубежными (И.Ансофф, М.Браун, Ф.Вудкок, И.Шумпетер) и отечественными учеными (В.И.Андреев, Л.М.Митина, Ф.Р.Туктаров, Р.А. Фатхутдинов, В.И.Шаповалов).

Анализ работ зарубежных исследователей позволил нам определить, что в западной педагогике к профессионально-личностным качествам педагога относят высокий уровень интеллектуального развития, хорошую саморегуляцию, настойчивость, способность оказать помощь в различных ситуациях, понимание собственных физических возможностей, силу воли, способность к перенесению больших моральных нагрузок, целеустремленность, устойчивое ядро собственной личности, трезвенность сознания, чуткость, чувствительность.

Психологические требования, предъявляемые к человеку, вступающему в «рынок профессий» четко определили американские специалисты Дж. К. Грейсон и К.О. Делл: «В конкурентоспособной стране ее гражданам необходимо иметь:

- высокий уровень функциональной грамотности о факторах своей профессии;
- устойчивые основы знаний в области математики, статистики, научной методологии;
- способность сопоставлять процессы, анализировать их, интерпретировать результаты и реагировать на происходящее принятием решений;
- знания о мире в области истории, географии, экономики, владение языками; умение работать в коллективе, способность нести ответственность;
- способность постоянно учиться и приспосабливаться к изменениям в обществе» (Грейсон, Дж., О'Делл, К., 1991, с.126).

Отдельные аспекты конкурентоспособности учителя в системе отечественного высшего профессионального образования представлены в работах Ю.В. Андреевой, Н.Г. Дорогановой, Л.М. Митиной, Ф.Р. Туктарова, Э.Р. Хайруллиной. Модель учителя-профессионала представлена в работах В.И. Андреева, С.Ю.Лаврентьева, Д.А. Крылова, Н.В. Тамарской и др.

Н.В. Тамарская в статье «Конкурентоспособность будущего педагога» (Тамарская, 2004, с. 119-120) акцентирует внимание на личностных и профессиональных качествах специалиста, которые отражают наивысшую готовность личности к профессионально-творческой деятельности, характеризует его как специалиста, обладающего интегральной составляющей личности. С точки зрения Н.В.Тамарской, конкурентоспособность педагога определяется индивидуальным личностным компонентом - имеется в виду совокупность индивидуальных устойчивых свойств, способностей, черт характера, позволяющих ему полноценно функционировать, конструктивно меняться в педагогической деятельности и педагогическом общении.

Н.Г.Дороганова в статье «Особенности профессиональной подготовки конкурентоспособного учителя» (Дороганова, 2009, с.110-112) отмечает, что конкурентоспособность личности формируется в определенных социокультурных условиях, а уровень конкурентоспособности педагога зачастую зависит от успешности процесса ее формирования в вузе.

Ф.Р.Туктаров рассматривает конкурентоспособность личности как целостное многоуровневое социально-психологическое и социально-культурное явление. Исследователь делает акцент на социокультурных условиях, порожденных социальными и культурными традициями, менталитетом и ментальностью народа (Туктаров, 2007, с.12).

Э.Р.Хайруллина рассматривает конкурентоспособность личности как динамическую открытую систему, развивающуюся на основе личностной программы самоопределения и саморазвития. Она делает акцент на развитие и саморазвитие ключевых компетенций педагога в контексте их профессиональной деятельности (Хайруллина, 2007, с. 21).

Н.А.Иваненко исследует конкурентоспособность с позиции педагогического коллектива (Иваненко, 2015, с. 104). В его содержании он выделяет личностный, профессиональный и межпрофессиональный компоненты. Личностный компонент сформированности конкурентоспособности педагогического коллектива Н.А.Иваненко определяет наличием целеустремленности и уверенности его членов в своих силах; сюда он относит лидерские качества; стремление к инновациям, а также владение навыками самообразования и повышения квалификации; инициативностью и самодисциплиной; предприимчивостью и деловитостью. Он выделяет такие способности, как способность к самоанализу, принятию нестандартных решений, самопрезентации, риску и защите своих прав и свобод, эмоциональной устойчивости и коммуникабельности.

Профессиональный компонент характеризуется в работе профессиональной компетентностью, профессиональным мастерством членов педагогического коллектива и качеством труда.

Сюда входит и умения адекватно оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, понимание целей и задач профессиональной деятельности и др.

Межпрофессиональный компонент сформированности конкурентоспособности педагогического коллектива характеризуется в статье высоким уровнем общего образования, культуры его членов; широкой информационной, общеобразовательной, общетехнической, компьютерной, экономической, правовой, психологической подготовкой в сочетании с глубокими узкопрофессиональными, узкопрофильными знаниями и т.д.

Мы считаем, для того, чтобы педагог был профессионально успешен, конкурентоспособен, важен уровень его личностного развития. К внутренним критериям личностного развития педагога можно отнести: принятие себя, вера в себя и свои возможности, доверие собственной природе. Внутренние критерии далеко не у каждого являются настолько сильными, чтобы справиться со всеми препятствиями личностному росту. К внешним – принятие и уважение других, понимание других. Педагог просто обязан стремиться к разнообразным конструктивным социальным взаимоотношениям, проявлять творческую адаптацию к инновациям, быть реалистичным, гибким, мобильным. От развития профессиональных тенденций, особенностей личностных разных качеств и профессиональных компетенций, особенностей опыта личности, ее мотивации, ориентации, предпочтений, поведенческих стратегий, и т.д. – будет зависеть уровень конкурентоспособности педагога.

Уже во время обучения в вузе у студента складываются стереотипы профессиональной деятельности и осуществляется формирование образа будущей профессии. Уже в это время важно сформировать внутреннее осознание многовариативности возможностей развития, умения воспринимать мир в движении, приспосабливаться к стремительно меняющимся условиям. Поэтому содержательный блок формирования конкурентоспособности педагога включает в себя общепрофессиональные и специальные знания, требования со стороны работодателя к квалифицированному специалисту, представление педагогов о дидактических принципах и закономерностях процесса обучения, педагогических технологиях обучения, методах и приёмах педагогической диагностики, о развитии мотивационной, когнитивной, духовно-нравственной и деятельностно-практической сфер личности учителя. Содержательный блок предполагает наличие определения специфики функционирования психологических механизмов конкурентоспособного поведения, конструирование учебных планов, программ, определение педагогических технологий формирования конкурентоспособности, разработку мониторинга образовательного процесса и сформированности компетенций обучаемых.

Процессуальный блок представлен практическими действиями и ориентирован на осуществление педагогической деятельности по формированию компетенций обучающихся, на реализацию принципов, педагогических условий, направленных на актуализацию внутренних потенциальных возможностей педагога в самообразовании, саморазвитии, самоизменении; использование технологических подходов в обучении, внешних и внутренних факторов становления конкурентоспособности, которые обеспечат реализацию намеченной цели. Необходимо разработать деятельностную составляющую и обеспечить методы и формы контроля сформированности компонентов конкурентоспособности студентов.

В диагностическом блоке представлено проведение мониторинга динамики формирования личностной зрелости студентов как компонента их конкурентоспособности в профессиональной деятельности.

Рассматривая «конкурентоспособность» применительно к педагогу, мы определяем ее как динамическое, системное, многоуровневое личностное образование, характеризующееся совокупностью сформированных личностных и профессиональных качеств - мобильность, коммуникативность, креативность, самостоятельность, целеустремленность, ориентация на успех, и др., которые отражают наивысшую готовность личности к профессионально-творческой деятельности. Быть конкурентоспособным – это значит быть мобильным, иметь способность анализировать, самоизменяться, предвидеть, находиться в непрерывном саморазвитии.

Исследования отечественных и зарубежных психологов позволили выявить, что развитие конкурентоспособности педагога находится в русле изучения таких проблем, как профессиональная успешность, мобильность, личностная зрелость. Вместе с тем одним из основных компонентов конкурентоспособности педагога является уровень его личностного развития.

Проблема личностной зрелости исследуется в работах Карла Юнга, Гордона Оллпорта, Леонида Бурлачука, Дмитрия Леонтьева, Нины Бордовской и Артура Реана, Татьяны Титаренко, Аарона Антоновского. В современной научной отечественной литературе под зрелостью личности

понимают социальную зрелость, которая включает моральную зрелость – понимание, принятие и реализацию норм морали, ее осознание, готовность действовать четко в соответствии с принятыми нормами отношений людей друг к другу; гражданскую – осознание долга перед Родиной, народом, обществом, ответственность за свой труд; эстетическую – развитую способность воспринимать ценности мировой и национальной культуры в различных проявлениях и формах; психологическую – стремление к достаточно высокому уровню психического развития, личный успех и активный характер поведения человека (Л.И.Божович, А.А.Деркач, Е.А.Нестерова, П.М.Якобсон и др.).

В структуре личностной зрелости как составляющей конкурентоспособности педагога конкретным ключевым качеством является рефлексивность, активизирующая потребность в самоактуализации. Рефлексивность стимулирует у личностно зрелого педагога потребность в самоактуализации, стремление педагога к самосовершенствованию и самореализации в педагогической деятельности, выстраивает сюжетную канву профессиональной деятельности, превращая стереотипное содержание в динамично развертываемое новое (Маркова, 1996, с. 47), обеспечивает преобразование, углубление, интенсивное развитие «внутренней картины мира» воспитанников (Маркова, 1996, с. 47). По исследованиям И.А.Винтина процесс самоактуализации личности в нашей стране должен быть сориентирован на достижении специфических ценностей русского человека (Винтин, 2001, с. 68).

А.Г. Асмолов, соотнося понятие «ценностные ориентации» личности с понятием «установка», подразумевает под этим термином «динамическое состояние готовности к определенной форме реагирования». Устойчивая и непротиворечивая структура ценностных ориентаций, по мнению исследователя, обуславливает такие качества личности, как личностное целеполагание, широкий диапазон надежности, верности определенным принципам и идеалам, свободный выбор этих идеалов и ценностей, собственная траектория активности жизненной позиции, упорство в достижении целей (Асмолов, 2007, с. 112).

Наши исследования показали, к важным личностным качествам педагога в условиях конкуренции респонденты относят: активность, готовность к обучению, инициативность, коммуникабельность, мобильность, ответственность, работоспособность, трудолюбие, профессионализм, целеустремленность, а также: 1) осознанность собственных ценностных ориентаций и целей жизни; 2) готовность взять на себя ответственность за происходящие события; 3) выраженная мотивация достижений, т.е. ведущим побудителем деятельности выступает стремление к достижению, а не избегание неудач; 4) самопринятие – позитивная адекватная самооценка, сформированное чувство собственного достоинства. Компетенции у респондентов связаны с их желанием развиваться, хорошо работать и вкладываться в трудовую деятельность.

Нежелательные качества, с их точки зрения, это лень, безответственность, пассивность, отсутствие лояльности, завышенная самооценка, низкий уровень культуры и т.п.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил представить структуру личностной зрелости педагога как составляющей конкурентоспособности следующими компонентами:

Мотивационно-ценностный компонент отражает высокую мотивацию педагога к профессиональной деятельности, объединяет ценностные ориентации личности, позитивный потенциал на различные виды социально значимой активности, потребности самоактуализации, самоутверждения, самосовершенствования, самовыражения, саморазвития, что является немаловажной установкой для конкурентоспособного специалиста.

Рефлексивно-оценочный компонент позволяет педагогам разных возрастов осознать и оценить имеющийся у них потенциал, реальный уровень конкурентоспособности, осуществить прогнозирование и проектирование дальнейшего профессионального роста.

Деятельностный компонент заключается в осуществлении педагогической деятельности, в реализации умений и навыков познавательного, коммуникативного, регулятивного и иного характера, определяющих успешность конкурентоспособного поведения. В решении обсуждаемой проблемы данный компонент позволяет педагогам применять на практике различные методы активного социально-психологического взаимодействия в педагогическом процессе.

Методы исследования

Цель исследования: выявить особенности развития личностной зрелости педагога как компонента конкурентоспособности.

Гипотеза исследования: мы предположили, что конкурентоспособность педагога определяется уровнем развития его личностной зрелости, его успешностью в профессиональной деятельности.

Для исследования мотивационно-ценностного компонента личностной зрелости педагога был использован вербальный фрустрационный тест Л.Н. Собчик (Собчик, Л.Н., 2002, с.224). Предлагаемая авторская методика позволяет выявить значимые ценности в ситуации фрустрированности.

Для оценки рефлексивно-оценочного компонента применялась методика Е.Е. Рукавишниковой, направленная на определение уровня рефлексивности педагогов, обеспечивающей стабилизацию их эмоционального мира, мобилизацию волевого потенциала, гибкое управление им. Измерению самоактуализации педагога служил самоактуализационный тест, разработанный Э. Шостром.

С целью изучения деятельностного компонента было организовано наблюдение за особенностями взаимодействия педагога и детей. На наш взгляд, позиция педагога во взаимодействии с детьми – это результат определенного понимания педагогом себя и своих воспитанников. Она может быть ориентирована на учебно-дисциплинарное, личностно-ориентированное или либерально-попустительское взаимодействие (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов).

Критериями развития личностной зрелости педагога выступили:

- рефлексивность – способность педагога занимать аналитическую позицию по отношению к себе, воспитанникам и профессиональной деятельности;
- потребность в самоактуализации как стремление педагога к самосовершенствованию и самореализации в педагогической профессии;
- креативность как способность продуцировать принципиально новые идеи, оригинальность в выборе способов преодоления проблем в профессиональной деятельности и реализации новых идей.

Результаты исследования

В экспериментальной работе участвовали 60 педагогов дошкольных образовательных организаций. Выборка состояла из педагогов, имеющих стаж педагогической деятельности от 3-х до 15 лет.

Диагностика мотивационно-ценностного компонента развития личностной зрелости педагога установила преобладание у 48% обследуемых уверенности в себе, стремление отстаивать свои позиции. Фрустрируемые ценности педагогов этой группы - социальный статус и кругозор. Это относительно независимые в своих поступках педагоги, для которых характерна умеренная тенденция к приобретению знаний об окружающем мире, но при этом самопознание носит невыраженный характер. То есть педагоги этой группы не стремились выйти за рамки шаблонов в своей профессиональной деятельности, гибко применять новые тенденции в психолого-педагогической науке и практике. Анализ связи между рефлексивностью и креативностью показал сильную прямую связь ($r = 0,71$, при $\alpha < 0,01$), то есть педагоги не проявляли способности творчески понимать и преодолевать проблемы в профессиональной деятельности, применить стереотипы действий. Результаты оценки деятельностного компонента развития личностной зрелости педагога позволили выявить у обследуемых педагогов учебно-дисциплинарное взаимодействие с детьми, при котором просматривался авторитаризм, послушание и дисциплина детей. Выявлены попытки педагогов навязать свое мнение о происходящем как воспитанникам, так и коллегам. Авторитарный стиль руководства не обеспечивал диалог между педагогом и воспитанниками. Педагоги этой группы формально отслеживали достижения в науке и практике, продолжали оставаться на одном уровне личностного и профессионального развития.

Для 29 % респондентов фрустрируемыми ценностями являлись внешний вид, благополучие. По результатам теста САТ выявлена высокая степень зависимости и несамостоятельности. Это «извне направляемые» личности, не проявляющие способность видеть, ставить проблемы, принимать ответственные решения. Корреляционный анализ взаимосвязи рефлексивности и креативности показал прямую связь ($r=0,59$, при $\alpha < 0,01$). У этой группы педагогов отмечалось простое исполнительство, пассивность, отсутствие способности к выходу за рамки шаблонов в своей профессиональной деятельности, выявлена тенденция к поиску другой профессии. По итогам оценки рефлексивно-оценочного компонента 43 % педагогов этой группы, анализируя свои поступки, не подвергали их дискредитации, в профессиональной деятельности продолжали использовать личностные стереотипы. Затруднена аналитическая позиция к себе, воспитанникам и профессиональной деятельности. Слабовыраженная рефлексивность у этих педагогов затрудняла позитивные межличностные контакты с воспитанниками и с коллегами, не определяла такие партнерские личностные качества, как отзывчивость, ответственность. Также отмечены недостатки в развитии умения анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои личные способы деятельности. Характерно искаженное представление педагогом собственных поступков, неспособность их к личностному и дальнейшему профессиональному самовыражению, творческому росту и профессиональному самосовершенствованию. В межличностном общении педагога с воспитанниками и

коллегами отмечалась безучастность по отношению к их проблемам, проявление безынициативности и слабоволия в различных видах профессиональной деятельности.

Для 23 % педагогов характерна устойчивая структура личностно значимых ценностных ориентаций, определяющая такие качества личности, как верность определенным принципам и идеалам. Отмечена независимость ценностей и поведения педагогов от воздействия извне, активность жизненной позиции. Фрустрируемые ценности педагогов этой группы – нравственность, кругозор, что обеспечивало постоянный процесс развития своих потенциальностей, конкурентоспособности. У этих педагогов отмечено осознание степени своего соответствия эталону педагога - мастера, знание своих сильных и слабых, положительных и отрицательных сторон, их самосовершенствование, адекватное самоопределение. Осуществляя рефлекссию происходящих событий, педагоги связывали их с полученным в прошлом опытом, что позволяло совершенствовать профессиональную деятельность, переосмыслить личностные стереотипы, стимулировать новое направление решения профессиональных задач. Корреляционный анализ показал наличие прямой связи между рефлексивностью и креативностью педагогов ($r=0,73$, при $p<0,01$). Профессиональный рост осуществлялся ими посредством анализа собственной профессиональной деятельности, переосмысления личностных стереотипов, дальнейшего внесения необходимой коррекции. Выявлено личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с детьми, основанное на ответственности и взаимном доверии. Для педагогов характерно постоянное стремление к самосовершенствованию, использованию нестандартных форм обучения детей. Участие в мероприятиях разного уровня обеспечивало презентацию результатов своей профессиональной деятельности, а также желание учиться и внедрять положительный опыт коллег.

Выводы

Таким образом, феномен «конкурентоспособность педагога» на различных этапах жизненного пути представляется как многомерное личностное образование, отражающее наивысшую готовность личности к профессионально-творческой деятельности в условиях конкуренции.

Структура личностной зрелости педагога как составляющей конкурентоспособности представлена следующими компонентами: мотивационно-ценностный компонент, обеспечивающий высокую мотивацию педагога к профессиональной деятельности; рефлексивно-оценочный компонент, позволяющий педагогам осознать и оценить имеющийся у них потенциал, реальный уровень конкурентоспособности; деятельностный компонент, заключающийся в осуществлении педагогической деятельности, определяющей успешность конкурентоспособного поведения.

Конкурентоспособность педагога зависит от его личностного развития. Для педагогов с разным уровнем развития личностной зрелости характерно, как стремление к разнообразным конструктивным социальным взаимоотношениям, проявление творческой адаптации к инновациям, гибкость, мобильность, так и пассивность, безответственность, завышенная самооценка, низкий уровень поведенческих стратегий в условиях реформирования высшего педагогического образования.

Перспективной областью дальнейших исследований мог бы стать перенос основных положений педагогической системы, ориентированной на саморазвитие конкурентоспособности учителя в область профессиональной карьеры, а также в область «близких» специальностей, таких как социолог, менеджер по туризму, специалист по связям с общественностью, по работе с молодежью, что свидетельствует о неординарности этой темы и ее прикладном значении при дальнейшем изучении.

Литература

- Митина, Л.М. (2002). Психология развития конкурентоспособной личности. - М. МПСИ; Воронеж: МОДЭК. 400.
- Грейсон, Дж., О'Делл К. (1991). Американский менеджмент на пороге XXI века. М. 319.
- Тамарская, Н.В. (2004) Конкурентоспособность будущего педагога. Москва: Высшее образование в России, № 3, 118-121.
- Дроганова, Н.Г. (2009). Особенности профессиональной подготовки конкурентоспособного учителя. Краснодар: Культурная жизнь юга России, №3, 110-112.
- Туктаров, Ф.Р. (2007). Конкурентоспособность личности в современном трансформирующемся обществе: социально-философский анализ: автореф. дис. ... д-ра философских наук: Ростов-на-Дону, 43.

- Хайруллина, Э.Р. (2007). Системная ориентация проектно-творческой деятельности на саморазвитие конкурентоспособности студентов инженеров-технологов. – Казань: Центр инновационных технологий. 208.
- Иваненко, Н.А. (2015). Модель формирования конкурентоспособности в педагогическом коллективе колледжа. *Образование и саморазвитие*, № 1 (43), 98-104.
- Маркова, А.К. (1996) Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание». 308.
- Винтин, И.А. (2001). Самоактуализация личности. Саранск: Мордовский ун-т.108.
- Асмолов, А.Г. (2007). Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. Москва: Смысл, 2001.
- Собчик, Л.Н. (2002). Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМЛ. - С-Пб, 224.
- Андреев, В.И. (2013). Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека.– Казань: ЦИТ, 296 .
- Андреев, В.И. Конкурентология. (2004). Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань: Центр инновационных технологий, 468 с.
- Андреева, Ю.В. (2006). Развитие конкурентоспособности студентов-журналистов. *Педагогика*. № 5, 67-70.
- Богомаз, С.А. (2011). Типологические особенности самоорганизации личности. *Вестник Томского государственного университета*. № 344, 163-166.
- Бохан, Т.Г. (2003). Психология развития и возрастная психология. Томск, 190.
- Бурлачук, Л.Ф., Кочарян, А.С., Жидко, М.Е. (2009). Психотерапия: Учебник для вузов. Издательский домом "Питер", 496.
- Bayanova L.F., (2013). Vygotsky's Hamlet: The dialectic method and personality psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 1: 35-42.
- Lazarus, R.S. Transactional theory and research on emotion and coping / R.S.Lazarus, S.Folkman // *Eur. J.Pers.* 1987. Vol. 1. P. 141-169.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. N.Y.
- Wagstaff, M. (2013). *Education Tomorrow*. Available:http://cdn.yougov.com/today_uk_import/PDFYG - PublicSector-EducationTomorrowReport.pdf. [28/05/2014].
- Mavlyudova L.U., Shamsuvaleyeva E.Sh. (2015). Continious Development of Information-Communication Competence of the Biology Teacher as a Factor of Advancing the Level of General Professional Qualifications / L.U. Mavlyudov, T.V.Yakovenko. *The Social Sciences*. № 10 (6). С. 1306-1313.
- Mavlyudova L.U., Yakovenko T.V. (2014). Continious Development of Information-Communication Competence of the Biology Teacher as a Factor of Advancing the Level of General Professional Qualifications/ L.U. Mavlyudov, T.V.Yakovenko. *The Social Sciences*. № 10 (6). С. 1306-1313.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 378:371.13(048)

Технологизация поликультурной подготовки будущих учителей в условиях реализации САЕ

Валерьян Фаритович Габдулхаков^a, Эльвира Габдельбаровна Галимова^b,
Ольга Владимировна Яшина^c

*Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет,
Казань, Россия*

* E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Рецензенты: С.К.Бондырева, Н.Г.Маркова

Реализация Стратегической академической единицы предполагает проектирование эффективной технологии обучения. Эта технология должна соответствовать условиям поликультурной среды. В связи с этим цель исследования, представленного в статье, – определить оптимальный алгоритм использования педагогических технологий в условиях поликультурного образования. Ведущим методом в исследовании проблемы является проектный, позволяющий сгруппировать комплекс активных методов и выявить оптимальный алгоритм (курукуллум) использования проблемно-ориентированных технологий. В результате исследования различных комбинаций (алгоритмов) использования таких технологий было установлено, что оптимальность (эффективность, результативность) поликультурного образования в вузедостигается на уровне *преподавания* – движением от технологии коммуникативного ядра к технологии критического мышления, далее к технологии анализа ситуаций, модульного обучения, проективной технологии, проблемного обучения и технологии модерации, в конце – экспертный проблемный семинар; на уровне *учения* – движением от осмысления проблемы, определения вариантов решения проблемы, отбора аргументации до обсуждения способов решения проблемы и подведения итогов на экспертном проблемном семинаре. Материалы статьи могут быть полезными для преподавателей педагогических вузов.

Ключевые слова: алгоритм, технология, поликультурное образование, университет.

Введение

Известно, что под стратегическими академическими единицами понимаются отдельные структурные подразделения (школы, факультеты, институты, центры превосходства, научно-образовательные центры и др.) или их объединения («консорциумы»), которые характеризуются: эффективной системой управления, ориентированной на решение практико-ориентированных образовательных и научно-технологических задач (StrAU's, 2015).. Однако эти единицы чаще воспринимаются только как структуры, ориентированные на решение практикоориентированных за-

^a Габдулхаков Валерьян Фаритович, доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета E-mail автора: Pr_Gabdulhakov@mail.ru Тел.: 8-9050260544. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b Галимова Эльвира Габдельбаровна, старший преподаватель кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета E-mail автора: elyagalimowa@yandex.ru Тел.: 89179049885. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^c Яшина Ольга Владимировна, старший преподаватель Института непрерывного образования Казанского (Приволжского) федерального университета E-mail автора: olga.iaschina@yandex.ru Тел.: 89179049885. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

дач. Сама по себе структура ни управлять, ни решать не может, если не обладает функциональным содержанием. Такое содержание может обеспечить технологическое наполнение структуры, то есть наполнение этой структуры определенными функциональными технологиями. Сейчас к технологиям, существенно активизирующим познавательный, развивающий и творческий процессы, относят технологии, связанные с постановкой проблем, анализом проблемных ситуаций, эффективными способами разрешения практических (в том числе педагогических) проблем (Венгер, 1973), (Давыдов, 1986); (Lloyd-Jones, Margetson, Bligh, 1998); (Spencer, Spencer, 1993); (Teodorescu, 2006), (Terenzini, Reason, 2010); (TheEngineerof 2020, 2004) и др.

Материалы и методы

Методология исследования – деятельностная. В основе – культурно-историческая концепция Л.С.Выготского (1997), теория деятельности В.В.Давыдова (1986), развития творческих способностей Л.А.Венгера (1973), проблемно-развивающего обучения А.М.Матюшкина (1980), М.И.Махмутова (1975), исследования эффективных форм обучения зарубежных ученых Lloyd-Jones G., Margetson D., Bligh J. G. (1998). Mc.Gregor T.A., Spencer, L.M., Spencer, S.M. (1993), Teodorescu T. (2006) и др.

Методы исследования: наблюдение, анкетирование, тестирование, проектирование содержания обучения, творческие работы – эссе, доклад, дискуссии (семинары, конференции), математическая обработка данных.

Результаты исследования

Гипотеза

Мы сформулировали гипотезу: профессионально-специализированные компетенции будущих магистров успешно развиваются, если в ходе поликультурной подготовки использовать оптимальное сочетание активных (проблемно-ориентированных) технологий.

Анкетирование

При анкетировании студентов и преподавателей Казанском федеральном университете в 2014-2016 гг. (124 опрошенных преподавателей) была выделена группа технологий, получивших у них самую высокую оценку, высокий рейтинг. В задании требовалось ознакомиться с перечнем технологий, используемых преподавателями, и выделить те, которые имели, по их мнению, самую высокую результативность и практико-ориентированный характер. К таким технологиям респонденты отнесли технологии коммуникативного ядра; технологию case-study как метода анализа конкретных ситуаций; развития критического мышления; модульного обучения; проектную технологию; технологию проблемного обучения; технологию модерации; технологию экспертного проблемного семинара.

Методика эксперимента

Проиллюстрируем влияние этих технологий на результативность обучения студентов магистратуры в ходе освоения курса «Теория и практика поликультурного образования».

Сразу оговоримся, что последовательность и комбинации этих технологий менялись, если не обеспечивался устойчивый рост в приобретаемых студентами профессионально-специализированных компетенциях.

К профессионально-специализированным компетенциям (согласно разработанной нами магистерской программы) (Габдулхаков В.Ф., 2015) относятся способности:

- демонстрировать хорошее понимание универсальности и национально-культурной специфики языковой картины мира;
- использовать теоретические и практические знания об отражении концептосферы этнического сознания в языковой картине мира;
- использовать теоретические и практические знания в области межкультурной коммуникации для развития и применения оригинальных идей в проектной деятельности;
- обладать коммуникативными способностями и уметь ими пользоваться при решении проблем, относящихся к межкультурной коммуникации;
- демонстрировать глубокое понимание универсальности и национально-культурной специфики языковой картины мира;
- демонстрировать толерантное отношение и находить решения нестандартных ситуаций в условиях поликультурной и полиэтнической среды;

- владеть лингводидактическими основами использования русского языка (и второго государственного – татарского) как родного и неродного в полиэтнической и поликультурной среде;
- осознанно применять знания в области сравнительного изучения культур в процессе интерпретации художественных текстов;
- интерпретировать особенности коммуникативного поведения представителей разных этносов на основе кросскультурных исследований;
- исследовать состояние проблем межкультурного общения и демонстрировать критическую оценку состояния знаний в данной области;
- осознанно применять полученные знания в условиях полиэтнического образования.

Компетенции формировались в ходе изучения таких модулей программы, как «Современная языковая картина мира», «Особенности этнического сознания людей в России и в разных странах мира», «Межкультурная коммуникация в проектной деятельности», «Проблемы межкультурного взаимодействия», «Нестандартные ситуации в условиях поликультурной и полиэтнической среды», «Русский, татарский и иностранные языки дома и в профессиональной деятельности педагога», «Смысл художественных текстов на фоне современных кросскультурных исследований», «Состояние современного межкультурного общения в России», «Педагог в условиях современного полиэтнического образовательного пространства».

Рост компетенций фиксировался по трем уровням:

- 1) знаю (имею представления);
- 2) понимаю (осмыслил);
- 3) действую (применяю в деятельности).

Диагностика компетенций проводилась преподавателями при проверке эссе. По завершении того или иного модуля студентам предлагалось написать небольшое эссе. После проверки и математической обработки данных (по трем уровням) в таблицу вносились средние показатели по всем компетенциям. Таким образом было проверено 5 групп, общая численность – 127 человек. Каждый из них за время обучения написал 10 эссе, а проверяющие фиксировали, что автор знает, что понимает (осмысливает) и что уже присутствует в его педагогической деятельности.

Последовательно тематика эссе строилась следующим образом:

- 1) Я и современная языковая картина мира;
- 2) Моё этническое сознание;
- 3) Моя межкультурная коммуникация в проектной деятельности;
- 4) Как я решаю проблемы межкультурного взаимодействия;
- 5) Я в современной языковой картине мира;
- 6) Как я решаю нестандартные ситуации в условиях поликультурной и полиэтнической среды;
- 7) Как я использую русский, татарский (или иностранные) языки дома и в профессиональной деятельности;
- 8) Как я понимаю смысл художественных текстов на фоне современных кросскультурных исследований;
- 9) Моя критическая оценка состояния современного межкультурного общения в России;
- 10) Какими знаниями, компетенциями, на мой взгляд, должен обладать педагог в условиях современного полиэтнического образовательного пространства.

Например, в эссе на тему «Как я использую русский, татарский (или иностранные) языки дома и в профессиональной деятельности» автор (магистрант КФУ, учитель гимназии № 102 г. Казани А.Р.Зотова) написала:

(...) В последнее время в преподавании иностранных языков широко применяются театральные методики, которые являются эффективной формой работы с учащимися, особенно на начальном этапе обучения, когда у детей ещё развито произвольное запоминание, и они хорошо запоминают лишь то, что для них интересно и вызывает эмоциональный отклик.

В нашей гимназии есть театр на английском языке. Ему всего 5 лет. «Рождение» школьного театра явилось одним из направлений внеурочной деятельности учителей и учащихся. Для нас и наших учеников это стало попыткой реализовать внутренние творческие возможности учащихся. В основном мы ставим сказки, которые очень нравятся нашим детям, нравится участвовать в спектаклях и нравится смотреть. В нашем репертуаре такие спектакли, как «Золушка», «Алиса в стране сказок», «Буратино», «Красная шапочка», «Волшебный мир Диснея» и другие. Эта работа для нас очень значима, т.к. даёт детям возможность почувствовать, что они могут самостоятельно применить знания английского языка на практике, адекватно оформить мысли с помощью различных языковых средств. Это, безусловно, укрепляет в них способность к самостоя-

тельной деятельности и развивает чувство самоуважения и гордости за проделанную работу, а также помогает понять важность совместного труда и ответственности каждого за порученное ему дело. (...)

Автор открыто выражает свою позицию «Я действую», то есть не только осознает (знает и понимает) важную роль английского языка, но и действует (учит детей английскому языку). Подобным образом были проанализированы и другие работы студентов-магистрантов.

При этом мы установили, что в педагогической практике есть нарушения последовательности в организации перехода от усвоения знаний к творчеству (вначале у студентов необходимо сформировать глубокие и прочные знания, а уж затем, на завершающих этапах изучения соответствующей темы, ставить и решать творческие задачи); нарушения принципа доступности; отсутствия эрудиции, то есть широкой осведомленности, которая не всегда коррелирует с уровнем развития творческих способностей личности; переоценка значимости теоретических знаний и недооценка практико-ориентированных компетенций и др.

Снижению отрицательного воздействия этих факторов может служить правильно организованное коммуникативное ядро или ядро общения.

Причем в классической психологии чаще говорят о ядре личности. Что такое *коммуникативное ядро* или *ядро общения* многие не знают. Коммуникативное ядро учебного взаимодействия (Valerian, 2014, 2016) мы определяем как речевую ситуацию, в которой наблюдается несколько признаков:

- 1) общение происходит в монологической и диалогической форме;
- 2) в содержании монолога и диалога есть противоречие, проблема;
- 3) общение носит дискуссионный, полемический характер;
- 4) ядро общения разворачивается по схеме: мотивация общения – завязка речевого действия – развитие речевого действия – кульминация действия (общения) – развязка – следствие (выводы, мораль);

- 5) ядро нейтрализует действие речевого контроля и делает общение свободным и раскрепощенным.

В нашем эксперименте коммуникативное ядро определяло последовательность технологического взаимодействия со студентами. Эта последовательность, кстати, подтверждалась и результатами опроса студентов и преподавателей по критерию эффективности технологий. Таким образом, экспериментальный алгоритм включал такую последовательность:

- 1) технология коммуникативного ядра;
- 2) технология развития критического мышления;
- 3) технология case-study как метода анализа конкретных ситуаций;
- 4) технология модульного обучения;
- 5) проектная технология;
- 6) технология проблемного обучения;
- 7) технология модерации;
- 8) технология экспертного проблемного семинара.

Изменение этого алгоритма снижало эффективность всего курикулума. В разных студенческих группах было апробировано 12 возможных комбинаций. Однако представленная комбинация оказалась наиболее результативной.

Технология коммуникативного ядра

Успех реализации коммуникативного ядра мы фиксируем тогда, когда очередной результат речевого действия, имеющего информативную нагрузку, попадает в «ловушку памяти» собеседника (ученика) и становится его собственным достоянием, то есть существенно влияет на результаты обучения и воспитания.

Если рассматривать учебную деятельность в соответствии с общепринятой схемой «мотив – анализ – синтез – интериоризация», то последняя фаза «интериоризация» (перевод внутренних действий во внешние или говорение и речевой контроль), представляется очень проблемной.

Дело в том, что традиционная вузовская практика не учитывает механизм речевого контроля, хотя почти 80% ошибок студентов можно квалифицировать не как традиционные (фактические или речевые) ошибки, а как ошибки речевого контроля (ошибки, возникшие от страха ошибиться).

Парадокс в том, что обычный преподаватель стоит на страже речевого контроля и не понимает, что своим вмешательством в речь студента невольно содействует сворачиванию механизмов не только речепорождения, но и механизмов продуктивной мыслительной и

интеллектуальной деятельности. Здесь актуален тезис о том, что студент тоже человек и он имеет право на ошибку: не ошибается только тот, кто ничего не делает.

Поэтому смысл коммуникативного ядра (как центральной коммуникативной ситуации лекции, семинара, коллоквиума или практикума) заключается в том, чтобы максимально нейтрализовать действие речевого контроля. Эксперименты показывают, что при правильной реализации коммуникативного ядра (когда студент не говорить не может, когда никто не мешает ему высказаться, никто не поправляет и не останавливает) происходит мощный импульс развития интеллекта, мышления, речи, становления нравственности и других личностных качеств.

Конечно, студент в ситуации коммуникативного ядра может ошибиться и произнести неправильный ответ. Педагогически компетентный преподаватель в этом случае должен позволить ему выговориться до конца. Выговориться должны и другие студенты (с правильными и неправильными ответами). Исправлять их можно в другой ситуации – ситуации экспертной оценки ответов. Тогда замечания студенты воспринимают позитивно и это положительно влияет на результаты обучения и воспитания.

Анкетирование студентов-заочников в Казанском федеральном университете (студентов, которые одновременно с учебой работают в школе) показывает, что большинство студентов (90%) понимают значимость коммуникативного ядра для получения более высокого результата в обучении и воспитании только после знакомства с его теорией и практикой, однако пытаются его применять сами (интуитивно) на практике лишь 32%.

88% студентов-заочников считает, что использование коммуникативного ядра на уроках требует серьезной подготовки от них и большой отдачи и только 12% студентов-заочников считает, что коммуникативное ядро – это естественный атрибут урока и без него его проведение невозможно.

Таким образом, творческое саморазвитие как вид деятельности личности субъект-субъектного характера, направленное на позитивное изменение личностных и познавательных качеств, должно проходить на основе тщательно продуманного коммуникативного ядра: ядро активизирует самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческую самореализацию.

При проверке уровня сформированности поликультурных компетенций в условиях коммуникативного ядра (до и после) мы получили следующую картину (см. табл. 1, диаграмму 1, 2).

Таблица 1. Сформированность поликультурных компетенций в условиях коммуникативного ядра

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	До эксперимента	После эксперимента
Я знаю	8%	23%
Я понимаю	7%	33%
Я действую	8%	19%
Ничего не знаю	43%	15%
Затрудняюсь ответить	34%	10%

Следующая (по эффективности формирования поликультурных компетенций и по рейтингу студентов и преподавателей) технология – технология развития критического мышления.

Технология развития критического мышления

Технология была разработана Международной ассоциацией чтения университета Северной Айовы и колледжей Хобарда и Уильяма Смита. Авторы программы – Чарльз Темпл, ДжинниСтил, Курт Мередит. Эта технология является системой стратегий и методических приемов. Она позволяет формировать способности выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; способности вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; способности решать проблемы; способности самостоятельно заниматься своим обучением (академическая мобильность); способности сотрудничать и работать в группе; способности выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми.

В основе данной технологии – трехфазовая структура занятия (см. рис. 2).

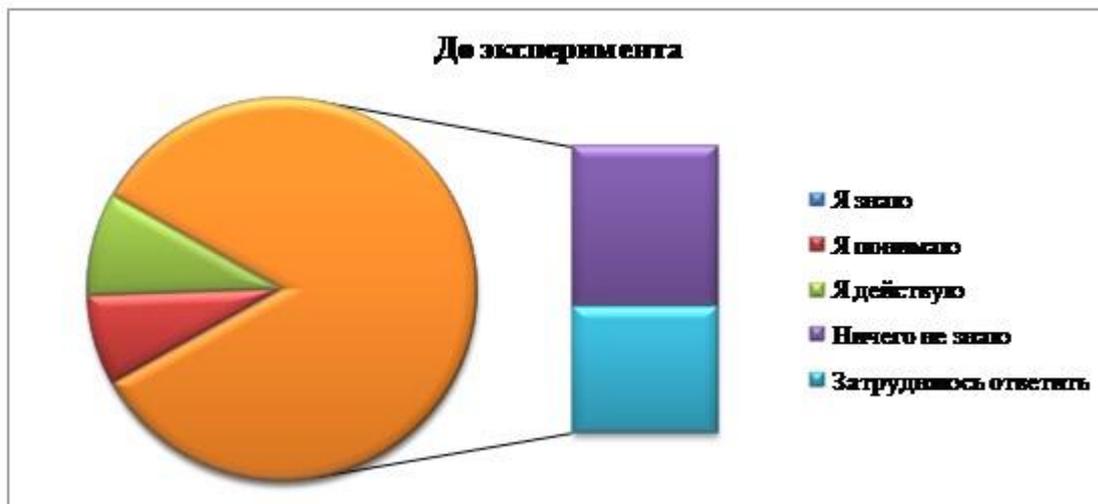


Диаграмма 1. Сформированность поликультурных компетенций до эксперимента

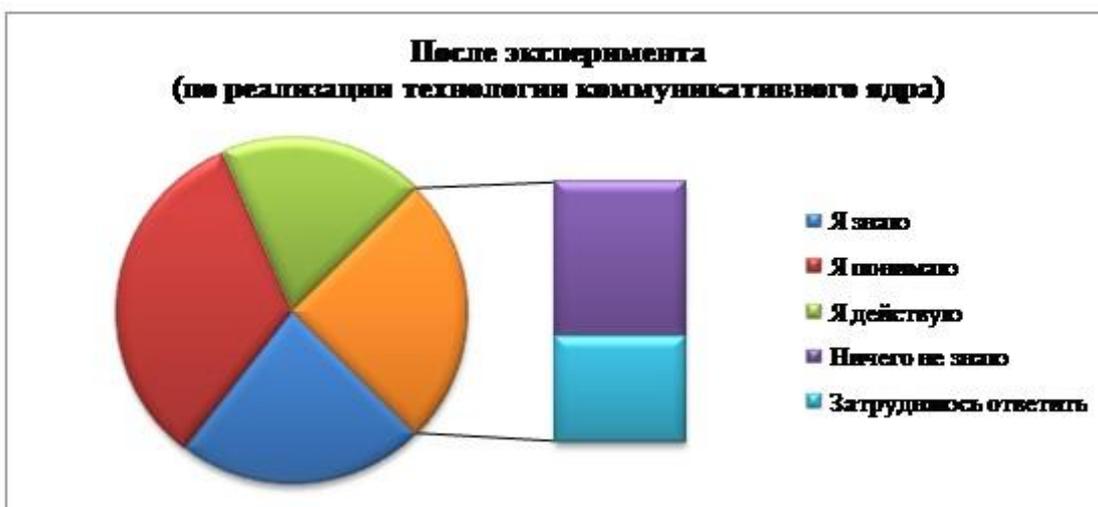


Диаграмма 2. Сформированность поликультурных компетенций в условиях коммуникативного ядра

Фаза вызова (evocation). Если студенту предоставить возможность проанализировать то, что он уже знает об изучаемой теме, это создаст дополнительный стимул для формулировки им собственных целей-мотивов. Именно эта задача решается на фазе вызова (evocation).

В процессе реализации фазы вызова студенты могут высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы, причем делая это свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным преподавателем. Важно, чтобы высказывания фиксировались, любое из них будет важным для дальнейшей работы. При этом на данном этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний.

Фаза осмысления содержания (realization of meaning). На фазе осмысления содержания студенты пытаются сопоставить эту информацию с уже имеющимися знаниями и опытом, готовятся к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

I фаза Вызов <i>(пробуждение имеющихся знаний интереса к получению новой информации)</i>	II фаза Осмысление содержания <i>(получение новой информации)</i>	III фаза Рефлексия <i>(осмысление, рождение нового знания)</i>
--	---	--

Рис. 2. Технологические этапы развития критического мышления

Фаза рефлексии (reflection). В процессе рефлексии та информация, которая была новой, становится присвоенной, превращается в собственное знание. Таким образом, на третьей фазе рефлексии процесса становится основной целью деятельности студентов и преподавателя.

Результаты поликультурного образования на этапе формирования критического мышления оказались следующими (см. табл. 2, диаграммы 3).

Таблица 2. Сформированность поликультурных компетенций в условиях развития критического мышления

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	После эксперимента
Я знаю	25%
Я понимаю	37%
Я действую	29%
Ничего не знаю	5%
Затрудняюсь ответить	4%

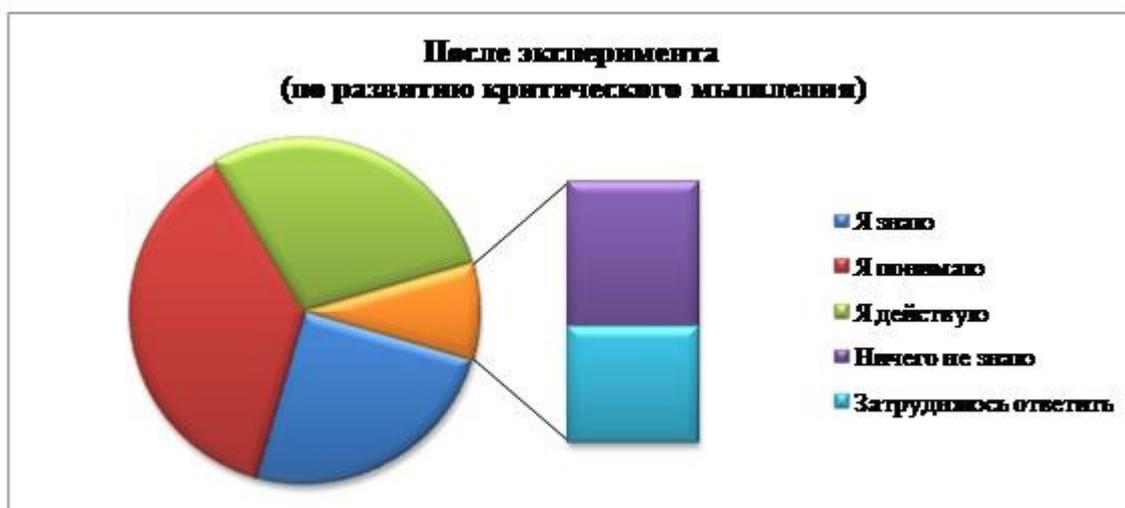


Диаграмма 3. Сформированность поликультурных компетенций в условиях развития критического мышления

Как видим, показатель «Я знаю» вырос на 2% (было 23%, стало 25%), показатель «Я понимаю» вырос на 4% (было 33%, стало 37%), показатель «Я действую» вырос на 10% (было 20%, стало 29%).

Показатели «Ничего не знаю», «Затрудняюсь ответить» существенно снизились (соответственно на 10% и на 6%).

Технология case-study

На следующем этапе мы использовали технологию case-study или технологию анализа конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация).

Это технология активного проблемно-ситуационного анализа, основанная на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Отличительной особенностью метода case-study является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Для того чтобы учебный процесс на основе case-технологий был эффективным, необходимы два условия: хороший кейс и определенная методика его использования в учебном процессе. В нашем экспериментальном методе был предназначен для получения знаний по отдельным аспектам поликультурного образования, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности; задача преподавания при этом сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле, то есть акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку,

на сотворчество. Суть занятий заключалась в следующем: прямо на занятии разрабатывается по определенным правилам модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые нужно получить; при этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. в роли диспетчера процесса сотворчества.

Результаты поликультурного образования на этапе использования case-study оказались следующими (см. табл. 3, диаграмму 4).

Таблица 3. Сформированность поликультурных компетенций в условиях case-study

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	После эксперимента
Я знаю	23%
Я понимаю	39%
Я действую	38%
Ничего не знаю	0%
Затрудняюсь ответить	0%

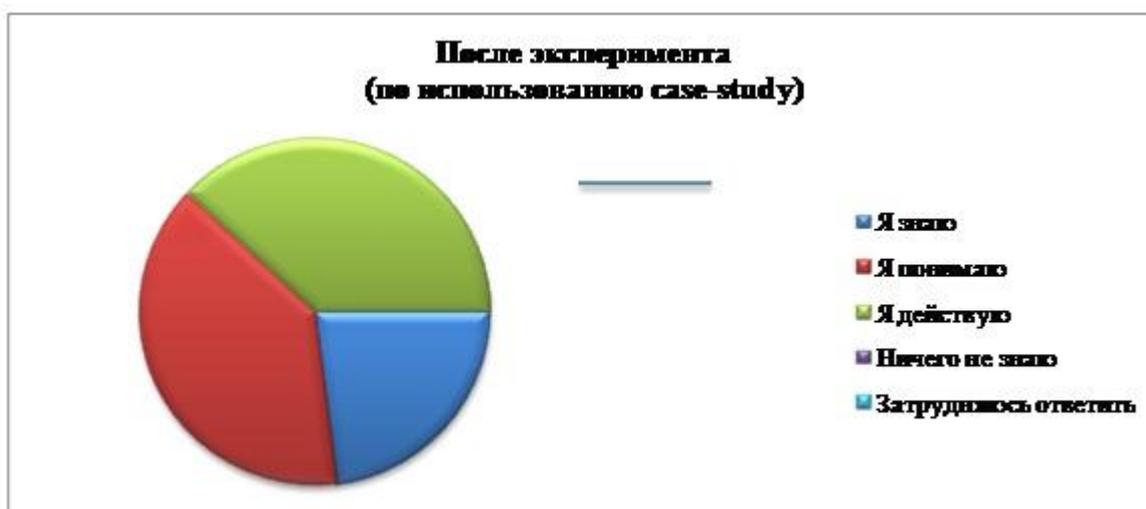


Диаграмма 4. Сформированность поликультурных компетенций в условиях case-study

Как видим, показатели «Ничего не знаю» и «Затрудняюсь ответить» исчезли вообще. Существенно выросли показатели «Я понимаю», «Я действую».

Технологии модульного обучения

Цель – создать (уже после сформированного у студентов критического мышления) условия выбора для полного овладения содержанием основных разделов поликультурного образования в разной последовательности, разном объеме и темпе через отдельные и независимые учебные модули с учетом индивидуальных интересов и возможностей студентов. Учебный модуль у нас – это единица содержания, обладающая относительной самостоятельностью и целостностью на уровне учебной программы, определяющая логику организации процесса его освоения.

Для успешной реализации такой технологии необходимо было обеспечить вариативность содержания, выбор условий и темпа работы с этим содержанием, разнообразие форм взаимодействия участников учебного процесса, создать условия для проявления самостоятельности в принятии решений об уровне и направлении освоения учебных модулей.

Результаты поликультурного образования после реализации технологии модульного обучения оказались следующими (см. табл. 4, диаграмму 5).

Таблица 4. Сформированность поликультурных компетенций в условиях модульного обучения

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	После эксперимента
Я знаю	15%
Я понимаю	43%
Я действую	42%
Ничего не знаю	0%
Затрудняюсь ответить	0%

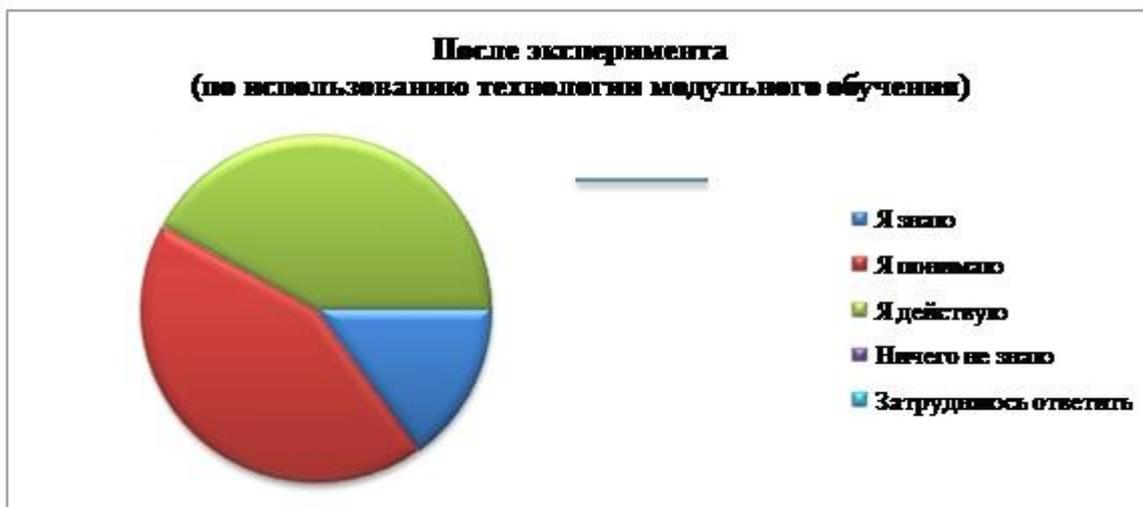


Диаграмма 5. Сформированность поликультурных компетенций в условиях модульного обучения

Как видим, показатели «Я понимаю» и «Я действую» стали еще выше.

Технология проектов

В своем эксперименте мы использовали следующие стадии проективной деятельности студентов: организационно-подготовительную стадию – проблематизацию, разработку проектного задания (выбор); разработку проекта (планирование); технологическую стадию (способ осуществления исследования); заключительную стадию (оформление результатов исследования в виде эссе, статьи, общественной презентации, доклада на конференции).

Результаты поликультурного образования после реализации технологии проектов оказались следующими (см. табл. 5, диаграмму 6).

Таблица 5. Сформированность поликультурных компетенций в условиях проектного обучения

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	После эксперимента
Я знаю	11%
Я понимаю	47%
Я действую	42%
Ничего не знаю	0%
Затрудняюсь ответить	0%

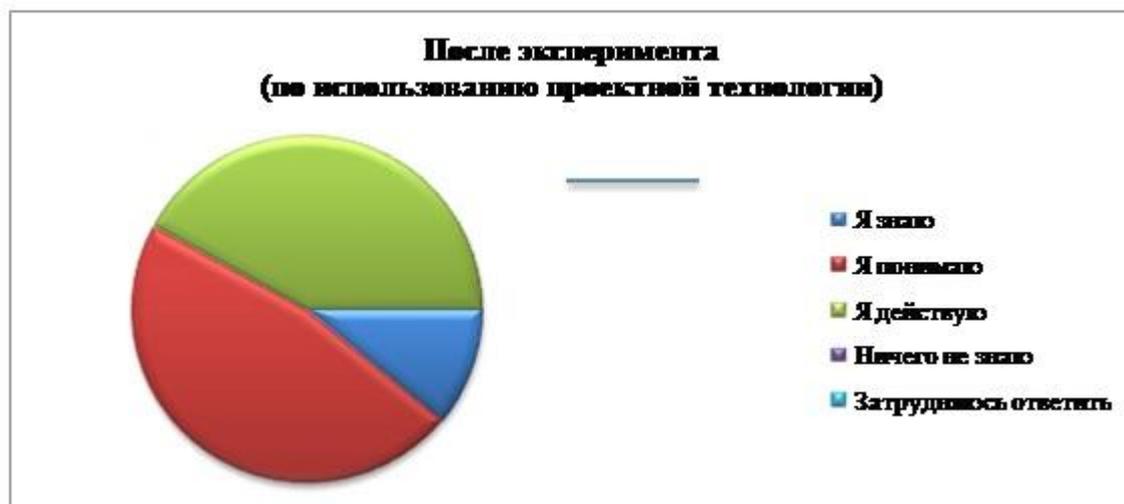


Диаграмма 6. Сформированность поликультурных компетенций в условиях проектного обучения

Как видим, вырос показатель «Я понимаю», однако показатель «Я действую» остался на прежнем уровне.

Технология проблемного обучения

Технология предполагает такую организацию педагогического процесса, когда студент систематически включается преподавателем в поиск решения новых для него проблем. Структура процесса проблемного обучения представляет собой систему связанных между собой и усложняющихся проблемных ситуаций. Поэтому на занятиях были этапы создания проблемных ситуаций, обучения студентов в процессе решения проблем, сочетания поисковой деятельности и усвоения знаний в готовом виде.

Алгоритм решения проблемной задачи у нас предусматривал четыре этапа:

- 1) осознание проблемы студентами вскрывают противоречие, заложенное в вопросе;
- 2) формулирование гипотезы решения проблемы;
- 3) доказательство гипотезы;
- 4) формулировка общего вывода, в котором изучаемые причинно-следственные связи углублялись и раскрывались новые стороны познаваемого объекта или явления.

Результаты поликультурного образования после реализации технологии проблемного обучения оказались следующими (см. табл. 6, диаграмму 7).

Таблица 6. Сформированность поликультурных компетенций в условиях проблемного обучения

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	После эксперимента
Я знаю	8%
Я понимаю	37%
Я действую	55%
Ничего не знаю	0%
Затрудняюсь ответить	0%

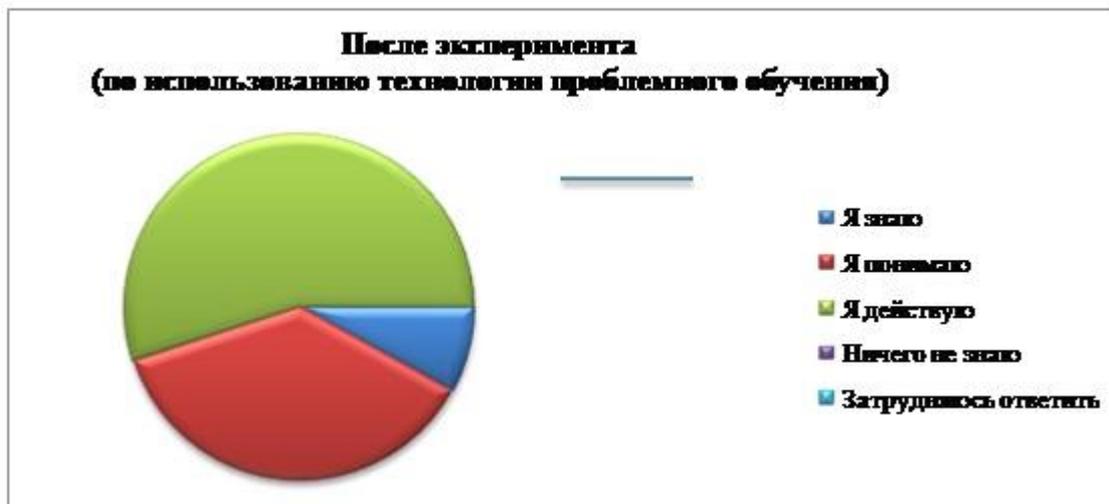


Диаграмма 7. Сформированность поликультурных компетенций в условиях проблемного обучения

Как видим, существенно вырос показатель «Я действую» (55%), остальные показатели пошли на снижение.

Технология модерации

Moderare – в переводе с латинского – приводить в равновесие, управлять, регулировать). Известно, что модерация – это способ проведения учебных занятий или профессиональных совещаний, который быстрее приводит к результатам и дает возможность всем участникам принять общие решения как свои собственные. Поэтому модерация – это структурированный по определенным правилам процесс группового обсуждения в целях идентификации проблем, поиска путей их разрешения и принятия общего решения, модератор-организатор групповой работы, активизирующий и регламентирующий процесс взаимодействия участников группы на основе демократических принципов. Основной дидактической целью использования метода модерации в образовательном процессе является развитие способности к самостоятельному и ответственному решению проблем. При использовании технологии модерации у нас принципиально менялась роль преподавателя. Мы чаще выступали в роли консультантов, наставников, старших партнеров, что принципиально меняло отношение к нам студентов.

Результаты поликультурного образования после реализации технологии модерации оказались следующими (см. табл. 7, диаграмму 8).

Таблица 7. Сформированность поликультурных компетенций в условиях модерации

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	После эксперимента
Я знаю	0%
Я понимаю	31%
Я действую	69%
Ничего не знаю	0%
Затрудняюсь ответить	0%

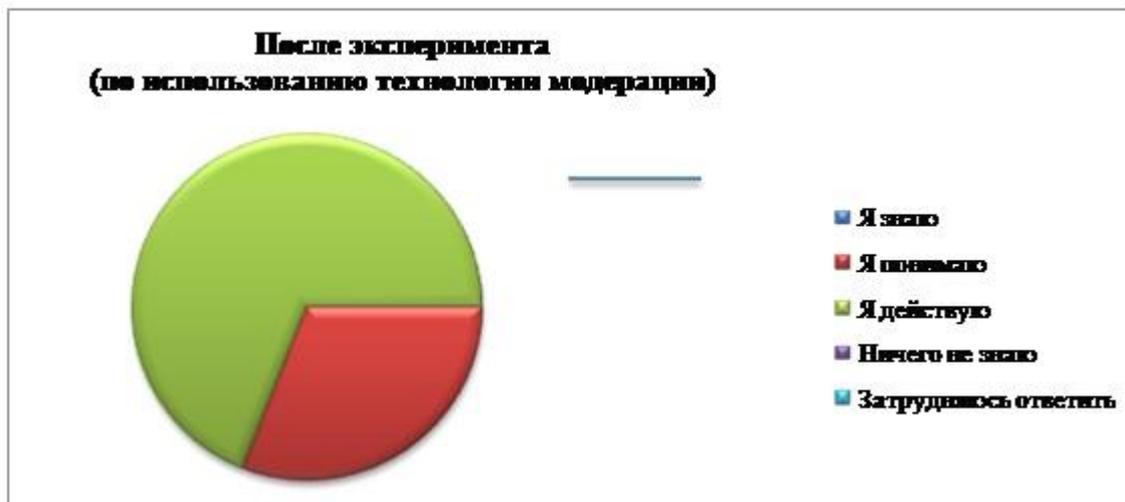


Диаграмма 8. Сформированность поликультурных компетенций в условиях модерации

Как видим, существенно вырос показатель «Я действую» (69%), исчез показатель «Я знаю» (то есть теперь у всех – стопроцентное знание теории и практики поликультурного образования), снизился показатель понимающих (то есть часть из них перешла из числа безусловно знающих и понимающих в число способных действовать, то есть применять теорию на практике).

Экспертный проблемный семинар

Семинар мы проводили как итог изучения дисциплины «Теория и практика поликультурного образования». Семинар позволяет обеспечивать высокое качество, всестороннюю обоснованность и глубокую продуманность выработанных в ходе модерации решений; возможность за короткий срок (1-5 дней) найти решения, предопределяющие стратегию развития поликультурного образования (обучения или воспитания), и наметить программу их реализации; создание предпосылок для согласованных и слаженных действий широкого круга участников семинара – лиц, принимающих решения в образовательном учреждении, муниципальном районе, республике. Поэтому на таком семинаре у нас принимали участие эксперты – ученые, руководители образовательных учреждений, педагоги-практики, руководители муниципальных районных отделов образования, отвечающие за национальное образование в детских садах и школах.

Результаты поликультурного образования после организации и проведения экспертного проблемного семинара оказались следующими (см. табл. 8, диаграмму 9).

Таблица 8. Сформированность поликультурных компетенций в условиях подготовки и проведения экспертного проблемного семинара

Средние показатели сформированности поликультурных компетенций	После эксперимента
Я знаю	0%
Я понимаю	13%
Я действую	87%
Ничего не знаю	0%
Затрудняюсь ответить	0%

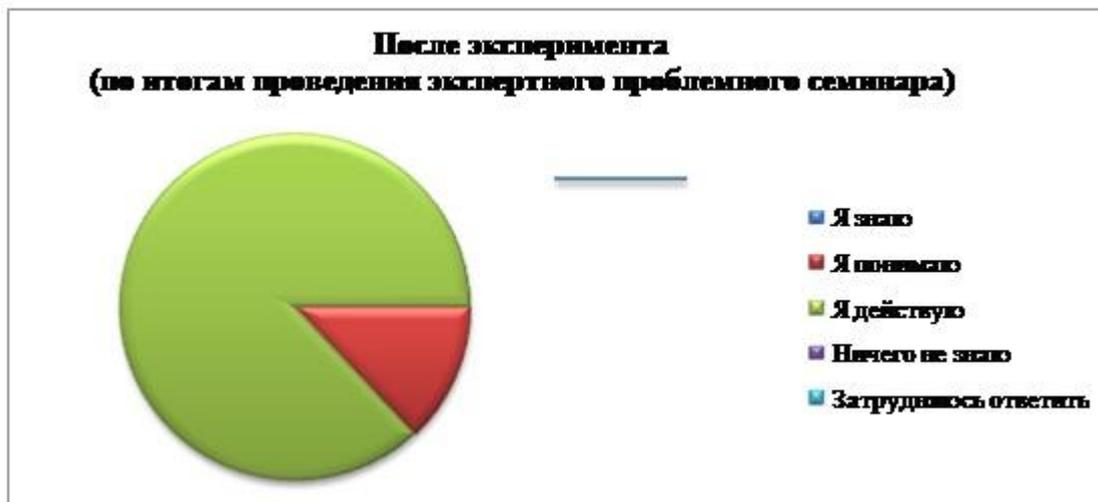


Диаграмма 9. Сформированность поликультурных компетенций в условиях подготовки и проведения экспертного проблемного семинара

Как видим, показатель «Я действую» вырос до 87%, показатель считающих себя понимающими (но не готовыми применять поликультурные компетенции на практике) снизился до 13%.

Дискуссии

Современные дискуссии связаны не столько с тем, что понимать под технологиями, сколько с тем, в какой алгоритм, kurikulum их вводить (Porcher, 2004), (Hanushek, 2010), (Schleicher, 2011), (Baum, Pauea, 2011), (Heilig, Jez, 2010). Технологию в образовании мы понимаем и как алгоритм, и как искусство межсубъектного и субъектно-объектного взаимодействия, направленный на более эффективное использование дидактических средств обучения, развития и воспитания. Такое понимание позволяет рассматривать любой образовательный kurikulum с функциональной стороны. Однако каждая дисциплина и каждый контингент обучаемых будет требовать своего алгоритма.

Выводы

При разработке различных моделей сочетания активных технологий было установлено, что сама технологичность поликультурного образования (таких её аспектов, как эффективность, результативность, практикоориентированность) определяется на уровне преподавания – движением от технологии коммуникативного ядра к технологии критического мышления, далее к технологии анализа ситуаций, модульного обучения, проективной технологии, проблемного обучения и технологии модерации, в конце – экспертный проблемный семинар; на уровне учения – движением от осмысления проблемы, определения вариантов решения проблемы, отбора аргументации до обсуждения способов решения проблемы и подведения итогов на экспертном проблемном семинаре.

Рекомендации

Результаты исследования рекомендуются разработчикам САЕ: полученные данные показывают, что профессионально-специализированные компетенции студентов успешно развиваются, если в ходе поликультурного образования использовать оптимальное сочетание активных технологий. Эффективный kurikulum обеспечивает достаточно высокую результативность поликультурного образования в университете, способствует снижению латентно выраженной национальной агрессии у студентов, педагогов и воспитанников детских организаций и образовательных учреждений.

В основе этих компетенций лежат способности демонстрировать хорошее понимание универсальности и национально-культурной специфики языковой картины мира; использовать теоретические и практические знания об отражении концептосферы этнического сознания в языковой картине мира; использовать теоретические и практические знания в области межкультурной коммуникации для развития и применения оригинальных идей в проектной деятельности; обладать коммуникативными способностями и уметь ими пользоваться при решении проблем, относящихся к межкультурной коммуникации; демонстрировать глубокое понимание универсальности и на-

ционально-культурной специфики языковой картины мира; демонстрировать толерантное отношение и находить решения нестандартных ситуаций в условиях поликультурной и полиэтнической среды; владеть лингводидактическими основами использования русского языка (и второго государственного – татарского) как родного и неродного в полиэтнической и поликультурной среде; осознанно применять знания в области сравнительного изучения культур в процессе интерпретации художественных текстов; интерпретировать особенности коммуникативного поведения представителей разных этносов на основе кросскультурных исследований; исследовать состояние проблем межкультурного общения и демонстрировать критическую оценку состояния знаний в данной области; осознанно применять полученные знания в условиях полиэтнического образования.

Литература

- Strategic Academic Units (StrAU's) (2015). http://isi.sfu-kras.ru/sites/isi.institute.sfu-kras.ru/files/Rekomendacii_CAE_.pdf
- Габдулхаков, В. Ф. Теория и практика поликультурного образования: Рабочая программа. Казань: КФУ, 2015 http://repository.kpfu.ru/?p_id=112087
- Выготский, Л. С. (1997). Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. СПб.: Союз. 96 с.
- Давыдов, В. В. (1986). Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика. 240 с.
- Венгер, Л. А. (1973). Педагогика способностей. Москва: Педагогика. 96 с.
- Матюшкин, А.М.(1980). Проблемы развития профессионально-теоретического мышления. М.: Педагогика.
- Махмутов, М. И.(1975). Проблемное обучение. М.: Педагогика.
- Махмутов, М. И. (1977). Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. Москва: Просвещение. 240 с.
- Lloyd-Jones G., Margetson D., Bligh J. G. (1998). Problem-based learning: a coat of many colours. *Med Educ.* 1998 Sep.; 32(5): 492-494.
- Mc. Gregor T. A. (2008). Universal Organisational Performance Dimension Model (OPD): The development of a Theoretical Based Competency Model [Electronic resource] Mode of access: <http://www.opragroup.com/community/file/128.pdf>.
- Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York[etc]: John Wiley.
- Teodorescu T. (2006). Competence versus competency: What is the difference? *Performance improvement.* 2006. Vol. 45. № 10 (Nov.-Dec.). P. 27-30.
- Terenzini P., Reason R. (2010). *Toward a More Comprehensive Understanding of College Effects on Student Learning*. Center for the Study of Higher Education. 327 p.
- The Engineer of 2020. (2004). *Visions of Engineering in the New Century*. National Academy of Engineering, USA. 2004 [Electronic resource] Mode of access: <https://inside.mines.edu/User-Files/Assessment/Engr2020.pdf> http://repository.kpfu.ru/?p_id=112087
- Valerian F. Gabdulchakov (2014) Communicative Core of Interaction and its Influence on Education Results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 381–384. <http://authors.elsevier.com/sd/article/S1877042814047880>
- Valerian Faritovich Gabdulchakov, Olga Vladimirovna Yashina (2015) Prevention of Latent National Aggression in the Course of Future Teacher Education *Asian Social Science*. Vol. 11, No. 2, January 2015. P. 275. <http://ccsenet.org/journal/index.php/ass/issue/view/1227>
- Carras, C. I. (2007). *Le français Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Cuq, J. P. i Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Gouiller, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris: Didier.
- Mangiante, J. -M. i Parpette, Ch. (2004). *Le français Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Education.
- Hanushek E. A. (2010) The economic value of higher teacher quality // Working Paper No. 56. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research <http://www.urban.org/UploadedPDF/1001507-Higher-Teacher-Quality.pdf>

Schleicher A. (2011) Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world, OECD Publishing.

Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки всего мира. *Вопросы образования*. 2012. № 2. С. 5-62.

Teacher Shortage Areas Nationwide Listing (2012) U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/pol/tsa.pdf>

Baum S., Payea K. (2011) Trends in student aid, 2011/Trends in Higher Education Series. N.Y., College Board Advocacy & Policy Center. http://trends.collegeboard.org/downloads/Student_Aid_2011.pdf

Heilig J. V., Jez S. J. (2010) Teach for America: A review of the evidence. Boulder, CO: National Education Policy Center, Univ. of Colorado <http://epicpolicy.org/publication/teach-for-america>

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 378.1: 37.013.77

Формирование общекультурных компетенций будущего учителя в условиях реализации инновационной модели педагогического образования

Надежда Петровна Ячина^a, Евгения Олеговна Шишова^b

*Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет,
Казань, Россия*

**E-mail: evgshishova@yandex.ru*

Рецензенты: В.Ф.Габдулхаков, Г.Г.Чанышева

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена переходом вузов на ФГОС ВПО, что позволяет расширить академические свободы образовательных учреждений и осуществлять профессиональную подготовку на основе инновационных образовательных программ (по целям, содержанию, организационным формам и технологиям).

С целью повышения качества подготовки выпускников университета, формирования новой модели учителя – учителя XXI века, учителя, мобильного, креативного, способного использовать самые современные образовательные технологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет включился в процесс разработки проекта САЕ, разработки и внедрения профессиональных стандартов, основанных на Европейской и Национальной рамках квалификаций. Концептуальное ядро модели учителя нового типа составляет компетентностный подход к ожидаемым результатам высшего образования, квалификационно ориентируемым согласно требованиям различных групп потребителей (человек, работодатель, государство, общество). Модель строится на принципах вариативности, модульности, мобильности, единства, преемственности, технологичности и включает разные траектории подготовки учителей: вариативную траекторию, распределенную траекторию, переподготовку бакалавров предметной подготовки, переподготовку педагогов на другую дисциплину, центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, педагогическую интернатуру, педагогическую магистратуру. Формирование общекультурных компетенций в этой модели должно занимать приоритетное место, так как их значимость в процессе становления учителя нового типа связана с тем, что именно общекультурные компетенции создают гармонию внутреннего мира и отношения с социумом и могут рассматриваться как основа для формирования профессиональной компетентности будущего педагога. Анализ ФГОС ВПО (ФГОС3+ ВПО), теории и практики профессиональной подготовки бакалавров, позволил установить, что формирование общекультурных компетенций будущих педагогов предусмотрено, но большой набор компетенций затрудняет выделить рамочные компетенции как это предусмотрено Европейской системой образования. Важнейшая задача перед системой высшего образования в сфере подготовки учителей новой формации состоит в необходимости определения теоретико-методологических основ для формирования общекультурных компетенций бакалавров в условиях модернизации педагогического образования.

^a **Ячина Надежда Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета E-mail автора: nadeжда_777@mail.ru Тел.: 8-9172476028. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Шишова Евгения Олеговна**, кандидат педагогических наук, доцент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета E-mail автора: evgshishova@yandex.ru Тел.: 8-9872967671. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

Ключевые слова: компетентностный подход, общекультурные и профессиональные компетенции, ФГОС-3 ВПО, педагогическое образование.

Введение

Одной из тенденций модернизации педагогического образования является ориентация на принципы вариативности, модульности, мобильности, единства всех уровней педагогического образования, преемственности, технологичности, что дает возможность конструировать педагогический процесс по разным образовательным траекториям. Модель педагогического образования, носителем которой является Институт психологии и образования КФУ, включает разные траектории подготовки учителей: вариативную траекторию, распределенную траекторию, переподготовку бакалавров предметной подготовки, переподготовку педагогов на другую дисциплину, центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, педагогическую интернатуру, педагогическую магистратуру. Концептуальное ядро модели учителя нового типа составляет компетентностный подход, обеспечивающий связь обучения с жизнедеятельностью. Общекультурные компетенции относят к базовым компетентностям специалиста, в этой связи одна из важнейших задач в области подготовки учителя новой формации состоит, прежде всего, в необходимости определения теоретической основы для формирования данной базовой компетентности в условиях реализации инновационной модели педагогического образования.

Государство пришло к пониманию роли духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в обеспечении социокультурной модернизации российского общества. Наше общество при всем разнообразии образующих его личностей, социальных групп и действующих в нем тенденций, начинает осознавать прогрессирующую с конца 1980-х годов безразличность как неприемлемую (Ясман, 2011). Духовность обеспечивает содержательную сторону жизни, повышает ее качество, делает возможными разнообразные проявления человеческой индивидуальности, приобщает к жизни общества (Edwards, 2003; Glazer, 1994).

При этом центральная роль в духовно-нравственном развитии студенческой молодежи принадлежит университетам, находящимся на вершине научно-педагогической пирамиды в многоступенчатой системе образовательных учреждений. Университет призван выступать не только в качестве образовательного и научного, но и духовного центра, формирующего личность учителя нового типа (Пустовалов, 2002; Tisdell, 2003; Bakhchieva, 2013). Это связано с необходимостью реализации инновационных моделей подготовки учителя XXI века. Именно преподаватель вуза выступает ключевой фигурой формирования мировоззрения студенческой молодежи на основе духовно-нравственного воспитания.

В процессе обучения в вузе происходит первичное освоение профессии, определяется жизненная и мировоззренческая позиция студента. Наиболее значительные изменения личностного и профессионального плана происходят в юношеском возрасте и касаются системы жизненных ценностей, интересов и увлечений. Возраст юности, в котором находятся студенты, сензитивен для интенсивного самосознания и саморазвития. Это наиболее благодатная пора для развития духовно-нравственного потенциала личности, в основе которого лежат самосознание, нравственная самореализация и самоактуализация (Пустовалов, 2002).

В настоящее время накоплен огромный опыт развития духовно-нравственных сторон личности (Андреев, 2005; Асмолов, 1996; Библер, 1998; Божович, 1995; Зинченко, 2001; Попов, 2000; Слободчиков, 2009; Шадриков, 1996; Edwards, 2003; Rozuel, 2011; Strohminger, Nichols, 2014; Nunspeet, Derks, Nieuwenhuis, 2014; Aquino, Reed, 2002), что говорит об актуальности и практической сложности решения данного феномена. Вместе с тем, на наш взгляд, проблема духовно-нравственного становления будущего учителя требует дальнейшего системного и концептуального осмысления, в связи с возрастанием роли личности педагога и его профессиональной компетентности в успешном осуществлении инновационных социально-педагогических задач и подготовки учителя XXI века в новых социокультурных условиях.

Результаты исследования и обсуждение

Понятие «духовность» в современной педагогике и психологии

На этот вопрос можно услышать различные ответы: одни отождествляют духовность с нравственностью, другие с культурой или видят духовное лишь в сфере философии или религии.

Для того, чтобы разобраться в этом вопросе, рассмотрим существующие точки зрения на понятия «духовность», «нравственность», а также попытаемся сопоставить эти понятия в системе философских взглядов.

В народном толковании духовность - это дерзания духа, устремляющего человека к светлым идеалам: истине, добру, любви и красоте. В религии – это проявление божественной силы, возвышающей личность над обыденной жизнью и придающей ей нравственный смысл и значение ее деятельности. В философии – некая таинственная творческая энергия, побуждающая вдохновение (дух творчества) у художников, литераторов, ученых – всех, кто занимается познанием жизни людей.

В Педагогическом словаре понятие «воспитание духовное» или воспитание духовности определяется как «формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие человека... воспитание чувства долга, справедливости, искренности, ответственности и других качеств, способных придавать высший смысл делам и мыслям человека».

Н.Коваль в своей диссертации дает следующее определение духовности: «Духовность есть системное психическое явление, структура которого включает личностно-эмоциональные элементы рационально-иррационального типа в этико-эстетической, интеллектуально познавательной, морально-нравственной сферах, формирующиеся в результате активного жизненного поиска, приводящего в конечном итоге к пониманию духовного роста как смысла жизни, что является определяющим фактором духовности как личностного явления» (Коваль, 1997). А.А.Андрушакевич определяет духовность как «...способность человека различать и выбирать истинные нравственные ценности и подчинять им свои поступки, поведение, способ жизни» (Андрушакевич, 1999).

А.А.Авраменко связывает духовность «в первую очередь с Богом христиан как с истинным Духом, трансцендентным по отношению к нашей природе существом». Человек, по его мнению, «скорее представляет собой личностное существо, проявляющее себя в двух видах природы – животной и собственно человеческой, связанной потенциально с неким другим, Божественным миром (Авраменко, 2005).

Е.Schockenhoff, также считает, что обращение к религии поможет преодолеть конфликты в современном обществе (Schockenhoff, 2014).

И.А.Соловцова отмечает установившуюся неразделенность понятий «духовности» и «нравственности». В православной педагогике считается, что и нравственность, и духовность врожденные качества, и существовать друг без друга не могут. И та и другая раскрываются в человеке по мере его духовного возвышения: если духовность задает смысл, то нравственность – правила и способы действия (Соловцова, 2006).

Н.А.Буравлева, анализируя современные теоретико-методологические подходы к изучению понятия «духовность», приходит к выводу о том, что духовность это высшая подструктура человека, которая выполняет системообразующую функцию в формировании целостности психического мира личности, его взаимоотношений с другими людьми. Важнейшими психологическими характеристиками духовности являются ценности и ценностные ориентации, ответственность за свои поступки и поведение. Феномен духовности тесно связан с проблемой самореализации и самоактуализации личности (Буравлева, 2011).

Таким образом, духовность формирует личность человека и является тем высшим нравственным центром, в котором сосредоточена вся суть, весь смысл человеческого существования. Духовность вырастает из интеграции знаний, живого опыта и внутреннего стремления студента к постижению смысла своей профессии, к становлению в его личностном бытии постоянной и трепетной заботы “о человеческом в человеке”, о душе ребенка, о его прошлом, настоящем и будущем. Смысл профессии раскрывается через построение иерархии ценностей в индивидуальном духовном мире студента, который способен к понимающему, принимающему или терпимому отношению к ценностным мирам будущих своих учеников (Ильин, 1993).

Формирование общекультурных компетенций будущего учителя

Следствием проводимых изменений в структуре и содержании российского образования стало принятие федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения, которые прямо предусматривают в качестве конечного результата обучения на каждом уровне подготовки и направления - освоение обучающимися общекультурных компетенций.

Компетентный подход является ведущим при проектировании САЕ, новой модели подготовки бакалавра (учителя-предметника для современной школы). В мировой образовательной практике понятие компетентности личности выступает в качестве центрального, своего рода "узлового" понятия по ряду причин: во-первых, оно объединяет в себе

интеллектуальную и практическую составляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого "от результата" ("стандарт на выходе"); в-третьих, компетентность личности обладает интегративной природой, поскольку она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных знаний и опыта, относящихся к широким сферам культуры и деятельности.

В этой связи отметим, что профессиональная компетентность педагога, являясь ведущей категорией педагогической теории и практики, не имеет в современном педагогическом сознании однозначной интерпретации.

Проанализируем различные подходы к пониманию категории "профессиональная компетентность учителя", имеющие место в научно-педагогической и психолого-педагогической литературе и в соответствующих исследованиях и попытаемся их систематизировать (обобщить) по направлениям.

Первое направление – связь категории "профессиональная компетентность" с феноменом "культура", являющимся результатом развития личности, ее образованности и воспитанности (Бондаревская, 1999; Гершунский, 1997).

Понятию "компетентность" Б.С.Гершунский придает перспективный характер, связывая его с адаптацией новых открытий в своем содержании и разработками, касающимися человеческого познания и практики, а также позволяющего определить образовательные требования для каждого типа, профиля, ступени образовательных систем.

Общекультурная компетентность представлена как совокупность трех аспектов: смыслового (включающего адекватность осмысления ситуации в культурном контексте, то есть в контексте имеющихся культурных образцов понимания, отношения, оценки); проблемно-практического (обеспечивающего адекватность распознавания ситуации, адекватную постановку и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной обстановке); коммуникативного (фокусирующего внимание на адекватном общении в ситуациях культурного контекста и по поводу таких ситуаций с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия). Профессиональная компетентность является производным компонентом общекультурной компетентности любого человека (Гершунский, 1997).

Е.В.Бондаревская также опирается на понятие "педагогическая культура" для установления сущности педагогической компетентности. Педагогическая культура является "динамической системой педагогических ценностей, способов деятельности и профессиональной деятельности учителя" (Бондаревская, 1999).

Второе направление – понимание профессиональной компетентности как системы качеств, умений (Браже, 1990; Гребенкина, 2000; Пискунов, 2001; Шишова, 2009).

Т.Г.Браже представляет профессиональную компетентность как систему, включающую в себя аспекты философского, психологического, социологического, культурологического и личностного порядка. "Профессиональная компетентность людей, работающих в системе "человек – человек" (педагоги, врачи, юристы, работники обслуживающего труда), определяется не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала. В профессии педагога к этому списку добавляется владение методикой преподавания предмета; способность понимать и воздействовать на духовный мир своих воспитанников; уважение к ним; профессионально значимые личные качества. Отсутствие хотя бы одного из компонентов разрушает всю систему и уменьшает эффективность деятельности педагога". Следовательно, выделяются такие показатели исследуемого понятия, как владение профессиональными знаниями и умениями, ценностные ориентации в социуме, культура, проявляющаяся в речи, стиле общения, отношении учителя к себе, своей практической деятельности и ее осуществлению (Браже, 1990).

Таким образом, общекультурные, общечеловеческие ценности, которые желательно сформировать в мировоззренческой системе будущего учителя, представляют собой результат и одновременно стратегическое направление в осуществлении воспитательной работы в вузе.

Диагностика эффективности воспитания и развития нравственной культуры студентов

В целях определения эффективности воспитания и духовно-нравственного развития студентов мы провели диагностику нравственной культуры студенческой молодежи разных факультетов, используя методику В.И. Андреева (Андреев, В.И., 2007). В основу этой методики положен тест с

10-ти бальной шкалой оценки уровня нравственной личности, основывающейся на самодиагностике студентами своих нравственных качеств. Тест состоял из 5 блоков: I блок – вопросы, касающиеся общей культуры; II блок – культуры общения; III блок – культуры нравственного саморазвития; IV блок выявлял отношение к вредным привычкам и качествам; V блок диагностировал амплитуду проявления противоположных по значению нравственных качеств.

С помощью этого теста был проведен анонимный опрос 90 студентов нескольких факультетов Казанского (Приволжского) федерального университета.

Таблица 1. Оценка нравственной культуры личности

Факультет	Общая культура	Культура общения	Культура нравственного саморазвития	Отношение к вредным привычкам	Средний балл	
					положительных	отрицательных
Физика	6,3	6,4	6,4	8,5	6,9	-3,1
История	7,5	8,0	7,4	8,3	7,8	-2,2
Биология	7,5	7,8	7,5	8,7	7,8	-2,2
Физическая культура	6,3	6,0	6,1	8,8	6,8	-3,2
Средняя величина	6,9	7,0	6,8	8,5	7,3	-2,6

Полученные данные позволяют сделать вывод об оценке нравственной культуры в целом у студентов различных факультетов. Так из приведенных данных в таблице видно, что студенты факультета физической культуры и студенты физического факультета испытывают затруднения в общении, поэтому их самооценка ниже, чем у студентов исторического факультета и биологического факультета. Отношение к вредным привычкам у всех студентов отрицательное. Большинство опрошенных отдает предпочтение спорту. 30% студентов не испытывают неприязни к вредным привычкам (табакокурению). К наркотикам отношение неприязненное у всех студентов.

Показатель «Общая культура» включал в себя:

- культуру поведения и общения;
- культуру умственного труда;
- эстетическую и художественную культуры;
- физическую культуру;
- экологическую культуру;
- правовую культуру;
- политическую культуру.

Результаты самооценки показали, что студенты поставили себе невысокие баллы. 40% опрошенных студентов отметили у себя низкую культуру умственного труда, 30% - испытывают затруднения в правовых знаниях, 39% студентов редко интересуются политикой, 90% студентов отдают предпочтение спорту. Показатель общего уровня культуры студентов позволяет сделать вывод, что необходимо разработать креативные технологии формирования общекультурных и личностных компетенций будущих педагогов, чтобы подготовить педагога новой формации, способного работать с трансформирующейся личностью ребенка, инициативного, адаптивного к меняющимся требованиям рынка труда и технологий, умеющего работать в команде.

Учитывая, что система ценностных ориентаций является элементом духовной сферы личности, а человек в своем поведении ориентируется на определенные ценности, существующие в обществе или в значимой для него социальной группе, на следующем этапе мы изучили ценностно-смысловые ориентации студентов, обучающихся на разных факультетах.

Ценностные ориентации личности рассматривались на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов с помощью методики С.Шварца (Schwartz, Melech, Lehmann, 2001). Эти ценности входят в структуру убеждений личности в виде определенных образцов оценивания окружающего мира, которые становятся основой выбора его собственных поступков.

Ценностный опросник Шварца, позволил определить представленность в сознании студенческой молодежи 19 ценностей: 1. Достижение: личный успех в соответствии с социальными стандартами; 2. Благожелательность: чувство долга; 3. Благожелательность: забота; 4. Конформизм межличностный; 5. Конформизм: подчинение правилам; 6. Репутация; 7. Гедонизм; 8. Скрам-

ность; 9. Власть как социальный статус, доминирование над людьми; 10. Власть над ресурсами; 11. Самостоятельность в поступках; 12. Самостоятельность в мыслях; 13. Безопасность личная; 14. Безопасность общественная; 15. Наличие внешних стимулов; 16. Традиции: уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи; 17. Забота о других; 18. Забота о природе; 19. Толерантность.

Полученные результаты позволили выделить наиболее и наименее предпочитаемые ценности в группе студентов, обучающихся на разных факультетах.

Таблица 2. Средние показатели значимости типов ценностей и ранговые значения на уровнях нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов (по методике Ш.Шварца)

Типы ценностей	Средние показатели и ранговые значения типов ценностей			
	Уровень нормативных идеалов		Уровень индивидуальных приоритетов	
Конформность	2,69	4	1,93	4
Традиции	2,25	6	0,90	9
Доброта	2,45	5	1,05	8
Универсализм	1,84	9	0,74	10
Самостоятельность	3,95	2	2,34	1
Стимуляция	1,90	8	1,83	5
Гедонизм	1,65	10	1,23	7
Достижения	4,72	1	2,13	3
Власть	2,05	7	1,61	6
Безопасность	2,99	3	2,33	2

Как видно из приведенной выше таблицы 2, как на уровне нормативных идеалов (то есть на уровне убеждений), так и на уровне индивидуальных приоритетов (то есть в конкретных поступках), для студенческой молодежи наиболее значимыми являются ценности достижения (личный успех в соответствии с социальными стандартами), самостоятельность мысли и действия, а также ценность безопасность (стабильность общества, отношений и самого себя). Для современной молодежи важна самостоятельность мышления и выбора способов действия, осмысленность существования, самостоятельность, целеустремленность, самостоятельная постановка целей, ответственность и успех.

Наименьшей значимостью на уровне нормативных идеалов обладают такие ценности, как гедонизм (получение удовольствия), универсализм (понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы) и стимуляция. На уровне индивидуальных приоритетов – универсализм, традиции и доброта. Уважение и поддержание обычаев, принятие и признание идей, существующих в определенной культуре, понимание и терпимость не занимают приоритетного значения в системе ценностей современной молодежи данной выборки. Несмотря на то, что на уровне нормативных идеалов данные ценности занимают приоритетное место в системе ценностных ориентаций студентов, не всегда они реализуются в конкретных поступках и поведении.

Таким образом, анализ ценностей студентов дает представление о том, какие ценности транслируются новому поколению, а какие реализуются в конкретных поступках и поведении. Согласно результатам анализа респондентов отличают высокая приверженность индивидуалистическим ценностям Самоутверждения и пренебрежение на уровне индивидуальных ориентиров альтруистическими ценностями.

Выводы

Цели создания САЕ в Институте психологии и образования КФУ – повышение качества подготовки выпускников университета, формирование новой модели учителя XXI века, учителя, не только профессионально компетентного, мобильного, конкурентоспособного, но и высоконравственного, готового к творческой деятельности и способного выстраивать свое поведение по высоким канонам нравственности.

Разрабатывая проект САЕ, создавая модель (портрет) профессиональной компетентности учителя XXI века, можно использовать следующие резервные возможности улучшения качества воспитания нравственной культуры у студентов университета:

1. Интегрировать все самое ценное, что есть в педагогическом опыте нравственного развития личности, использовать весь накопленный пласт знаний в психологии и педагогике о духовно-нравственной сущности человека.

2. Усилить саморазвитие нравственной культуры студентов в рамках учебных предметов: «Введение в педагогическую деятельность», «История образования и педагогики», «Педагогическое мастерство», «Психологическая культура учителя». Целенаправленно формировать следующие компетенции:

- способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2);

- способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3);

- готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14).

3. Ввести блок нравственных дисциплин, обращенных к сути общечеловеческих ценностей.

Следовательно, подготовка будущих педагогов в университете, наряду с приобщением к знаниям, не может и не должна игнорировать духовно-нравственное развитие личности студента (Мухутдинова, Ячина, Хазиева, 2013).

Литература

- Ясман, Л.В. (2011). Духовность в контексте психологического анализа. Психологические исследования духовно-нравственных проблем. Изд-во «Институт психологии РАН». М. С.11.
- Edwards, A.C. (2013). Response to the spiritual intelligence debate: Are some conceptual distinctions needed here? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 13(1), 49-52.
- Glazer, S. (1994). *The heart of learning: Spirituality in education*. New York: Jeremy P. Tarcher.
- Пустовалов, В.М. (2002). Духовно-нравственное становление личности будущего учителя (Теория и практика): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: Оренбург. 457 с.
- Tisdell, E. J. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bakhchieva, O.A. (2013). Study of Local Lore as Factor of Spiritual and Moral Education of Future Teacher. Components of scientific and technological progress. *Scientific and practical journal*. № 1(16). С. 25-27.
- Андреев, В.И. (2005). Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. Казань. Центр инновационных технологий. 315 с.
- Асмолов, А.Г. (1996). Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж; НПО "МОДЭК". 768 с.
- Библер, В.С. (1998). Нравственность. Культура. Современность. Философское размышление о жизненных проблемах. Москва. 57 с.
- Божович, Л.И. (1995). Избранные психологические труды: проблемы формирования личности. Москва: Междунар. пед. акад. 209 с.
- Зинченко, В.П. (2001). Размышление о душе и ее воспитании. М.: РАО. 34 с.
- Попов, Л.М., Кашин, А.П., Старшинова, Т.А. (2000). Добро и Зло в психологии человека. Казань: Изд-во Казанского университета. 176 с.
- Слободчиков, В.И. (2009). Реальность субъективного духа. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия, 2-е изд. СПб.: Питер. С. 389-403.
- Шадриков, В.Д. (1996). Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательская корпорация "Логос". 320 с.
- Rozuel, C. (2011). The Moral Threat of Compartmentalization: Self, Roles and Responsibility. *Journal of Business Ethics*, 102(4), pp. 685.
- Strohminger, N., Nichols, S. (2014). The essential moral Self. Cognition. Volume 131, Issue 1, April, P. 159.
- Van Nunspeet, F., Ellemers, N., Derks, B. Nieuwenhuis, S. (2014). Moral Concerns Increase attention and response monitoring during IAT performance: EPP evidence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. Volume 9, Issue 2, February, Article number 118, P. 141.
- Aquino, K. and Reed, A. (2002). The Self-Importance of Moral Identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1423-1440.

- Коваль, Н. (1997). Духовность в системе профессионального становления специалиста: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. Москва. (электронный ресурс). URL:<http://www.lib.uau.net/diss/cont/122189.html>.
- Андрушакевич, А.А. (1999). Персональная психология в определении сущности человека и сущности образования. // Гуманизм и духовность в образовании: Научные труды Первой Нижегородской научно-практической конференции. Нижний Новгород. С.11.
- Авраменко, А.А. (2005). «Духовность» в российской провинции. [Текст]. А.А.Авраменко. // Социология власти. - № 1. - С. 84-100.
- Schockenhoff, E. (2014). On the ethos of theology: A Science of faith between the Church and Secular society. *Bogoslovni Vestnik*. Volume 74, Issue 1, P.7-28.
- Соловцова, И.А. (2006). Духовность и нравственность как основополагающие категории духовного воспитания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. № 1. С.116.
- Буралева, Н.А. (2011). Понятие «Духовность» в современной психологии. *Вестник ТГПУ*. № 12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-duhovnost-v-sovremenoy-psihologii>
- Ильин, И.А. (1993). Путь к очевидности. М.: Республика. 431 с. (Мыслители XX века).
- Бондаревская, Е. В. (1999). Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич. Ростов н/Д: Учитель. 560 с.
- Гершунский, Б.С. (1997). Философия образования для 21 века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: "ИнтерДиалект+". – 697 с.
- Браже, Т.Г. (1990). Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление / Т.Г. Браже: тез. к семинару. Л: НИИ НОЗ. – С. 39-62.
- Гребёнкина, Л.К. (2000). Формирование профессионализма учителя в системе педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.К. Гребёнкина. М. 34 с.
- Пискунов, А.И. (2001). Педагогическое образование: концепция, содержание, структура / А.И.Пискунов. *Педагогика*. № 3. С. 41-47.
- Шишова, Е.О. (2009). Развитие профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя в условиях билингвизма. *Вестник ТГПУ*. № 2-3 (17-18). С. 64-69.
- Андреев, В.И. (2007). Мониторинг воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности. Казань: Центр инновационных технологий. 56 с.
- Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A. et al. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 32. N 5. P. 519-542.
- Мухутдинова, Т.З., Ячина, Н.П., Хазиева, Н.Н. (2013). Проблемы нравственного воспитания педагога. *Журнал Вестник Казан. технол. ун-та*. № 10.

УДК 37.032:371.15

Интеграция педагогического и классического филологического образования при подготовке будущих учителей-филологов

Зульфья Фирдинатовна Юсупова^а, Эльвира Фирдавильевна Нагуманова^б,
Карина Муратовна Дуллиева^с

Институт филологии и межкультурных коммуникаций, Казанский федеральный университет, Казань, Россия

**E-mail: Usupova.Z.F@mail.ru*

Рецензенты: В.Ф.Габдулхаков, Р.Р.Хуснуллина

Интеграция классического университетского и педагогического образования в Казанском федеральном университете осуществляется в рамках Стратегической академической единицы (САЕ) «Учитель XXI века» в условиях современного высшего образования в контексте перспективных направлений и ключевых моментов в решении вопроса подготовки будущих учителей для современной школы. Интеграция в области подготовки филологических кадров позволит, с одной стороны, усилить фундаментальный характер предметной подготовки будущих учителей русского, татарского, иностранных языков, литературы, а с другой стороны, усилить педагогическую направленность подготовки филологов. Педагогическое образование является важной составляющей образовательной политики любого государства и отличается высокой степенью гибкости и доступности. Цель статьи – показать положительные стороны интеграции педагогического и классического университетского образования на примере опыта совместной деятельности двух институтов Казанском федеральном университете – Института филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого и Института психологии и образования; выявить возможности улучшения подготовки педагогических кадров в университете. Ведущий метод – описательный, также применена проективная методика исследования. Мы пришли к выводу, что существует несколько траекторий подготовки будущих учителей, соответствующих требованиям Профессионального стандарта педагога, новому Федеральному государственному образовательному стандарту для основной школы, которые можно успешно реализовать в высшей школе. Первая траектория – более углубленный вариант подготовки педагогов – обучение в магистратуре по направлению «Педагогическое образование».

Филологическое образование», реализуемой совместно с Институтом психологии и образования. Такой образовательный маршрут позволяет гармонически сочетать практическую профессиональную направленность с фундаментальностью и научной основательностью подготовки педагогов. Вторая траектория – предоставление возможности обучения бакалавра одновременно с основным образованием по программе дополнительной переподготовки в течение 2 лет, для того чтобы выпускники могли получить серьезную психолого-педагогическую и методическую подготовку по будущей профессии. Считаем, что интеграция классического университетского и педагогического образования в Казанском федеральном университете в области подготовки филологиче-

^а Юсупова Зульфья Фирдинатовна, кандидат педагогических наук, доцент Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: Usupova.Z.F@mail.ru. Телефон: 8-9179285453. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^б Нагуманова Эльвира Фирдавильевна, кандидат филологических наук, доцент Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: ehlviran@yandex.ru. Телефон: 8-9053776090. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^с Дуллиева Карина Муратовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: kitaiank@mail.ru. Телефон: 8-9274278728. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

ских кадров способствует: оптимизации сроков подготовки педагогических кадров; повышению качества подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями Федерального образовательного государственного стандарта и профессионального стандарта «Педагог»; повышению профессиональной компетентности педагогических кадров образования в соответствии с требованиями модернизации отечественного образования; повышению качества образования в образовательных организациях региона, росту конкурентоспособности выпускников. Наше исследование представляет интерес для всех, кто занимается проблемами подготовки и переподготовки будущих учителей.

Ключевые слова: интеграция, стратегическая академическая единица (САЕ), классическое образование, филологическое образование, педагогическая магистратура, траектории педагогического образования.

Введение

В современном мире педагогическое образование является важной составляющей образовательной политики любого государства и отличается высокой степенью гибкости и доступности. В основе поисков эффективных путей совершенствования подготовки учителей лежит идея о том, что качественная профессиональная подготовка учителей является самым ценным вкладом в будущее любой страны. Подтверждением тому являются реформы в области образования, которые периодически осуществляются в странах Европы, Азии, а также в России. «Образование 2030: концепция развития педагогического образования» – так называется программный документ, согласно которому осуществляется реформирование российского педагогического образования (Образование 2016). Кроме того, внедряются новые Федеральные государственные образовательные стандарты как в высшей, так и в средней школе. О проблемах, новых концепциях педагогического образования пишут многие исследователи (Korneyeva, L. I. 2004; Agee, J. 2009; Zhumasheva, A.S., & Zhumabaeva, Z.E., & Sakenov, J.Z., & Ismagulova, B.H., 2016; Grossman, P., & Hammerness, K., & McDonald, M. 2016; Yusupova, Z.F., & Shakurova, M.M., & Saygushev, N.Y., & Vedeneeva, O.A., & Kashina, S.G. 2016; Gabdulchakov V.F., & Kusainov A. K., & Kalimullin A.M. 2016; Бушканец Л.Е., 2016; Woodruff, G., Martin, K., O'Brien, M.K., 2015 и др.).

Во всем мире вопросам реформирования образования уделяется большое внимание, о чем свидетельствуют выступления ученых на II Международном форуме по педагогическому образованию: Ilshat Gafurov (Russia), Trevol Mutton (UK), Michael Schatz (Austria), Conor Galvin (Ireland), Marianne Friese (Germany), Roza Valeeva (Russia) (IFTE 2016).

Одним из минусов классического направления бакалавриата является то, что оно не предусматривает какой-либо психолого-педагогической и методической подготовки студентов. Поэтому выпускник КФУ с дипломом бакалавра по Филологии, проявивший желание работать в школе, несомненно, должен либо окончить магистратуру по направлению «Педагогическое образование», либо пройти переподготовку с углубленным изучением (на исследовательском уровне) педагогики, психологии и методики преподавания соответствующего школьного предмета (русского языка и литературы, иностранного языка, татарского языка и литературы), а также с более длительным прохождением педагогической практики. Только тогда он сможет получить полноценную профессиональную подготовку, органично сочетающую комплекс академических и профессионально-педагогических компетенций.

В настоящее время возникла необходимость не только в подготовке высококвалифицированных учителей русского, татарского и иностранного языков и литератур, но и специалистов с филологическим образованием, активно владеющих тем или иным языком, специалистов в области языка и культуры, способных осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной среде; необходимость в воспитании толерантной личности, развитии ее морально-нравственных качеств и творческих способностей.

Материалы и методы

Исследование направлено на анализ проблем и перспектив интеграции педагогического и классического филологического образования, краткой характеристики существующих моделей педагогического образования на уровне бакалавриата и магистратуры, а также новых моделей, соответствующих вызовам сегодняшнего общества. В качестве основных методов исследования нами использовались анализ, наблюдение, описание, обобщение, классификация, применение которых способствовало достижению поставленной цели. Для исследования привлекались материалы нормативно-регламентирующей документации (стандарты, учебные планы, программы

магистратуры), концепция педагогического образования, учебные планы и программы бакалавриата по педагогическому и классическому филологическому образованию, исследования по актуальным вопросам педагогического и филологического образования, подготовки учителей-филологов.

Результаты

Одним из минусов классического направления бакалавриата является то, что не предусматривается обстоятельной психолого-педагогической и методической подготовки студентов, которая так необходима для будущих учителей-филологов. Поэтому для выпускников с дипломом бакалавра по Филологии, желающих работать в школе, Казанский федеральный университет может предложить две траектории дальнейшей подготовки к педагогической деятельности: дальнейшее обучение в магистратуре по направлению «Педагогическое образование: филологическое образование», либо дополнительная профессиональная переподготовка с углубленным изучением (на исследовательском уровне) педагогики, психологии и методики преподавания соответствующего школьного предмета (русского языка и литературы, иностранного языка, татарского языка и литературы), а также непрерывным прохождением педагогической практики. Только тогда выпускник-бакалавр сможет получить полноценную профессиональную подготовку, органично сочетающую комплекс академических и профессионально-педагогических компетенций.

Одним из положительных сторон интеграции филологического и педагогического образования является существование в Институте филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого целого ряда магистерских программ, направленных на подготовку высококвалифицированных специалистов в области школьного и дошкольного образования. В настоящее время возникла необходимость не только в подготовке высококвалифицированных учителей русского языка и литературы, татарского языка и литературы, иностранного языков, но и специалистов с филологическим образованием, активно владеющих тем или иным языком, необходимость в воспитании толерантной личности, развитии ее морально-нравственных качеств и творческих способностей.

В результате того, что выпускники бакалавры филологических направлений поступают в магистратуры педагогического направления, получают выпускники с широким кругозором, хорошо осведомленные об актуальных вопросах и проблемах как педагогического и методического, так и филологического направлений.

1. Новая модель педагогической магистратуры «Филологическое образование» позволит по-новому подойти к подготовке будущих учителей русского языка и литературы, повысить психолого-педагогическую, методическую и филологическую подготовку магистрантов, которые получают степень магистра филологического образования. Считаем, что данное направление имеет огромное прикладное значение для разработки и совершенствования педагогического образования, в том числе и филологического образования в Республике Татарстан.

В 2016 году впервые будет осуществлен прием магистрантов на данное направление. В рамках этого направления осуществляется подготовка высококвалифицированных магистров в области русского языка и литературы, способных работать в образовательных организациях в современных условиях. Обучение в данной магистерской программе, интегрирующее язык, литературу и культуру, способствует преодолению разобщенности в преподавании языка и литературы и формированию высоконравственной, интеллектуально развитой языковой личности, развитию ее морально-нравственных качеств и творческих способностей, приобщению к отечественной и мировой культуре, продолжению национальных традиций и исторической преемственности поколений.

Новое осмысление проблемы соотношения языка и мышления во второй половине XX века предопределило развитие исследований в области билингвизма и полилингвизма, когда языки рассматриваются в качестве важнейшего средства созидания, сохранения и трансляции человеческой культуры, а также междисциплинарных направлений, ставящих своей целью исследование ментальных процессов, происходящих при усвоении и использовании двух языков (родного и неродного). Проблема формирования активного билингвизма тесно связана с проблемами воспитания билингвальной личности и билингвального образования. Эти проблемы в свою очередь выдвигают для рассмотрения целый ряд вопросов психолингвистического, социально-политического, организационно-педагогического характера, которые связаны с разными аспектами изучения билингвизма. Все эти положения были учтены при составлении учебного плана. Магистранты направления подготовки «Филологическое образование» имеют возможность прослушать курсы, направленные на подготовку специалистов, учитывающих этническую принадлежность обучающегося.

Целый блок курсов, включенных в данную магистерскую программу, позволит обучающимся получить реальные возможности обучения в области составления учебных комплексов, предназначенных на подготовку учителя XXI века («Проектирование контрольно-измерительных материалов по русскому языку / по литературе», «Проектирование образовательных программ для профильного филологического образования» и др.). Также в программе выделены курсы, направленные на формирование общекультурного кругозора: «Русский язык в современной языковой ситуации», «Художественный текст в филологическом образовании».

Изменения произошли и в дискурсе литературоведения. В литературоведческую компаративистику вводятся новые принципы классификации и осмысления связей между литературными явлениями, теоретически обосновывается и подтверждается анализом конкретного историко-литературного материала возможность рассмотрения типов диалогических отношений между национальными литературами как форм межлитературного процесса. Эти процессы указывают на необходимость перехода на новый филологический язык, способный переосмыслить историко-литературную реальность конца XX – начала XXI века. Все эти моменты учтены при формировании списка дисциплин по выбору по литературоведению. Применение в практике преподавания в данной магистерской программе исследования диалогических взаимоотношений между разными языками, литературами и культурами может оцениваться как инновационное.

Выбор образовательных дисциплин, включенных в учебный план, отвечает задачам формирования умений и навыков, позволяющих совершенствоваться и развивать коммуникативную компетентность школьников в единстве ее составляющих (речевой, языковой, социокультурной, познавательной), выявления и развития их творческой индивидуальности, креативности и интеллектуальной одаренности. В процессе реализации магистерской программы предполагается разумная комбинация традиционных и инновационных методик обучения; фронтальной, парной, индивидуальной и групповой форм обучения. Учебная деятельность осуществляется с использованием мультимедийных и информационных технологий.

Данная магистерская программа позволит обеспечить квалифицированными преподавательскими кадрами частные и муниципальные образовательные учреждения. Следует отметить, что это будут не просто выпускники с дипломом магистра педагогического образования, а специалисты, владеющие методикой работы с детьми согласно новым требованиям к педагогическим кадрам.

2. Размышляя о роли филологии, о значимости филологического знания, Д.С.Лихачев определял филологию как «высшую форму гуманитарного образования, объединительную для всех гуманитарных наук» (Лихачев, 1989). Быть филологом – значит обладать широчайшими и глубокими, то есть интегративными, знаниями в различных областях науки, иметь развитый эстетический вкус, уважение к своей национальной культуре, ее прошлому и настоящему, и культуре других народов. Данные качества являются необходимыми учителю.

Однако в связи с изменившимися стандартами подготовки педагогов с 2017 года выпускники-филологи уже не смогут работать в образовательных организациях, поэтому вторая траектория подготовки будущих учителей предполагает уже с 3 курса одновременно с обучением по программе филологии ввести дополнительные курсы по педагогической подготовке.

Изучение путей совершенствования профессионально-педагогической компетенции учителей, дальнейшая теоретическая и практическая разработка методов формирования у студентов-филологов профессиональных дидактических и методических умений в области интегрированного обучения школьников предмету (русскому языку и литературе; татарскому языку и литературе; иностранному языку) считаются важными первоочередными задачами. В учебный план переподготовки филологов необходимо включить дисциплины, позволяющие повысить их педагогическую подготовку: «Компетентный подход в обучении предмету»; «Современные средства оценивания результатов обучения»; «Содержание и технологии работы с одаренными учащимися по предмету», «Современная модель урока (по русскому языку и литературе, татарскому языку и литературе; иностранному языку)» и др.

Проведенное анкетирование студентов 2 и 3 курсов филологических направлений подготовки в Институте филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого позволило прийти к выводу о том, что многие бакалавры, обучающиеся по направлению подготовки «Филология», настроены в будущем реализовать себя в качестве учителей в образовательных организациях, но сейчас у них нет реальных возможностей параллельно с обучением на своем профиле получить дополнительное образование по педагогическому направлению. 28 респондентов из 60 опрошенных изъявили желание получить наряду с дипломом филолога диплом по направлению «педагоги-

ческое образование». Кроме того, респонденты отмечают, что они хотели бы побольше курсов, посвященных решению конкретных педагогических и методических задач, связанных с педагогической деятельностью, с особенностями работы со школьной документацией, с организацией воспитательной работы с учащимися, с родителями и т.д. В связи с этим в Казанском федеральном университете преподавателями Института психологии и образования и Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого разрабатываются стандарт, учебный план, программа дополнительной профессиональной подготовки, изучается опыт в данной области, обсуждаются вопросы реализации дополнительной профессиональной переподготовки.

Нам представляется, что работа в области переподготовки студентов непедагогических направлений позволит выработать маршрут, позволяющий гармонически сочетать практическую профессиональную направленность с фундаментальностью и научной основательностью подготовки педагогов.

Выводы

Интеграция классического университетского и педагогического образования в Казанском федеральном университете в рамках реализации Стратегической академической единицы (САЕ) «Учитель XXI века» в области подготовки филологических кадров может быть реализовано по двум основным траекториям и будет способствовать: 1) оптимизации сроков подготовки педагогических кадров. Студенты, получающие классическое филологическое образование, в результате прохождения переподготовки смогут за два года получить качественную педагогическую подготовку; 2) обучение в педагогической магистратуре «Филологическое образование» будет способствовать повышению качества подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями модернизации отечественного образования; 3) реализуемые программы будут способствовать повышению качества образования в образовательных организациях Республики Татарстан, росту конкурентоспособности выпускников.

Литература

- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: A reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22 (4), pp. 431-447.
- Bushkanets, LE Sidorova & MM LH & Nasrutdinova Mahinina & NG (2015). Formation of the principles of higher philological education at Kazan University in XIX - XXI centuries. *Literature and Culture*, number 4 (42), p. 266-273.
- Fattakhova Nailya, Yusupova Zulfiya, Fedorova Nailya. (2016). A new model of pedagogical magistrate in the field of «Philological education» in Kazan federal university. *IFTE: II International Forum on Teacher Education (19-21 May 2016)*. KFU, pp. 338-339.
- Gabdulchakov, V. & Kusainov, A. & Kalimullin, A. (2016). Education Reform at the Science University and the New Strategy for Training Science Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (3), pp. 163-172.
- Grossman, P. & Hammerness, K. & McDonald, M. (2009)/ Redefining teaching, re-imagining teacher education // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), pp. 273-289.
- IFTE: II International Forum on Teacher Education (19-21 May 2016). KFU. 2016. 444 p.
- Korneyeva, L. I. (2004). The Making of Professional Learning and Career Enhancement in Germany: A Logical-Historical Analysis. *Obrazovaniye i Nauka*, 3, pp. 53-60.
- Likhachev, DS (1989). On the art of words and philology // *About philology*. M.: Higher School, c. 204-207.
- Naidoo, V. (2009). Transnational higher education: A stock take of current activity. *Journal of Studies in International Education*, 13 (3), pp. 310-330.
- Education 2030: the concept of teacher education [electronic resource]. - Access: http://akvobr.ru/obrazovanie_2030.html (reference date 15/05/2016).
- Petrova V.I. Comparative analysis of systems of teacher training in the modern world educational space // *Modern problems of science and education*. 2015. number 1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17209> (reference date: 15.05.2016).
- Teacher professional standards [electronic resource]. - Access <http://profstandartpedagoga.rf/> (reference date 25/05/2016).

ГУМАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.096

Педагогическое речеведение в профессиональной подготовке студентов: технологии, методы, средства практико-ориентированного обучения

Наталья Дмитриевна Колетвинова^a, Сеимбика Усмановна Бичурина^b

*Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет,
Казань, Россия*

**E-mail: Koletvinova_ND@mail.ru*

Рецензенты: И.А.Алехин, Р.А.Исламишин

Статья посвящена проблеме использования педагогического речеведения в процессе профессиональной подготовки студентов. Ее актуальность обусловлена недостаточной степенью разработанности речеведческой проблематики в контексте практико-ориентированной профессиональной подготовки будущих учителей. Цель исследования: на основе функционального анализа знаниево-ресурсного потенциала профессиональной полифункциональной деятельности учителя определить и систематизировать приоритетные компоненты речеведения, которые можно рассматривать как показатели определенного обновления профессиональной содержательно-процессуальной стороны обучения. Ведущими технологиями исследования выступает технология профессионального педагогического речеведения, технология овладения видами речевой деятельности с адекватным речевым оформлением, технология использования разноуровневых и разнонаправленных речеведческих компонентов, способствующих реализации духовно-нравственного и консолидирующего потенциала гуманитарных дисциплин образовательных учреждений. Кроме этого, в работе использованы технологии аспектно-комплексного обучения, самоактивизации, технологии личностно-ориентированного общения и др. В статье отражены результаты проделанной работы, в ходе которой студенты овладели необходимыми и достаточными речеведческими компетенциями, которые можно рассматривать как показатели овладения профессиональной коммуникативной компетенцией в целом. Материалы статьи могут быть полезны для практической профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений и учителей средней школы.

Keywords: педагогическое речеведение, коммуникативное намерение, стратегия, тактика, компетенция, диалог, интонация, информативность, инференция, слушание, чтение, интонаема, речевая деятельность, ситуативная обусловленность, парадигма, компонент, ретроспекция, акцентирование.

Введение

Практика вузовской подготовки претерпевает в настоящее время большие изменения. Среди многообразия важных образовательных проблем особое место отводится проблеме подготовки высоко-

^a Колетвинова Наталья Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: Koletvinova_ND@mail.ru Тел.: 8-8435176067. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b Бичурина Сеимбика Усмановна, кандидат педагогических наук, доцент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: Koletvinova_ND@mail.ru Тел.: 8-9270474999. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail: public.mail@kpfu.ru

кообразованного специалиста-профессионала, отвечающего условиям рыночных отношений. Расширение кругозора проблем повышения качества профессиональной подготовки студентов непосредственно связано с включением инновационных компонентов в процесс образования. Это требует новой идеологии, новой парадигмы содержательно-процессуальных ресурсов, совершенствования организационно-методологических факторов образования и др. (Zakirova, 2014). Однако несмотря на понимание важности выдвинутых проблем однозначного подхода к их решению со стороны научного сообщества выявлено не было, наработок, связанных с инновационным прорывом в повышении эффективности подготовки специалистов, оказалось недостаточно (Андреев, 2012). Современное образование диктует необходимость рассмотрения новых граней повышения качества подготовки и позитивной результативности развития разноуровневой профессиональной коммуникативной компетенции учителя, что отвечает требованиям современного общества (Ефремова, 2012).

Введение в состав научно-педагогических ресурсов разработанного комплекса основ педагогического речеvedения, анализируемого как практико-ориентированные компоненты с дополнительной содержательно-процессуальной наполненностью, открывают возможности по-новому рассматривать развитие профессиональной коммуникативной компетенции через призму разновекторных речеvedческих компонентов. Это позволит в дальнейшем нацелить будущих учителей на понимание важности овладения профессиональной коммуникативно-речевой компетенцией, открывающей возможности для успешной профессиональной деятельности, а также для дальнейшей реализации креативного потенциала учителя как личности и как специалиста.

Методы исследования

В настоящее время научные воззрения на проблему профессиональной подготовки специалиста отличается достаточным многообразием. В университетах мира внедряются программы, основанные на методах активного обучения, в центре которого находится студент (Kolmos, 2004). Не утратил своей актуальности вопрос об осуществлении университетом рефлексии, об этических обязательствах и социальных последствиях каждой профессии (Rbodes, 2001). Актуален и вопрос научения студентов основам профессиональной речевой деятельности и коммуникативной речевой культуре в целом. Данная проблематика не является чисто лингвистической, поскольку не ограничивается только передачей необходимых знаний о языке.

В сложившейся ситуации перед педагогами начального образования время ставит новые задачи, решение которых невозможно без разработки комплексной системы обучения речевой деятельности, которая должна рассматриваться как взаимодействие педагогических, психологических, психолингвистических, когнитивных и мультикультурных направлений, обеспечивающих высокий уровень воспитания и развития интеллектуального и культурно-речевого потенциала всех членов общества. Если рассматривать специфику учителя начальной школы, то приоритетной стороной в ней является тесное взаимодействие учебных и воспитательных компонентов в содержании обучения, успешность реализации которых во многом зависит от владения профессиональными коммуникативными компетенциями, от самообразования, самоорганизации и саморазвития учителя (Андреев, 2013).

Использование речеvedческих компонентов требует обновления интерпретации педагогических технологий, методов, приемов, принципов и подходов: технологии профессионального практико-ориентированного проектирования, технологии разножанрового чтения, педагогического слушания, исследовательские технологии, методы аспектно-комплексного обучения, методы активизации, методы контроля и самоконтроля, проблемно-поисковые методы, эмоционально-смысловые методы, сопоставительные методы, а также ролевая игра, паралингвистические средства, проблемные ситуации и др. Использование данных технологий, методов и средств направлено на овладение необходимыми и достаточными профессиональными коммуникативно-речевыми компетенциями. На этой основе создается целостная речевая картина образовательного пространства, способствующая формированию у обучающихся установки на обучение в течение всей жизни (Ромм, 2012; Leavitt, 1989).

Результаты

Задачи использования педагогического речеvedения в профессиональной практико-ориентированной подготовке студентов

Решение проблемы профессиональной направленности обучения обусловлено требованием обеспечения эффективности подготовки современного учителя (Kamalova, 2015). Среди

многообразия технологий профессиональной направленности в данной работе приоритетная роль отводится технологии педагогического речеведения. Ее применение позволяет поэтапно и поэлементно овладеть многовекторными речеведческими компонентами как необъемлемыми составляющими профессиональной коммуникативной речевой компетенции с учетом их творческого и воспитательного потенциала.

Первой задачей выступает осознание студентами понятийного поля педагогического речеведения в контексте междисциплинарной деятельности учителя начального образования. Каждый речеведческий компонент всесторонне анализируется и обыгрывается в различных видах профессиональной деятельности. Без этого практико-ориентированное обучение остается для студентов дополнительной учебной сложностью.

Второй задачей становится выведение функциональных особенностей речеведческих компонентов и их роль в профессиональной речевой деятельности и речевом поведении учителя.

Третьей задачей является выявление значимых речеведческих показателей для конкретных видов профессиональной речевой деятельности в контексте реализации их творческого и воспитательного потенциала.

Четвертой задачей является создание специальных профессионально-ориентированных творческих заданий, направленных на развитие многоуровневых речеведческих компетенций и профессионально-личностных качеств специалиста.

Для решения поставленных задач был разработан специальный системообразующий комплекс профессиональных речеведческих компонентов, отвечающих современным требованиям развития коммуникативно-речевой компетенции.

Практико-ориентированное изучение и анализ понятийной сущности основ педагогического речеведения

Развитие профессиональной коммуникативной компетенции студентов в контексте реализации речеведческого фактора опирается на поэтапный характер работы. Каждый этап включает в себя необходимые технологии, методы, средства и способы, а также специально разработанный цикл заданий, тестов, вопросов к размышлению. Заканчиваются этапы итоговой профессиональной практико-ориентированной работой, которая анализируется в соответствии с требованиями контрольно-оценочной функции.

На первом этапе целесообразно проведение педагогического диагностирования уровня восприятия и определения студентами профессиональной значимости выявленных сторон речеведческих компонентов, правильное и уместное их использование в ситуативно обусловленных видах деятельности. Также проводится аналитическая работа по выявлению психологических особенностей студентов, их интересов и склонностей. На этом же этапе анализируется специфика современного детства, отражающая контраст интеллектуального развития его представителей, обусловленный разностью социальной среды обучения и воспитания, разностью запросов и взглядов на окружающий мир. Целесообразность проведения данной работы обусловлена требованиями индивидуального подхода к формированию речевой картины мира ребенка (Фельдштейн, 2013).

Диагностика показала недостаточный уровень психологической готовности студентов к восприятию и осознанию сущности и роли речеведческих компонентов, недостаточность знания профессиональных реалий, отсутствие дифференцированного подхода к использованию речеведческих компонентов в разнообразных видах деятельности. Проявились затруднения в определении целевых установок применяемых речеведческих компонентов. На основе результатов проведенной диагностики были разработаны специальные задания на развитие первичных компетенций профессионального использования речеведческих компонентов. На первом этапе внимание студентов обращается на само понятие «речеведческий компонент», целесообразность его включения в речевую канву профессиональной коммуникативной деятельности учителя. Осознанию понятийной сущности речеведческих компонентов предшествует анализ их отличительных свойств и более широких возможностей детализации видов профессиональной речевой деятельности. Именно детализация позволяет распределить учебный материал так, чтобы охватить все стороны дисциплин, в частности, чтения на основе анализа детской литературы, что в полной мере способствует реализации ее духовно-формирующего и консолидирующего потенциала. Затем студенты самостоятельно анализируют и характеризуют разнообразные речеведческие компоненты в контексте их профессиональной ситуативной обусловленности. Данные задания рассчитаны на развитие культуры демократического общения в процессе совместной деятельности на всех уровнях, на развитие компетенции диалогизированного общения

как отправной точки дальнейшего развития профессиональной коммуникативно-речевой компетенции (Каминская, 2003). Самостоятельный анализ студентами используемых компонентов педагогического речевого компонента позволяет им научиться распределять данный материал по строго определенным сферам деятельности. Студенты получают удовлетворение от такой работы, проявляют понимание позитивности получения опыта для дальнейшей профессиональной деятельности (McKenzie, 2011). Из используемых на данном этапе технологий предпочтение отдается технологиям дифференциации, адаптации, педагогического речевого компонента. Широко используются методы аспектно-комплексного обучения, рефлексивные методы и др. Эффективность такой работы во многом зависит от вспомогательной деятельности преподавателей, направленной на анализ обратной связи с последующим обсуждением.

Аналитический подход к определению особенностей речеведческих компонентов

На втором этапе работа строится на основе развития у студентов понимания сущности речеведческих компонентов, их назначения и роли в овладении профессиональным коммуникативным мастерством. Их анализ в аспекте выведения разносторонних особенностей, а также уместности их ситуативно-обусловленного использования позволяет студентам поэлементно рассмотреть их тематическую и содержательно-процессуальную сторону, определить, в каких формах и видах профессиональной деятельности их более целесообразно применять. Важную роль играет развитие понимания того, что каждый речеведческий компонент выполняет свою функцию, занимает свое место в многоуровневом процессе обучения и воспитания. Поэтому включение в профессиональную подготовку студентов полиаспектного педагогического речевого компонента становится актуальной проблемой подготовки современного учителя начального образования, поскольку центральное место здесь отводится формированию говорящей и воспринимающей личности.

В соответствии с этим на втором этапе приоритетное место отводится технологиям предметно-речевой компетенции, продуктивно-спонтанной речи и чтения, а также речеведческим, рефлексивным и проблемным технологиям. Данная работа сопровождается использованием коммуникативного метода, метода активизации, сознательно-сопоставительного метода, эмоционально-смыслового метода и др.

Развитие профессиональной коммуникативной компетенции речеведческой направленности осуществляется в процессе выполнения ситуативно-обусловленных заданий, тестов, вопросов к размышлению. Студенты готовят фрагменты уроков на выбранную тему с включением речеведческих компонентов на основе мотивационной и целевой установки (Conner, 2006). Каждый урок сопровождается анализом и коллективным обсуждением его результативности. Такая работа во многом способствует развитию профессиональной коммуникативной компетенции, в частности, овладению разносторонним диалогизированным общением профессиональной направленности.

Анализ и использование в заданиях речеведческих компонентов способствуют развитию креативной личности, широкой реализации творческих способностей будущих учителей, развитием у них стремления к самоовладению коммуникативной речеведческой компетенции (Implementation, 2010).

Итоговая контрольная работа показала повышение уровня активности в использовании речеведческих компонентов, их соответствующее и уместное применение. Проведенный коллективный анализ позволил выявить позитивные и негативные стороны работы и проанализировать их.

Понимание студентами целесообразности мотивационно-обусловленного выбора компонентов педагогического речевого компонента, четкое выведение их особенностей позволяет перейти к третьему этапу профессиональной подготовки студентов.

Использование речеведческих компонентов в контексте их структурно-содержательной и понятийной направленности

Работу третьего этапа целесообразно строить на уже имеющемся опыте студентов, полученном в процессе профессиональной подготовки на первом и втором этапах, однако его не хватает, т.к. знание начальных основ построения разнообразных видов речевой деятельности не в полной мере обеспечивает самостоятельное конструирование речевого поведения учителя в целом.

На третьем этапе основное внимание уделяется структурно-содержательной и понятийной направленности речеведческих компонентов. Студенты анализировали основополагающие показатели понятий «коммуникативная деятельность», «коммуникативная компетенция»,

«коммуникативная активность», «коммуникативно-речевая стратегия», «коммуникативно-речевая тактика», «коммуникативный прием», «коммуникативный потенциал», «коммуникативное намерение».

Целесообразность работы над данными элементами профессиональной деятельности обусловлена первоначальной расплывчатостью знаний студентов о профессиональной деятельности в целом и развиваемой коммуникативной компетенции в частности.

При работе с указанными речеведческими компонентами обращается внимание студентов на их смысловое наполнение, которое позволяет по-новому рассмотреть отдельные стороны профессиональной коммуникативной деятельности учителя.

При анализе речеведческого компонента «коммуникативной деятельности учителя» обращается внимание студентов на то, что коммуникативная деятельность учителя многообразна и не ограничивается только управлением познавательно практической деятельностью и регулированием взаимоотношений между учащимися, а включает в себя различные каналы общения, сложные речевые ситуации, контактирование. Это требует от учителя большой ответственности, эрудиции, разносторонних профессиональных навыков.

За основу анализа коммуникативной компетенции студенты берут приобретенные особые качества речевой личности. Они разрабатывают специальные задания на основе междисциплинарного учебного материала, обращают внимание на те его составляющие, которые способствуют формированию личности. На основе этого осуществляется подразделение компетенции на языковую, предметную, психолого-педагогическую, прагматическую, этическую. Каждая компетенция обыгрывается в ходе специально разработанных ситуаций, большее внимание обращается на предметную компетенцию, которая может быть реализована с учетом взаимодействия всех коммуникативных компетенций. Важную роль в развитии коммуникативно-речевой компетенции отводится коммуникативному намерению. Студенты отмечают зависимость коммуникативного намерения от этической, прагматической, социальной, психолого-педагогической компетенций. Ставя во главу целевую и творческую реализацию коммуникативного намерения, студенты осуществляют распределение коммуникативной компетенции по разным видам полифункциональной деятельности учителя. Обращается внимание на то, что коммуникативное намерение включает в себя творческое побуждение, спокойную констатацию, регулятивно-организационную установку и др. При этом подчеркивается важность мотивационной установки намерения. Коммуникативно-речевая активность рассматривается студентами с позиции определяющей деятельности учителя – говорения. Отмечая его важность для всех видов речевой профессиональной деятельности, студенты подчеркивают необходимость развития речевой активности у обучающихся в ходе коллективного учебного процесса. Кроме того, студенты остановились на проблеме речевой инактивности учащихся (заниженная самооценка, страх, отсутствие интереса и др.). Были разработаны ситуативно-обусловленные упражнения с использованием разнообразных видов коммуникативно-речевой активности (потенциальная речевая активность, реализованная, творческая, ситуативная, интегральная и др.), позволяющие снизить зависимость учащихся от причин инактивности.

Коммуникативно-речевая стратегия и тактика выступают в процессе профессиональной подготовки студентов в качестве магистральной линии речевого поведения с установлением определенных отношений между участниками речевой ситуации и ее элементами (Михалевская, 1993).

Для овладения основами коммуникативно-речевой стратегии студенты сначала выполняют реферативные задания, анализируют коммуникативно-речевые стратегии и тактики на примере речей мастеров ораторского искусства с последующим обсуждением. Затем разрабатывают специальные задания ситуативной обусловленности, в которых продумывают основополагающую линию определения способов и форм ведения разнообразных видов профессиональной деятельности, обеспечивающих высокую эффективность обратной связи.

Специальные задания, упражнения разрабатываются студентами для выявления необходимых и достаточных приемов, средств, принципов обучения, которые рассматривались в качестве коммуникативно-речевых тактик. Выведение тактики (перекрестный опрос, рассказ по опорным словам, устные диктанты, деловая игра и др.) рассматриваются на примере профессиональной деятельности учителя в контексте требований современных стандартов образования. Специально рассматривается коммуникативно-речевой прием как способ реализации тактики, направленной на стимулирование учебной деятельности, связанной с решением частных задач процесса обучения. Разнообразные приемы рассматриваются в ситуативно обусловленных заданиях с последующим анализом и обсуждением. В конце работы студенты распределяют приемы по частотности их

использование в разнообразных видах деятельности. Особое внимание уделяется использованию приемов на уроках чтения (описание, наблюдение, сравнение, сопоставление), поскольку они во многом способствуют реализации духовно-формирующего и консолидирующего потенциала детской литературы, направленного на воспитание духовно-нравственного человека.

Приоритетные профессионально-ориентированные компоненты педагогического речеведения

На четвертом этапе профессиональной подготовки студентов предпочтение отдается анализу наиболее значимых для профессии учителя речеведческих компонентам. Особое место здесь отводится компетенции формирования педагогического голоса. Эта работа основывается на определении его специфических свойств, что влечет за собой определение комплексной характеристики голосового потенциала учителя, это непосредственно связано с особенностями полифункциональной деятельности учителя. Студенты готовят специальные задания, в ходе которых анализируют голосовые параметры громкости, диапазона, тембра, определяют, какой параметр наиболее соответствует тому или иному виду профессиональной коммуникативной деятельности. На данном этапе широко применялся проблемно-поисковый метод, исследовательский метод, технология педагогического речеведения (Зимняя, 2001).

С компетенцией формирования педагогического голоса связано развитие интонационной компетенции. Целесообразность специального рассмотрения проблемы разноаспектного интонирования обусловлена важностью данного речеведческого компонента для повышения эффективности воздействия на адресную аудиторию, для усиления эффективности учебно-воспитательного процесса. В ходе выполнения специальных заданий студенты анализируют функциональные особенности интонации в зависимости от типа высказывания, вида речевой деятельности, определяют факторы влияния на интонацию, рассматривают ее роль в реализации междисциплинарной деятельности и воспитательной направленности.

Владение интонационным мастерством отмечается студентами как показатель развития интереса к учению, к книгам, склонности к чтению. На данном этапе предпочтение отдается компетентностно-формирующим технологиям, рефлексивным технологиям, интенсивному методу, сравнительно-сопоставительному методу, проблемно-поисковому методу. Овладение основами интонационной компетенции осуществляется на основе специально разработанных циклов заданий, проблемно-тематических вопросов. Студенты самостоятельно конструируют фрагменты уроков с последующим анализом и коллективным обсуждением. За основу на данном этапе была взята технология педагогического речеведения.

Педагогическое слушание относится к числу наиболее профессионально значимых речеведческих компонентов. На начальном этапе профессиональной подготовки студенты рассматривали педагогическое слушание как внимательное слушание в контексте правильности-неправильности ответа ученика. Однако овладение компетенцией педагогического слушания включает в себя более широкие параметры разноуровневого и разноаспектного характера. В ходе работы студенты выводят основные требования к слушанию: мотивация, целевая установка, постановка соответствующих задач.

На основе выведенных показателей студенты разрабатывают специальные ситуативно обусловленные задания с учетом разнообразных видов профессиональной коммуникативной деятельности, где возможно реализовать побудительно-мотивационную функцию слушания. На каждый вид слушания студенты конструируют фрагменты урока, распределяя их по строго определенным видам: глобальное слушание, детальное слушание, критическое слушание, эмпатическое слушание. Такая работа позволяет студентам осознать профессиональную значимость данного речеведческого компонента. На основе эмпатического слушания осуществляется воспитательные, эстетические и аксиологические направления гуманитарных дисциплин, реализуется их духовно-формирующего и консолидирующий потенциал. В своей работе студенты опираются на технологии междисциплинарной интеграции, герменевтическую технологию, рефлексивную технологию, методы погружения, метод активизации, аспектного обучения, эмоционально-смысловой метод.

По-новому взглянуть на проблему профессиональной речевой деятельности в начальной школе позволяет инференция (Brown, 1989). Целесообразность рассмотрения данного положения обусловлена требованиями активизации мыслительной деятельности учащихся. Научение выведению умозаключений, обобщений, самостоятельности а интерпретации учебного материала может стать важным фактором в развитии познавательной самостоятельности, в повышении качества обучения. Работа над литературным произведением в контексте интерпретационной

направленности позволяет учащимся использовать собственное мнение, осуществлять самоанализ произведения, что повышает эффективность обучения и воспитания, поскольку позволяет подключать к анализируемым положениям всех учащихся в целом и каждого в отдельности.

На данном этапе формируются такие компетенционные компоненты речеведческой направленности, как коммуникативно-инференциальная компетенция, компетенция педагогического голоса, компетенция педагогического слушания. Студенты самостоятельно конструируют цикл проблемных профессионально-ориентированных заданий, тестов, вопросов к размышлению. Каждое задание анализируется, отмечаются его позитивные и негативные стороны. На данном этапе приоритетную роль играет технология личностно-ориентированного общения. Широко используются технологии педагогического речеведения, герменевтические технологии, технология развития исследовательских способностей, технологии творческого осмысления. Студенты выступают с анализом профессионально-тематических проблем, речеведческих компонентов на основе творческого подхода и самостоятельного осмысления их применения.

К числу наиболее используемых методов можно отнести метод аспектно-комплексного обучения, комбинированные методы обучения, аналитико-имитативный метод. Выведение приоритетных речеведческих компонентов развивает компетенции разнообразных видов профессиональной деятельности, позволяет находить свои подходы и на основе самостоятельного осмысления создавать авторскую системно-комплексную картину профессионального речевого пространства.

Проектирование профессионально-ориентированных заданий на основе компонентов педагогического речеведения

На пятом этапе в качестве основной формы обучения выступает проектирование видов профессиональной деятельности на основе педагогического речеведения (Зимняя, 2001; Boström, 2013; Thomas, 2012). Данный этап профессиональной подготовки студентов рассматривается как завершение определенного цикла творческой профессионально-ориентированной деятельности. На содержательно-информационной части этапа осуществляется актуализация известных знаний студентов по применению профессиональных речеведческих компонентов в разнообразных видах коммуникативной речевой деятельности учителя.

Проектирование речевой деятельности в данном контексте нашло отражение в специально разработанных заданиях, включающих в себя трансформацию содержательно-информационной части учебного материала и введение в нее разновекторных речеведческих компонентов с определенными мотивационными и целевыми установками.

Такие задания нацелены на развитие профессиональной коммуникативной компетенции речеведческой направленности: информативная компетенция, инференцированная компетенция, компетенция коммуникативного намерения, компетенция педагогического слушания, компетенция педагогического голоса, компетенция разноуровневого чтения и др.

На операционно-деятельностной части студенты разрабатывают ситуативно-обусловленные задания, самостоятельно их проектируют в законченные виды профессиональной речевой деятельности с включением речеведческих компонентов: коммуникативного намерения, коммуникативной активности, коммуникативной стратегии, коммуникативной тактики и др.

Проводится работа по формированию междисциплинарных компетенций, компетенции профессиональной речевой деятельности, компетенция диалогизированной речи, компетенция речевой интенции с учетом воспитательной направленности.

На организационно-методической части пятого этапа студенты развивают профессиональные компетенции по использованию форм и методов организации учебно-воспитательной деятельности. Студенты проектируют задания на введение воспитательных компонентов в учебный процесс, контактирование воспитательной направленности, ситуативно обусловленная беседа и др. Затем проектируют фрагменты урока с данными составляющими, с последующим анализом и коллективным обсуждением (Race, 1993).

Контрольно-оценочная часть включает в себя коллективный контроль за овладением профессиональными компетенциями учебно-воспитательного характера. Для этого применялись клишированные образцы, информативно-тренировочные комплексы, которые способствовали систематизации и обобщению знаний по блокам учебно-воспитательной деятельности будущих учителей начальной школы.

На заключительной части пятого этапа осуществляется контроль определения уровня профессиональной готовности студентов. Им были предложены следующие задания и вопросы:

1. Какие коммуникативные качества учителя начальных классов на уроках чтения играют, на

ваш взгляд, приоритетную роль? Обоснуйте свой ответ.

2. Из каких элементов состоит понятие «коммуникативная речеведческая компетенция»? Какую роль они играют в повышении эффективности учебно-воспитательного процесса?

3. В чем, на ваш взгляд, заключается важность развития коммуникативно-речевой активности учащихся? Какую роль в этом процессе играют речеведческие компоненты? Обоснуйте свой ответ.

4. Как, на ваш взгляд, связан выбор коммуникативно-речевых стратегий и тактик с психолого-педагогической направленностью обучения в целом?

5. Разработайте материал учебного диалогизированного общения с учетом коммуникативных стратегий и тактик профессиональной направленности. Проведите его презентацию перед сокурсниками с последующим обсуждением.

6. Разработайте несколько видов коммуникативно-речевой деятельности учителя с соблюдением мотивационно-целевых установок и требований адекватности их речевого оформления на основе использования речеведческих компонентов. Проанализируйте данный материал и составьте рекомендации для учителей начального образования по использованию речеведческих компонентов в профессиональной деятельности учителя.

7. Какую особенность для развития познавательной самостоятельности учащихся имеет информативно-учебный диалог? Составьте фрагмент урока с использованием информативно-учебного диалога. Проанализируйте его.

8. Использование каких речеведческих компонентов, на ваш взгляд, развивает у учащихся интерес и любовь к чтению? Обоснуйте свой ответ.

9. Проанализируйте два понятия: «общение» и «педагогическое общение». Сопоставьте черты сходства и различия, акцентируя свое внимание на профессиональной направленности понятий. Обоснуйте свой ответ.

10. Охарактеризуйте интонационную специфику полифункциональной деятельности учителя. Обоснуйте свой ответ, приведите примеры.

11. Использование каких речеведческих компонентов при анализе произведений детской литературы соответствует наиболее полному выражению ее духовно-формирующего и консолидирующего потенциала?

12. Какую роль на уроках чтения играет использование таких речеведческих понятий, как «голос», «интонация», «слушание»? Составьте фрагменты уроков на основе их профессионально-ориентированного использования с последующим анализом и обсуждением.

Для ответа на данные вопросы студентам необходимо было продемонстрировать все поэтапно полученные в процессе профессиональной подготовки компетенции. Ответы студентов анализируются по следующим критериям: владение разновекторными речеведческими компонентами, трансформативной речевой технологией, технологией проектирования разносторонних и разноуровневых видов профессиональной деятельности, по использованию методов диалогизированного общения, активизации, аспектного обучения, проблемно-поисковых методов, методов исследования, интеллектуального общения, принципов активной коммуникативности и др.

Осуществление поэтапного практико-ориентированного обучения направлено на развитие профессиональной коммуникативной компетенции будущих учителей, а также на развитие личностной заинтересованности в повышении уровня профессиональной готовности будущего учителя.

Заключение

Полученные в ходе мотивационно-обусловленной и целенаправленной профессионально-ориентированной работы результаты показали, что степень профессионально-коммуникативной подготовки студентов отвечает требованиям ФГОС начальной школы и требованиям обновления содержания современного образования. Студенты демонстрировали уровень владения коммуникативными компетенциями с внесением в них качественно новых сторон обучения и воспитания, анализировали сущность речеведческих компонентов, определяли их взаимосвязь и взаимозависимость в контексте профессиональной коммуникативной деятельности, владение технологиями педагогического речеведения, перечисляли их функциональные и воспитательные возможности в профессиональной деятельности учителя. Ответы студентов имели обоснованный, логический характер, моделирование и проектирование уроков производилось в соответствии с требованиями ФГОС, а также фрагменты различных ситуативно-обусловленных видов профессиональной деятельности осуществлялись на основе использования разнонаправленных коммуникативных ком-

петенций в соответствии с содержательно-процессуальными требованиями коммуникативной речевой деятельности учителя в контексте речеведческого подхода.

Выводы

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы: осуществлен мотивационно-обусловленный, системный, целенаправленный подход к развитию профессиональной подготовки студентов на основе речеведческой технологии. Это позволило поэтапно и поэлементно рассмотреть виды полифункциональной коммуникативной деятельности учителя в аспекте их современной содержательно-процессуальной значимости. Определены технология, методы, средства, формы и способы развития самостоятельных коммуникативно-речеведческих качеств будущего учителя. Раскрыта критериальная и мотивационная обоснованность речеведческой парадигмы в профессиональной коммуникативной деятельности учителя, проанализирована роль ее аксиологических, интеграционных, духовно-нравственных факторов в процессе обучения в начальной школе как определяющих в достижении взаимодействия и взаимосвязи учебно-воспитательной направленности профессиональной деятельности в целом.

Литература

- Андреев, В.И. (2012). Ретроспективный и прогностический подходы к разработке концепции субъектно-ориентированного педагогического образования для творческого саморазвития студентов – будущих педагогов. *Образование и саморазвитие*, 5(33).
- Андреев, В.И. (2013). Систематика педагогических и дидактических законов, интегративно ориентированных на гарантированное качество образования. *Образование и саморазвитие*, 3(37): 9.
- Дорожкин, Е.М., С.Н.Копылов (2011). Дидактическая модель формирования профессиональных компетенций. *Педагогическое образование и наука*, 9: 12-15.
- Ефремова, Н.Ф. (2012). Качество оценивания как гарантия компетентностного обучения студентов. *Высшее образование в России*, 11: 119-125.
- Зимняя, И.А. (2001). Педагогическая психология. М.: Логос.
- Каминская, М.В. (2003). Педагогический диалог в деятельности современного учителя. М.: Смысл.
- Лызь, Н.А., А.Е.Лызь (2009). Компетентностно-ориентированное обучение: опыт внедрения инноваций. *Высшее образование в России*, 6: 29-36.
- Михалевская, Г.Н. (1993). Профессионализм общения (учителю о коммуникативных умениях). СПб.
- Ромм, Т.А. (2012). Теория воспитания: векторы развития в современную эпоху. *Вопросы воспитания*, 1: 26.
- Савостьянов, А.И. (2001). Техника речи в профессиональной подготовке учителя. Москва.
- Фельдштейн, Д.И. (2013). Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М.: МПГУ, Воронеж: МОДЭК.
- Boström, L. and K.Hallin (2013). Learning Style Differences between Nursing and Teaching Students in Sweden: A Comparative Study. *International Journal of Higher Education*, 2(1): 22-34.
- Brown, G., G.Yule (1989) *Discourse analysis*. Cambridge.
- Castro, M.E., A.Niño, C.Muñoz-Caro (2009) GMAT. A software tool for the computation of the rovibrational g matrix. *Computer Physics Communications*, Vol.180, 7: 1183-1187.
- Conner, M. (2006) *Andragogy + Pedagogy*. – URL: <http://agelesslearner.com/intros/andragogy.html>.
- Implementation of “Education and training 2010” work programme. (2010) Working group B: “Key Competences”. *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. November. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
- Kamalova, L.A. (2015). Formation of Professional Competences of «Primary Education» Profile Students While the Studying Process at the University. *Review of European Studies*, Vol.7, No.1: 94-100.
- Kolmos, A., F.K.Fink, L.Krogb (2004) *The Aalborg PBL model – Progress, Diversity and Challenges*. Aalborg.
- Leavitt, H.J. (1989). Educating our MBAs: on teaching what we haven't taught. *California Management Review*. Vol.31, N3: 38-50.
- McKenzie, J. (2001). How Teachers Learn Technology Best. *The Educational Technology Journal*, Vol.10, 6. <http://fno.org/mar01/howlearn.html>.
- Race, Ph. (1993). Never mind the teaching – feel the learning. *SEDA Paper 80*, June, Birmingham.
- Rbodes, F.T. (2001). *The creation of the future: The role of the American university*. Ithaca: 34.

- Thomas, G.P. (2012). Metacognition in Science Education: Past, present and future considerations. In: Second International Handbook of Science Education, Fraser, B.J., Tobin, K.G. and McRobbie, C.J. (Eds.), Springer, Dordrecht: 131-144.
- Veber, E.V., I.A.Safyanikov (2010). Project-Organised Learning Method in the System of Engineering Education of Russia by the Example of National Research Tomsk Polytechnic University. Second Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2010): Creating Meaningful Learning Environments. Barcelona: 97-100.
- Zakirova, V.G., N.D.Koletvinova (2014). Paradigm of future primary school teachers' vocational training. Life Science Journal, 11(4): 441-447.

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 378.147:371.124:78

Формирование профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта в условиях реализации САЕ

Алексей Михайлович Захарчук^а

*Брестский государственный университет им. А.С.Пушкина, Брест,
Республика Беларусь
E-mail: alexzaharchuk@rambler.ru

Рецензенты: В.Ф.Габдулхаков, М.П.Жигалова

На фоне происходящих в современном мире процессов глобализации, технократического развития общества особое значение приобретают гуманистические тенденции, ориентированные на развитие духовной, высоконравственной, поликультурной личности специалиста. Актуальность работы состоит в необходимости повышения эффективности музыкального образования, направленного на подготовку творчески активной личности педагога способной к профессиональной музыкальной деятельности в современных социокультурных условиях. Поиск новых подходов способствует максимальному взаимодействию музыкального искусства и педагогического образования, обеспечивает гармоничное сочетание общей и профессиональной (музыкально-теоретической и исполнительской) подготовки, интенсифицирует личностно-профессиональное становление педагога. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста как результат деятельности системы музыкально-педагогического образования является важной проблемой современной педагогической науки и практики и затрагивает не только содержание, но и формы, методы, средства обучения, рефлексию педагогической деятельности. В статье рассматриваются характерные особенности профессиональных компетенций; анализируются существующие подходы к определению данного понятия, как единства практической и теоретической готовности личности к профессиональной деятельности; структурированы профессиональные компетенции будущего педагога-музыканта, включающие личностные, метапредметные, предметные, профессионально-коммуникативные, информационные компетенции; определены оптимальные условия подготовки специалистов в области музыкального искусства к профессиональной деятельности, такие как аксиологическая концепция воспитания личности, использование метапредметных связей, осуществление перманентной рефлексии деятельности, проектирование педагогического процесса; создание культурно-образовательной среды, использование современных информационных образовательных технологий при подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: гуманизация образования, компетентностный подход, профессиональные компетенции, культурно-образовательная среда, непрерывное образование, музыкально-педагогический процесс.

^а Захарчук Алексей Михайлович, аспирант кафедры педагогики Брестского государственного университета им. А.С.Пушкина, E-mail автора: alexzaharchuk@rambler.ru, тел.: 375292237188. 224000, Брест, Бульвар Космонавтов, 21, Республика Беларусь. E-mail: pedagog@brsu.brest.by

Введение

В начале XXI века на фоне происходящих во всем мире процессов глобализации, информационно-экспансии, особое значение приобретает гуманизация образования как ориентация на развитие духовной, нравственной, высокоинтеллектуальной, поликультурной личности, признающая обучаемого субъектом и высшей ценностью образовательного процесса. Образование, по мнению президента Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования Жака Делора, «должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить и предпринимать различные действия. Оно должно позволить человеку понять самого себя и окружающую его среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе» (Делор, 1998).

Развитие образовательного пространства в Республике Беларусь предполагает разработку новых требований к уровню подготовки специалиста, что обусловлено потребностью общества в подготовке творчески активной личности будущего педагога, способного к профессиональной деятельности в постоянно изменяющихся социокультурных условиях. Особая роль в этом процессе принадлежит преподавателям художественной культуры, искусства, музыкально-творческой деятельности. Е.С.Полякова отмечает, что профессиональная подготовка педагога в области искусства призвана обеспечить: «самореализацию учителя на основе самоопределения и идентификации личности с профессией, выбор индивидуальной стратегии образования, интенсификацию личностно-профессионального становления педагога и релевантность профессиональной подготовки учителя современным требованиям к специалисту» (Полякова, 2015).

Эффективность современного музыкального образования как системы характеризуется уровнем воплощения его трех основных функций: трансляции ценностей национальной и мировой культуры, подготовкой к профессиональной музыкальной деятельности, формированием творческой личности музыканта. Развитие музыкально-педагогического образования свидетельствует о непрерывном поиске новых подходов, которые способствуют максимальному взаимодействию музыкального искусства и педагогического образования, обеспечивают гармоничное сочетание общей и профессиональной подготовки, интенсифицируют личностно-профессиональное становление педагога. Релевантным критерием качества такого образования является способность будущего педагога применять сформированную компетентность для наиболее эффективного решения социально-профессиональных задач различной степени сложности.

В связи с этим, рассмотрение профессиональных компетенций будущего специалиста как результат деятельности системы музыкально-педагогического образования является одной из актуальных проблем современной педагогической науки и художественной практики.

Исследование

В 1996 году на симпозиуме в Берне по программе Совета Европы в своем докладе Вало Хутмахер (основной разработчик компетенций Г. Халаж) определил пять ключевых компетенций, необходимых для европейцев: политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни (Hutmacher, 1998).

В Республике Беларусь понятия компетентностного подхода и образовательных стандартов первой и второй ступени были законодательно закреплены в 2006–2008 годах, с 1 сентября 2008 года внедрены в образовательный процесс высшей школы, однако следует отметить, что до настоящего времени не произошла перенастройка системы среднего специального и высшего музыкально-педагогического образования, недостаточно полно разработаны теоретические основы модернизации профессиональной подготовки педагога-музыканта.

Концепция компетентностного подхода отражена в трудах российских ученых: В.И.Байденко (Байденко, 2004), В.А.Болотова (Болотов, Сериков, 2003), А.А. Вербицкого (Вербицкий, Ильязова, 2011), И.А.Зимней (Зимняя, 2004), В.В.Краевского (Краевский, 2005), Н.В.Кузьминой (Кузьмина, 1990), А.И.Субетто (Субетто, 2010), А.В.Хуторского (Хуторской, 2002). Проблема профессиональной компетентности педагога достаточно широко рассматривалась белорусскими исследователями: О.Л.Жук (Жук, 2009), И.И.Казимирской (Казимирская, 2012), Е.С.Поляковой (Полякова, 2015) и др.

В настоящее время существует множество определений понятий компетенция, компетентностный подход, которые хоть и являются синонимичными, но имеют существенные различия. Доктор педагогических наук, А.В.Хуторской определяет компетенцию как «отчужденное, заранее

заданное социальное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере», а компетентность – «владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности». В свою очередь, определяет группы ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловые; общекультурные; учебно-познавательные; информационные; коммуникативные; социально-трудовые; компетенции личностного самосовершенствования. (Хуторской, 2002).

Термин «профессиональная компетенция» рассматривается в научной теории как «единство теоретической и практической готовности в целостной структуре личности, характеризующее профессионализм специалиста» (Советский энциклопедический словарь, 1984).

В разработке сущностной характеристики профессиональных компетенций важными являются психолого-педагогические подходы, определяющие структуру, направленность, особенности применения и другие составляющие рассматриваемого понятия.

Исследователь, доктор психологических наук, И.А.Зимняя определяет три блока ключевых профессиональных компетенций:

- компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения: ценностно-смысловой ориентации; интеграции (структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний); самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии;
- компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (диалогичность; коммуникация; кросскультурное общение, социальная мобильность и т.д.)
- компетенции, относящиеся к деятельности человека (компетенция познавательной деятельности; проектирование, моделирование, исследовательская деятельность; компетенции информационных технологий) (Зимняя, 2004).

Известный ученый, доктор психологических наук, профессор, Н.В.Кузьмина включает в профессионально-педагогическую компетентность пять подвидов:

- специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся;
- аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности (Кузьмина, 1990).

Исследователь Е.С.Полякова указывает, что общими профессиональными задачами педагога-музыканта являются: «способность эффективно, релевантно социокультурной ситуации и условиям, с высоким профессионализмом решать совокупность педагогических задач в соответствии с социально заданными требованиями к эстетическому и художественному образованию молодежи; проектирование учебно-воспитательной и организационно-управленческой деятельности; организация и осуществление процесса преподавания учебных дисциплин образовательной области искусства; управление познавательной художественно-эстетической деятельностью учащихся; организация и осуществление оценочной деятельности обучающихся в учебно-воспитательном процессе; использование элементов научно-исследовательской и инновационной деятельности; использование оптимальных форм, методов, средств обучения и воспитания человека средствами искусства и т.д.» (Полякова, 2015).

В связи с тем, что музыкально-педагогической деятельностью находится на стыке педагогической науки и искусства, для профессионального становления педагога-музыканта особое значение имеет формирование как специфических (психолого-педагогических, инструментально-исполнительских, искусствоведческих, музыкально-исторических, музыкально-теоретических), так и общепедагогических (коммуникативных, социальных, диагностических, проектных, дидактических, методических, исследовательских) компетенций.

Приходится констатировать, что среди большинства предметов учебного плана для музыкантов-профессионалов различных специальностей приоритетом является формирование отдельных, иногда не коррелирующих между собой знаний, умений и навыков, что в современной образовательной ситуации является не допустимым. Для решения данной проблемы, авторитетными исследователями в области музыкальной педагогики и искусства была определена реализация компетентностного подхода как условие модернизации профессиональной подготовки преподавателей музыки. При таком подходе содержание образования включает когнитивный и репродуктивный компоненты, их интегративные взаимоотношения, выходящие за пределы одного вида искус-

ства, опыт нормативной и творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений, способствующие эффективному решению социальных и профессиональных задач, активному участию в культурной жизни своей страны и развитию общества. Известный исследователь в области психологии и музыкальной педагогики В.Г.Ражников отмечает: «содержанием образования в сфере искусства является не освоение информационно-знаковых сторон его произведений, а воспитание личностного способа отношения как к произведениям искусства, так и к миру, другим людям, к самому себе» (Абдуллин, 2002).

В настоящий момент для подготовки кадров в среднем специальном образовании в Республике Беларусь принята следующая структура компетенций:

- личностные компетенции – совокупность знаний, умений, навыков, социально-личностных качеств, позволяющих личности сохранять здоровье, саморазвиваться, ставить цели и строить жизненные планы, занимать активную жизненную позицию, сохранять национальную идентичность в поликультурном пространстве;

- метапредметные компетенции – совокупность универсальных (общеучебных, междисциплинарных, надпредметных) учебных действий (познавательных, коммуникативных, регулятивных), осваиваемых на базе одного, нескольких или всех учебных предметов и применяемых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях;

- предметные компетенции – специфические для предметной области музыкального искусства знания, умения, навыки, личностно-профессиональные качества, способы деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях (Полякова, 2015);

- профессионально-коммуникативные компетенции – использование средств обмена информацией в профессиональной деятельности; владение государственными и иностранными языками; применение организационно-управленческих, а также диагностических навыков, творческое взаимодействие в коллективе, владение различными социальными ролями;

- информационные компетенции – ориентация в информационных потоках (поиск, извлечение, анализ, систематизация, передача необходимой информации), владение современными средствами информации и информационными технологиями.

В высших учебных заведениях компетентностный подход реализуется через формирование следующих групп компетенций преподавателя образовательной области искусства: социально-личностных, академических, профессиональных, соответствующих принятым в общем среднем образовании.

Автором проводилось исследование на базе учреждения образования «Брестский государственный музыкальный колледж им. Г.Ширмы» по определению эффективности профессиональной подготовки учащихся выпускных курсов инструментально-исполнительских отделений. Опытно-экспериментальная работа носила эмпирический характер и была связана с анализом образовательного процесса указанного учреждения. Нами были проанализированы профессиональные компетенции выпускников-инструменталистов по следующим показателям:

- теоретический и практический (инструментально-исполнительский) уровень подготовки в области музыкального искусства;

- личностно-профессиональные качества (ценностные ориентации, мотивация, музыкально-творческая активность);

- опыт творческой деятельности в учебно-проектных ситуациях (в том числе междисциплинарного характера);

- владение современными музыкально-информационными технологиями.

В процессе выявления теоретического уровня подготовки будущих специалистов, было проведено тестирование по музыкально-теоретическим дисциплинам, результаты которого показали, что 29% выпускников владеют системными специальными профессиональными знаниями на высоком уровне, 48% – на среднем и 23% – находятся на низком уровне подготовки.

Инструментально-исполнительский уровень определялся участием выпускников в академическо-экзаменационной, концертно-исполнительской и конкурсноп-фестивальной деятельности. Следует отметить, что только 17% будущих педагогов-музыкантов принимают участие во всех указанных видах творческой деятельности. В академическо-экзаменационной и концертно-исполнительской деятельности задействованы 46% учащихся, 37% выпускников ограничиваются сдачей академических концертов и экзаменов.

С целью определения сформированности личностно-профессиональных качеств будущего педагога-музыканта мы анализировали мотивационный показатель, учитывали потребность в

творческом саморазвитии, исполнительской деятельности, стремление к самовыражению посредством исполнения музыки на сцене.

Мы исследовали группы мотивов, связанные с отношением учащегося к исполняемым произведениям, взаимодействием с публикой, участием в исполнительской деятельности (мотивы профессионального самосовершенствования), влияющих на формирование состояния психической готовности к концертной деятельности.

В связи с вышеизложенным, нами была разработана анкета на определение у учащихся колледжа уровня мотивации к исполнительской деятельности, а также определены критерии и параметры, соответствующие высокому, среднему и низкому показателю. В ходе анкетирования, испытуемым были предложены варианты ответов, отмеченных количеством баллов.

Высокий уровень (30-40 баллов) был продемонстрирован ярко выраженной мотивацией к инструментальному исполнительству, способностью к ценностному отношению своей деятельности, устремленностью к самосовершенствованию у 21% учащихся.

Средний уровень (15-29 баллов) определен умеренным ценностно-мотивационным фоном у 62% учащихся, отмечено стремление к саморазвитию, желание участвовать в концертно-исполнительской деятельности.

Низкий уровень (1-14 баллов) представлен у 17% будущих специалистов: обнаружена слабая мотивация к концертно-исполнительской деятельности, недостаточное владение специальными компетенциями, отсутствие стремления к самоактуализации.

Опыт творческой деятельности был исследован в проявлении профессионального мышления в учебно-проектных ситуациях. Учащимся было предложено выполнить музыкально-теоретический и исполнительский анализ музыкальных произведений по основному инструменту, дополнительному инструменту, дирижированию, педагогическому репертуару. Профессиональное мышление продемонстрировала лишь небольшая группа учащихся, которые выполнили анализ музыкальных произведений с точки зрения художественно-образного содержания, формообразования, характеристики музыкально-выразительных средств. Кроме того были определены стилевые черты творчества композитора и сравнительная характеристика анализируемого произведения с другими произведениями того же стиля, эпохи, жанра. Ценностным показателем профессионального мышления выпускников явилось выявление их собственного отношения к изучаемому произведению, сравнение различных исполнительских интерпретаций, определение значения произведения с позиции современного музыкального искусства.

Уровень владения современными музыкально-информационными технологиями был продемонстрирован будущими специалистами в представленных презентациях творческих проектов, в процессе работы с нотными редакторами (Finale, Sibelius), звуковой аппаратурой.

Таким образом, исследование показало, что процесс формирования профессиональных компетенций педагога-музыканта предполагает: освоение национальной музыкальной культуры как части мирового художественного наследия; мотивационно-ценностную, личностно-ориентированную направленность музыкально-исполнительской деятельности учащихся; формирование самостоятельной и творчески активной личности будущих специалистов; комплексное использование коррелирующих знаний и умений в области музыкального искусства; обеспечение духовно-творческого развития учащихся-музыкантов.

Необходимым условием, способствующим профессиональному развитию педагога, является реализация концепции непрерывного образования, основные принципы которой были сформулированы в «Меморандуме непрерывного образования Европейского союза (2000)»: всеобщий непрерывный доступ к новым базовым знаниям и навыкам; увеличение инвестиций в человеческие ресурсы; использование инновационных методик обучения и преподавания (приоритет личной мотивации, критического мышления); внедрение новой системы оценки качества формального (с выдачей аттестата, диплома), информального (самообразование) и неформального (индивидуальные занятия с репетиторами) образования; развитие наставничества (постоянное консультирование в сфере образовательного, профессионального и личного развития); использование информационных технологий (дистанционное образование), сети учебных и консультационных пунктов (Меморандум непрерывного образования Европейского Союза, 2001).

Большое значение в формировании профессиональных компетенций педагога-музыканта имеет качественное состояние культурно-образовательной среды, направленной на удовлетворение образовательных потребностей всеми субъектами образовательного процесса. «Базовая компетентность преподавателя заключается в умении создать, организовать такую образовательную, развивающую среду, в которой становится возможным достижение образовательных результатов

обучающегося, сформулированных как ключевые компетенции» (Федоров, Метелев, Соловьев, 2012).

Доктор психологических наук В.А.Ясвин определяет три структурных компонента образовательной среды: социальный компонент (характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности, личностные особенности и успеваемость учащихся, половозрастные и национальные особенности учащихся и учителей и т. д.); психодидактический компонент (содержание и методы обучения, обусловленные психолого-педагогическими целями построения образовательного процесса); пространственно-предметный компонент (помещения для занятий и вспомогательных служб, технические средства обучения и т.д.) (Ясвин, 2001).

Выводы

В настоящее время, понятие «профессиональная компетенция» имеет множество трактовок в научной теории, которые основаны на определении данного термина как единства теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Реализация компетентного подхода в среднем специальном музыкальном учебном заведении, основанного на формировании личностных, метапредметных, предметных, профессионально-коммуникативных, информационных компетенций, способствует интенсификации подготовки музыкально-педагогических кадров.

Следует отметить, что наиболее оптимальными педагогическими условиями формирования профессиональных компетенций будущих специалистов являются: осуществление образовательного процесса с использованием метапредметных связей; использование в учебно-воспитательном процессе аксиологической концепции воспитания личности; мотивация обучающихся на непрерывное саморазвитие с учетом индивидуальных особенностей, «включение» в образовательный процесс; осуществление перманентной рефлексии собственной деятельности, проектирование педагогического процесса; создание культурно-образовательной среды; использование современных информационных образовательных технологий при подготовке будущих специалистов.

Музыкально-творческая активность, ценностные ориентации, складывающиеся в процессе опыта музыкального восприятия и творчества, система художественно-эстетических и музыкальных знаний, степень интеграции внемusical сфер жизнедеятельности в структуры музыкального сознания и музыкальной деятельности будущего педагога-музыканта выступают в роли качеств его профессиональных компетенций.

Использование данного подхода в музыкальном образовании предполагает не только поддержание определенного уровня профессиональной подготовки, но и непрерывное саморазвитие личности педагога-музыканта, способность к критическому мышлению, творческой деятельности в нестандартных ситуациях, управлению эмоциональным состоянием, перманентной рефлексии, проектированию образовательного процесса, обеспечивая будущим специалистам готовность к эффективной музыкально-педагогической деятельности. Таким образом, проблема формирования профессиональных компетенций получает широкое распространение в области музыкального образования.

Литература

- Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4-12.
- Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. № 10. С. 8-14.
- Вербицкий, А.А., Ильязова, М.Д., Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А.Вербицкий, М.Д.Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
- Делор, Ж. Образование: необходимая утопия / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 3-16.
- Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.
- Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 42 с.
- Казимирская, И.И. Субъективация процесса изучения педагогических дисциплин как условие реализации компетентного подхода к подготовке учителя / И.И. Казимирская // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. М., 19-20 мая 2012 г. / науч. ред. В.И.Казаренков. – М.: РУДН, 2012. – С. 218-222.

- Компетентностный подход в образовательном процессе. Монография / А.Э.Федоров, С.Е.Метелев, А.А.Соловьев, Е.В.Шлякова. – Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. – 210 с.
- Краевский, В.В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 августа - 10 сентября 2005 г.). - М, 2005. - С. 17-23.
- Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. – М., 1990. – 119 с.
- Методологическая культура педагога-музыканта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова и др.; Под ред. Э.Б. Абдуллина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
- Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (изложение) // Новые знания (журнал по проблемам образования взрослых). — 2001. — №2. — С. 4—8. [WWW - документ] URL <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>
- Полякова, Е.С. Методологические основания модернизации профессиональной подготовки преподавателей музыки и изобразительного искусства в контексте реализации компетентностного подхода / Е.С. Полякова // Модернизация музыкально-образовательного процесса в высшей школе: Межвузовский сб. науч. и метод. статей. – Минск: ИВЦ Минфина, 2015. – С. 3-17.
- Советский энциклопедический словарь / под. ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – С. 613.
- Субетто, А.И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма) / Научная монографическая трилогия. – СПб. : Астерион, 2010. – 556 с.
- Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» WWW/eidos.ru/news/compet/htm.
- Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
- Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium. Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.

Summary

THE PROBLEMS OF EDUCATION AND TEACHING PSYCHOLOGY: THE ORIENTATION OF EDUCATION ON SELF-DEVELOPMENT

The model of teacher education as a form of implementation of the Strategic Academic Unit

Aydar Minimansurovich Kalimullin^a, Valerian Faritovich Gabdulchakov^b

*Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga) Federal University, Kazan,
Russian Federation*

**E-mail: Pr_Gabdulchakov@mail.ru*

Teacher education study was conducted in the framework of SAE (Strategic Academic edi-unit). The aim of the study is to develop a model that allows bachelors of subject training (future mathematicians, physicists, biologists, and others) undertaking concurrent vocational teaching training (a teacher of mathematics, physics or biology). To design an effective model of teacher education in the Federal University conditions socio-political, pedagogical and methodical conditions for the training of teachers in different countries were investigated. The model of teacher education in the Kazan Federal University includes several trajectories - distributed, variability, integrative, etc. The novelty of this model is determined by the processability of building the content of teacher education. The technology has an integrative, variability, modular, task-oriented nature. The modular structure of the training process enables the pre-set training activities as a holistic thematic sections or blocks, that is, means restructuring the organization (structure) of training. Focusing on problem-oriented technology (from communicative core and critical thinking to a modular, problem-based learning and expert seminars) allows implementing the content of disciplines in educational psychology, didactics, teaching methods and teaching practice as a practice-oriented system that ensures the formation of professional pedagogical skills. The quality of training of future teachers is ensured by the fact that students are offered publicly available "library" of educational training modules, each of which: precisely formulates verifiable educational outcomes focused on teacher standards; describes the forms of organization of the educational process to ensure the achievement of these results; offers assessment tools for intermediate and final control of the level of achievement of the future teacher.

Keywords: SAE (strategic academic unit), model, teacher education, university, technology.

^a **Kalimullin Aydar Minimansurovich**, doctor of historical sciences, professor, director of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: kalimul-lin@yandex.ru. Phone: 8-9196826550. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail @ kpfu.ru

^b **Gabdulchakov Valerian Faritovich**, doctor of pedagogical sciences, professor at the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: Pr_Gabdulchakov@mail.ru Tel.: 8-9050260544. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

References

- Presidential Decree d/d May 7, 2012 № 599 "On measures to implement the sovereign-state policy in the sphere of education and science." Moscow: Office of the President of the Russian-Federation.
- Ministry of Education and Science Order d/d April 22, 2013 "On the requirement list to the selection of universities for state support in order to increase their Competitiveness among the world's leading research and education centers." Moscow: Ministry of Education and Science of the Russian Federation.
- Ministry of Education and Science Order d/d April 29, 2013 "On holding the 2013 competition on providing state support for the leading universities of the Russian Federation in order to enhance their competitiveness among the world's leading research and education centers": Ministry of Education and Science of the Russian Federation.
- Strategic Academic Units (StrAU's) (2015): Guidelines for the description of the University strategic academic unit (SAE). http://isi.sfu-kras.ru/sites/is.institute.sfu-kras.ru/files/Rekomendacii_CAE_.pdf
- Bibler V.S. (2002). The designs. Book 1. Moscow.
- Bakhtin M.M. (1979). Aesthetics of verbal creativity. Moscow.
- Kalimullin A.M., Gabdulhakov V.F. (2015). The target model for strategic cooperation of Kazan Federal University and the region in the field of education. *Teacher education in Russia*. No. 6. pp 26-31.
- Kalimullin A.M., Gabdulchakov V.F. (2015). On the strategic guidelines of education development in Russia in the context of global change. *Education and self-development*. No. 4. pp. 3-9
- Kalimullin A.M., Gabdulchakov V.F. (2016). University Center of Excellence. *Education and self-development*. No. 1. pp. 3-12.
- Gabdulkhakov V.F., Kalimullin A.M. (2014). Diversification of Education and a New Model for Preparation of Instructors. *Life Sci J* 2014; 11(12s):107-113.
- Valerian F. Gabdulchakov (2016). The Target Model of Strategic Interaction of Kazan Federal University and the Region in the Field of Education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016, 11(6), 1065-1072. DOI: 10.12973/ijese.2016.376a
- Tayurskii D. (2016). The concept of the four T. <http://kpfu.ru/news/dmitrij-tajurskij-39transformaciya-obrazovaniya.html>
- The Second International Forum on Teacher Education (2016). Kazan, 440 p.

The new organizational structure of the Master's programme in teacher education: formulation of the problem and further strategic guidelines

Regina G. Sakhieva^a, Vera K. Vlasova^b

Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russian Federation

*E-mail: saxievarg@mail.ru

The article is relevant due to the fact that modern education, changing the educational paradigm place special demands on the teacher's personality and level of development of his competences. They make a significant change in the content of teacher training, involve completely different mechanisms of organization of educational process at all levels of training, including the master's level, which involves in-depth training of innovative character.

Expanding the methodological aspects of the problem, the article focuses on the design used by the authors of Master training programs for teachers, so-called 3D-approach of the complex integration of the three approaches, namely the subject-activity approach, competence-activity approach, and reflective-activity approach. This approach, according to the authors, could be the methodological basis for the design and implementation of teacher education process, from the position of which its modernization must be carried out.

The article deals with various models of teacher training at the Kazan Federal University, presents the benefits and challenges of the process the compound of classical and pedagogical universities. The authors emphasize that the association of scientific, educational, human, material and technical capacities within a single university is a good basis for the further modernization of teacher education at the present stage.

Analysis of the existing practice of the implementation of Master's programs in the direction of preparation "Teacher education" made it possible to identify a number of problems, which are conditionally divided into two groups. The first group of problems is organizational in nature and is related to the structure of the Master's programme in Teacher Education, the second group of problems is related to the substantive nature of the master's program content.

The authors give characteristics of the new organizational structure of the Master's teaching at the Kazan Federal University, revealed its benefits and possible risks of implementation.

The article outlines targets and strategy for the modernization of educational graduate programs in the federal university environment.

The article is addressed to the administrative and teaching staff of higher education institutions, interested in the modernization of master teachers training programs.

Keywords: teacher's training, modernization of teachers' training, model of pedagogical education modernization at KFU, the Master's programme in teacher education.

References

- Andreev, V.I. (2015). *Educational heuristics for creative self-development of multi-dimensional thinking and wisdom*. Kazan: Center for Innovative Technologies.
- Abulkhanova, K.A. (1999). *Psychology and consciousness of the personality (methodological problems, theory and research of real personality)*. Selected psychological works. Voronezh.
- Ananyev, B.G. (1977). *About problems of modern human study*. Moscow: Science.

^a **Sakhieva Regina G.**, Ph.D., associate professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: saxievarg@mail.ru Tel.: 9274099036. 8- 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Vlasova Vera K.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: v2ko@mail.ru Tel.: 8-9173994086. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

- Baydenko, V.I. (2004). Competence in vocational education (to the development of competence-based approach). *Higher education in Russia*, 11, 3-13.
- Bolotov, V.A. (2003). Competence model: from the idea to the educational program. *Pedagogics*, 10, 8-14.
- Bolotov, V.A. The modernization program of teacher education 2014-2017 [electronic resource] // portal project support modernization teacher education. URL: [http:// pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/14](http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/14) (accessed 27.05.2016)
- Bolotov, V.A. (2013). Considerations on the reform of pedagogical education. *Professional Education*, 10, 6-10.
- Bulin-Sokolova, E.I., Obukhova, A.S. & Semenova, A.L. (2014). Future pedagogical education. Direction of movement and first practical steps. *Psychological Science and Education*, 19(3), 207-226.
- Gafurov, I.R. (2013). Pedagogical education at Kazan Federal University. *Universum: Bulletin of Gertsen university*, 2, 19-24.
- Gershunsky, B.S. (2003). The concept of self-realization in the study of values and goals of education. *Pedagogics*, 10, 3-7.
- Dewey, J. (1992). *Schools of the Future*. Berlin: State Publishing House.
- Dewey, J. (1925). *School and Society*. Moscow: Educators.
- Kalimullin, A.M. (2014). Improvement of teachers' qualification at Kazan federal university. *World Applied Sciences Journal*, 30 (4), 447-450.
- Kalimullin, A.M. (2014). Processes of reforming teacher training in modern Russia (experience of the Kazan federal university). *American Journal of Applied Sciences*, 11 (8), 1365-1368.
- Kalimullin, A.M., Vlasova V.K., Sakhieva R.G. (2016). Teachers' training in the magistrate: structural, content and organizational modernization in the context of a federal university. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (3), 207-215.
- Kasprzhak, A.G. Building programs module of the basic educational program (graduate, undergraduate) from the results. [Electronic resource] // portal project support modernization teacher education. URL: [http:// pedagogicheskoeobrazovanie.rf / documents / show / 13](http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/13) (accessed 27.05.2016).
- Khutorsky, A.V. (2003). Key competences as a component of personality-oriented paradigm of education. *Education*, 2, 58-64.
- Kuzmina N. V., Rean A.A. (1993). *Professionalism of pedagogical activity*. St. Petersburg: Education.
- Leontyev, A.N. (1975). *Activities. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat.
- Margolis, A.A. (2014). Problems and prospects of pedagogical education development in the Russian Federation. *Psychological Science and Education*, 19 (3), 54-55.
- Medvedev, V., Tatur, Y. (2007). Preparing high school teacher: competence approach. *Higher education in Russia*, 1, 46-56.
- Panfilov, A.N., Panfilova V.M. & Vinogradov V.L. (2015) Practice-oriented teaching training based on the networking of educational organizations that implement programs of higher education and basic education. *Innovative Science*, 6, 234-238.
- Piskunov, A.I. (2001). Pedagogical education: concept, contents, structure. *Pedagogics*, 3, 41-47.
- Program of the II International Forum on Teacher Education (2016). Report of the rector of Kazan Federal University - Gafurov I.R. Kazan.
- Rubinshtein, S.L. (1997). *The principle of creative self activity. By the philosophical foundations of modern pedagogy*. Selected philosophical and psychological works. Fundamentals of ontology, logic and psychology. Moscow: Nauka.
- Savenkov, A.I., Lvova, A.S., Vachkova, S.N., Lyubchenko, O.A. & Nikitina, E.K. (2014). A new generation of Master's course for teachers. *Psychological Science and Education*, 19 (3), 197-206.
- Sidorkin, A.M. (2014). Socio-pedagogical practice in teachers' training (2014). *Psychological Science and Education*, 19 (3), 74-77.
- Slastenin, V.A. (2000). *Pedagogical process as a system*. Moscow: MAGISTR-PRESS.
- Talanchuk, H.M. (1996). *New content of teachers' general pedagogical preparation: system-synergetic pedagogical theory*. Kazan.
- The analytical statement about the course of pedagogical education modernization project implementation in the Russian Federation. MSPPU, SRI HSE, Moscow, 2015, <http://pedagogical obrazovaniye.rf/news/show/105> (accessed 28.05.2016)
- The concept of supporting the development of teacher education [Electronic resource] // URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3871> (accessed 28.05.2016)

- The Professional Standard for Teachers (teaching activities in preschool, primary general, basic general, secondary general education (an educator, a teacher). URL <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps235135> (accessed 28.05.2016).
- Valeeva, R.A. (2013) Requirements to the teacher's personality as a tutor in the context of humanistic pedagogics of the XX century. *Issues of Education*, 2, 80-88.
- Vesmanov, S.V., Vesmanov, D.S., Zhadko, N.V. & Akopyan, G.A. (2014). Training of teachers in a research magistracy: experience of Moscow City Pedagogical University. *Psychological Science and Education*, 19 (3), 160-167.
- Vilkeev, D.V. (1992). *Formation of students' pedagogical thinking: Study guide for students of teachers' training colleges*. Kazan: Magarif.
- Vygotsky, L.S. (1991). *Pedagogical psychology*. Moscow: Pedagogy.
- Wulf, B.Z., Harkin, V.N. (1995). *Pedagogy reflection: a look at the teacher training*. Moscow: Masters.
- Zeer, E. & Symanyuk E. (2005). Competence approach to the modernization of vocational education. *Higher education in Russia*, 4, 23-30.
- Zimnyay, I.A. (2004). *Key competences as a resultative-goal foundation for a competence-based approach in education*. Author's version. Moscow: Research center for quality specialists' training.

Developing a model of professional training in the major "Teacher education" at the Federal University

Rezeda M. Khusainova^a, Pavel N. Afanasyev^b, Natalya N. Novik^c,
Svetlana E. Chirkina^d, Milyausha R. Hajrutdinova^e, Valentina A. Samsonova^f,
Olga G. Lopukhova^g

*Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga) Federal University, Kazan,
Russian Federation*

*E-mail: rezedakhusainova@mail.ru

The topic of the article is relevant due to the fact that there is a meaningful inquiry into the organization of teaching process at the Federal University in the major "Teacher Education". The authors developed the educational standard of additional vocational training program in "Teacher Education".

We offer the model of the organization of teacher education in the framework of professional training, which is a project aimed at solving the problem of providing a new format of establishing and maintaining the training program for trainees to focus on the competences specified in the federal state educational standard (GEF).

The purpose of the article is to describe the developed model of professional training, based on the implementation of the new structural and functional model of teacher training at the Federal University in the conditions of modern education.

The leading method to the study of this problem is the modeling method to consider this issue as an integrative model of teacher training, when based on flexible curricula bachelors of classical training areas (physics, chemistry, biology, etc.) are given the opportunity to change for pedagogical training profiles after the third or fourth year of study or after graduating from the University.

The model assumes the implementation of different trajectories (tracks) to "enter" teacher education through the organization of training under the program of professional retraining. The structure of the organization of different trajectories (tracks) of the retraining is propounded. We developed and proposed for discussion within professional training program the model of organization of psychological monitoring and support of teacher training.

Thus, one of the possibilities to continue the construction of a new model of Teacher Education is to include it in the KFU Strategic Academic unit (SAE) "Teacher of the XXI century". The area of teacher education transformation allows "in the framework of classical university to develop and implement several models of teacher education organizations" (Tayurskii, 2016). One of these models is the model of the additional professional education (retraining) in the major of Teacher Education.

^a **Khusainova Reseda Munirovna**, Ph.D., associate professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: rezedakhusainova@mail.ru Tel.: 88432213457. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Afanasyev Pavel**, Ph.D., associate professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: af_pavel@mail.ru. Tel.: 89872637340. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^c **Novik Natalia N.**, PhD, associate professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: novik-n-n@mail.ru Tel.: 88432925161. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^d **Chirkina Svetlana E.**, Ph.D., associate professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: sch_61@mail.ru Tel.: 88432213457. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^e **Khairutdinova Milyausha Renatovna**, Senior Lecturer at the Institute of Psychology and Education-sky Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: mila_aznakai@list.ru Tel.: 88432213457. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^f **Valentina A. Samsonova**, assistant of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: v.a.samsonova@mail.ru Tel.: 88432925161. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^g **Lopuhova Olga G.**, Ph.D., associate professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: olopuhova@rambler.ru Tel.: 88435557779. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

The basis of the model described are the following principles (Novik, 2015):

- negotiation of dominance of normative over subjective;
- change of orientation from decision making to solving the problems;
- negotiation of dominance of analysis towards the composition of solutions;
- negotiation of dominance of "subject-object" orientation in teaching.

The term "learning outcomes" was proposed in order to determine exactly what a student should achieve, and terms "forms of education" and "diagnostic procedure" refer to the way he achieves this and the way he is able to demonstrate his achievements.

Keywords: teacher training, educational program of professional retraining and professional competence of a teacher, psychological monitoring and support of teacher training

References

- Bi Ying Hu, Lisa Dieker, Yi Yang, Ning Yang. (2016) The quality of classroom experiences in Chinese kindergarten classrooms across settings and learning activities: Implications for teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 39-50
- Camille L. Bryant, SaoussanMaarouf, Jan Burcham, Deirdre Greer (2016) The examination of a teacher candidate assessment rubric: A confirmatory factor analysis *Teaching and Teacher Education* 79-96.
- Kelli R. Paquette, Sue A. (2016) Stressors and coping strategies through the lens of Early Childhood. *Special Education pre-service teachers. Teaching and Teacher Education*. 51-58.
- Marilyn Cochran-Smith, Fiona Ell, Lexie Grudnoff, Mavis Haigh, Mary Hill, Larry Ludlow (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*. 67-78.
- Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. (2014) The priority of educational results as an instrument of teacher training program modernization. *Psychological Science and Education*. 19(3). 87-104.
- Tayurskij D.A. (2016) Education transformation is one of the priorities for today. <http://teacher21.kpfu.ru/dmitrij-tayurskij-transformatsiya-obrazovaniya-segodnya-odin-iz-prioritetov/> access date 04.04.2016.
- Novik N.N., YozefPodgurecki (2015) Model formirovaniya kommunikativnyh sposobnostej u podrostkov s otklonyayushhimsya povedeniem. Józef Podgórecky A model of developing communication skills among adolescents with behavioral problems *International journal of environmental and science education volume 10, issue 4 (august 2015) special issue* - pp. 579-587
- ChirkinaS.E., Khusainova R.M, Gabdrakhmanova R.G. (2015) Educational documentation for approbation of new modules of educational Bachelor Degree Program in the group of specialities Education and Pedagogics (in phyhological and pedagogical education) intending students' academic mobility in networking interaction, Kazan: Kazan. University publishing house,2015. 114.
- Margolis A.A. (2014) Problems and future development of pedagogical education in RF *Psychological science and education*. 19 (3).41–57.
- Novik N.N. (2014) How to develop empathy in teenagers with deviant behavior? *Life Sci J* .11(10s),198-202
- Margolis A.A. (2015). Models of teachers education within the applied Bachelor's programme. *Psychological science and education*. 20(5). 45–64.
- Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. (2015) Development of academic Bachelor's and Master's programmes models within carrying-out a programme of modernization of pedagogical education: first results. *Psychological science and education*. 20(5). 29-44.
- Zemlyanskaya E.N. (2015) Innovative primary school: Masters in pedagogics educating in the context of networking interaction: Monograph. Moscow, MPGU. 216
- Guselceva M.S. (2005) Types of methodological settings in psychology. *Psychology issues*. No.6. 98-104.
- Gallyamova A.A., Lopukhova O.G. (2013) The problem of subjectivity development in professional self-determination // Chelovek, sub'ekt, lichnost v sovremennoy psihologii [Person, actor, personality in modern psychology]. Proceedings of the international conference devoted to the 80th anniversary of A.V. Brushlinsky. V. 3 / Edited by A.I. Zhuravlev, E.A. Sergienko. – M.: Izd-vo «Institutpsikhologii RAN», 2013. pp: 367-370.
- Lopukhova O.G., Shishova E.O. Professional and personal development of psychologists in the learning process. *Education and self-development*. 2015. № 2 (44). pp: 90-95.
- KarpovA.V., Skityayeva I.M. (2005). Psychology of Metacognitive processes of a personality. – Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences.

Distributed model of teachers education at Kazan federal university

Rashida Gabdelbakievna Gabdrakhmanova^a, Ramis Rafagatovich Nasibullov^b,
Guzel Ildarovna Garnayeva^c, Kadria Barievna Shakirova^d,
Layla Usmanovna Mavludova^e

*Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

*E-mail: rashgabdra@mail.ru

The topic of the article is relevant due to the necessity of higher pedagogic education modernization. The requirements for the content of schooling and higher education change as quickly as scientific knowledge accumulate. Preparing a teacher for XXI century is an essential task for present day. The authors aimed to develop the educational standard in pedagogical education at Kazan federal university. The article describes the projectization process. The leading methods for the research were theoretical study, modeling, questionnaire survey and others. SFU is able to educate future teachers of physics within the distributed model and even advance it now as every institute at KFU has a pedagogical department. In the article we present bibliography analysis on the issue, the results of questionnairing the students of the Institute of Physic in non-pedagogical major, gradual formulation of the Standard, Enclosure to the Standard, educational paths, one of which a student can select, curriculum versions, conceptual framework of methodic preparing. The materials of the article demonstrate the reasoning and sequence of the authors' on the work on Educational Standard in specialization 44.03.01 Pedagogical education, profile: teacher (subject).

Keywords: education, teacher, teacher education, distributed model, educational standard.

References

- Vikas Kumar & Deepika Sharma (2016). Creating Collaborative and Convenient Learning Environment Using Cloud-Based Moodle LMS: An Instructor and Administrator Perspective. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 11(1), 35-50. DOI: 10.4018/IJWLTT.2016010103
- Amy Hutchison & Jamie Colwell (2016). Preservice Teachers' Use of the Technology Integration Planning Cycle to Integrate iPads Into Literacy Instruction. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 1-15.
- Khuziakhmetov A.N., Nasibullov R.R. (2012). Structure and content of distance learning in the system of higher vocational education. *Education and self-development*, 5(33), 42-46.
- Ninetta Santoro & Aileen Kennedy (2016). How is cultural diversity positioned in teacher professional standards? an international analysis. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(3), 208-223. DOI:10.1080/1359866X.2015.1081674

^a **Gabdrakhmanova Rashida Gabdelbakievna**, Ph.D., associate professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. E-mail of the author: rashgabdra@mail.ru, Tel.: 8-9172476028. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Nasibullov Ramis Rafagatovich**, Ph.D., associate professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. E-mail of the author: nasibullov_ramis@mail.ru. Tel.: 8-9172476028. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^c **Garnayeva Guzel Ildarovna**, Ph.D., associate professor of the Institute of Physics of Kazan (Volga) Federal University. E-mail of the author: guzka-1@yandex.ru. Tel.: 8-9372867513. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^d **Shakirova Kadria Barievna**, Ph.D., associate professor of the Institute of Mathematics and Mechanics of Kazan (Volga) Federal University. E-mail of the author: shakirova_ka@mail.ru, Tel. 8-9503229628. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^e **Mavludova Layla Usmanovna**, Ph.D., associate professor of the Institute of Fundamental Medicine and Biology of Kazan (Volga) Federal University. E-mail of the author: laila.ma@mail.ru, Tel.: 8-9874098097. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

- Tananuraksakul, N. & Hall, D. (2011). International students' emotional security and dignity in an Australian context: An aspect of psychological well-being. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 67-78. DOI: 10.1177/1475240911410784
- Van Driel, J. H. & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41, 26-28.
- Talitha, C., Visser, Fer G.M., Coenders, Cees Terlouw, Jules M. Pieters (2010). Essential Characteristics for a Professional Development Program for Promoting the Implementation of a Multidisciplinary Science Module. *J Sci Teacher Educ.*, 21, 623-642. DOI 10.1007/s10972-010-9212-1
- Fer Coenders & Cees Terlouw (2015). A Model for In-service Teacher Learning in the Context of an Innovation. *Sci Teacher Educ*, 26, 451-470. DOI 10.1007/s10972-015-9432-5
- Gabdrakhmanova, R.G., Khusainova, R.M., Chirkina, S.E., (2015). Developing career development courses is an integrant part of work on education project. *Psychological science and education*, 7(4), 73-93. doi:10.17759/psyedu.2015070408
- Gabdrakhmanova, R.G. (2015). Modern forms of organisation of students' educational activities. *Kazan pedagogical journal*, 3 (110), 79-82.
- Tchoshanov, M., Shakirova, L., Shakirova, K. et al. (2015). Examination of lower secondary mathematics teachers' content knowledge and its connection to students' performance. *Int. J. of Science and Mathematics Education*, 4, 1-20. DOI 10.1007/s10763-015-9703-9. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10763-015-9703-9>.
- Gabdrakhmanova, P.Г. (2012). Forms of knowledge control at the lessons of technology. *school and production*, 2, 25-27.
- Valencia, S., Martin, S., Place, N. & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109336543>
- Ashman, G., Short, M., Muir, T., Jales, A. & Myhill, M. (2013). International pre-service teachers: A strategy to build skills for professional experience. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 4, 61-72.
- Valleeva, R.A. & Shakirova, K.B. (2015). Development of the Future Mathematics Teachers Constructive Skills. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 10(3), 221-229.
- Gabdrakhmanova, R.G., Khuziakhmetov, A.N., Yesnazarova, U.A. (2015). The formation of values of education in the mathematics teachers of the future in the process of adaptation into university study. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 10(3), 147-155.
- Khusainova, R., Chirkina, S., Gabdrakhmanova, R. (2015). The Role of the Reflective Activity of Students in Individual Educational Trajectory. *Review of European studies*, 7(5), 146-152.
- Khuziakhmetov, A.N. & Gabdrakhmanova, R.G. (2015). Educational Process: Co-Authorship of the Teacher and the Student. *The Social Sciences*, 10, 1736-1742.
- Khuziakhmetov, A.N. & Gabdrakhmanova, R.G. (2015). Preparing future teacher for carrying-out a programme of education and socialization. *Kazan pedagogical journal*, 3, 50-54.
- Rubtsov, V.V., Margolis, A.A., Gurudgapov, V.A. (2010). Pragmatic content of psychological and pedagogical preparation of modern teacher for new school. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 62-68.
- Margolis, A.A. (2014). Requirements for modernization of principal professional education programs for teaching staff education in accordance with teachers' professional standard: proposals for implementation of pragmatic approach in pedagogical staff preparation. *Psychological science and education*, 2, 1-18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (04.08.2014).
- Sobolev, A.V. (2015). Programme of development of pedagogical education: new challenges (current status and development trends of state policy in the sphere of higher pedagogical education. *Psychological science and education*, 20(5), 5-13.
- Sharonova, N.V., Sharonova, N.V., Feschenko, T.S. (2015). The project of perspective model of teacher education in the context of introduction and implementation of general education at educational organization. *Young scientist*, 14.1(94.1), 4-16.

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND PERSONALITY SELF DEVELOPMENT: IMPROVING EDUCATIONAL SYSTEMS QUALITY

Personal maturity of the teacher in the conditions of CAE implementation

Elena Lapina^a, Svetlana V. Markova^b, Vladimir Mezinov^c

*SBD DPO Voronezh Region "Institute of Education Development", Voronezh, Russia
FGBOU IN "Yelets State University. IA Bunin "Yelets, Russia*

**E-mail: Lapina_elena2013@mail.ru*

The article is devoted to topical problems of reforming higher pedagogical education. Targeting educational process on the development of personal maturity, competitiveness, the success of a professional is conditioned by several reasons, among which the most significant should be considered: readiness for professional activity of the teacher in the new economic socio-cultural conditions, the competitive environment; the orientation of training activities on professional and innovative searches; the encouragement of interest in self-development, self-realization. The article proposes a view of the construction of a coherent educational system for the development of personal maturity, competitiveness of a teacher. The structure of personal maturity of the teacher as a component of competitiveness is characterized by the following components: motivational and value component includes meaningful high motivation of teachers to professional activities, values, cognitive interests, focused on various kinds of social activities, as well as contributes to self-development, self-actualization, self-assertion, which is an important party for competitive teachers. Reflexive-evaluative component provides the awareness of teachers and evaluation of their potential, the real level of competitiveness, allows carrying out forecasting and designing further professional growth. The activity component consists in the implementation of pedagogical activities, in the implementation of abilities and skills of cognitive, communicative, regulatory and other measures. For the study of motivational-value component of the personally maturity of a teacher we used verbal frustration test by L. N. Sobchik (2002). The proposed method allows identifying the most important values in a situation of frustration.

To evaluate reflexive-evaluative component we used E. E. Rukavishnikova's technique aimed at determining the level of reflexivity of teachers which provides stabilization of their emotional peace, mobilization of volitive potential, flexible management. To study the self-actualization of a teacher we used the test developed by E. Shostr. To identify the level of development of the components we used psychopedagogical techniques, tests, observation.

The dependence of teacher's competitiveness from the level of his/her personal development was proved. The interrelation between decrease of teacher's professional success and the level of development of the components of personal maturity of the teacher. A detailed analysis of under-development of personal qualities of the teacher, which prevent professional self-improvement and success.

It is believed that the formation of personal maturity of a teacher provides not only a desire for a

^a **Lapina Elena**, PhD, Head of the organization of training and retraining of teachers of general education, GBU DPO Voronezh Region "Institute of Education Development", Grove str., 54, Voronezh, Russia. E-mail: Lapina_elena2013@mail.ru Tel.: 8 (920) 216-73-54 doctoral at FGBOU VO "Yelets State University named after I.A. Bunin" Communards str., 28, Elec, Russia. Tel.: 8 (4732) 35-34-50 Fax 8 (4732) 35-25-47 viro-vrn@mail.ru

^b **Svetlana V. Markova**, Ph.D., Associate Professor, Department of preschool and special education FGBOU IN "Yelets State University. IA Bunin", Communards str., 28, Elec, Russia, E-mail: Marckova.s2011@yandex.ru Tel.: 89030326034. 394043, Voronezh, Birchwood str., 54. Tel.: 8 (4732) 35-34-50 Fax 8 (4732) 35-25-47 viro-vrn@mail.ru

^c **Mezinov Vladimir Nikolaevich**, doctor of pedagogical sciences, professor of psychology and pedagogy at FGBOU VO "Yelets State University. IA Bunin", Communards str., 28, Elec, Russia, E-mail: Vmezinov127@yandex.ru Tel.: 89205045421. 399770, Yelets, Lipetsk region, Communards str., 28. code 47467. Tel.: 2-21-93,2-04-63. Fax: 2-16-98 E-mail: main@elsu.ru

teacher's self-education, but also contributes to the development of his competitiveness, creation of a professional competitive environment.

On the basis of the study the authors draw conclusions on the development of personal maturity as a component of teacher's competitiveness.

Keywords: competitiveness, quality of education, the cultural and educational environment, personal maturity, reflexivity, the need for self-actualization, creativity.

References

- Mitina L.M. (2002). Psychology of competitive personality development. - M. MPSI; Voronezh: MOD-EK. 400.
- Grayson J., Dell K. (1991). American management at the threshold of the XXI century. M. 319.
- Samarskaya, N. In. (2004) Competitiveness of the future teacher. Moscow: Higher education in Russia, No. 3, 118-121.
- Draganova, N. G. (2009). Peculiarities of professional training of competitive teachers. Krasnodar: Cultural life of the South of Russia, No. 3, 110-112.
- Tuktarov, R.F. (2007). Competitiveness of an individual in modern transforming society: social-philosophical analysis: Avtoref. dis. ... Dr of philosophical Sciences: Rostov-on-don, 43.
- Khairullina E.R. (2007) System orientation of creative activities for self-development of competitiveness of engineers students. – Kazan: Center for innovative technology. 208.
- Ivanenko N. A. (2015) Model of formation of competitiveness in the pedagogical staff of college// Education and self-development, №1 (43), 98-104,
- Markova A.K. (1996) Psychology of professionalism. Moscow: International Humanitarian Fund "Knowledge". 308.
- Wintin, I.A. (2001) Personality self-actualization. - Saransk: Mordovian University. 108.
- Asmolov, A. G. (2007) Psychology of personality: cultural-historical understanding of human development. - Moscow: Smysl, 2001.
- Sobchik L. N. (2002) Standardized multifactorial method of studying personality SMIL. - S-Pb, 224.
- Andreev V. I. (2013) Concept, laws and ideology of guaranteed quality of education on the basis of person's creative self-development. – Kazan: CIT, 296 .
- Andreev, V. I. Competitiveness. (2004) Training course for creative self-development of competitiveness. – Kazan: Center for innovative technology, 468 p.
- Andreyeva, Y. V. (2006) Development of competitiveness of journalist students// Pedagogy. - No. 5, 67 - 70.
- Bogomaz S. A. (2011) Typological peculiarities of personality self-organization // Vestnik of Tomsk state University. – No. 344, 163-166.
- Bokhan T. G. (2003) Developmental psychology and developmental psychology. – Tomsk, 190.
- Burlachuk L. F., A. S. Kocharyan, Zhydko M. E. (2009) Psychotherapy: Textbook for Universities. Publishing house "Peter", 496.
- Bayanova L.F., (2013) Vygotsky's Hamlet: The dialectic method and personality psychology. Psychology in Russia: State of the Art, 1: 35-42.
- Lazarus, R.S. Transactional theory and research on emotion and coping / R.S.Lazarus, S.Folkman // Eur. J.Pers. – 1987. – Vol. 1. – P.141-169.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. Stress, appraisal and coping / N.Y., 1984.
- Wagstaff, M. (2013). Education Tomorrow. Available:http://cdn.yougov.com/today_uk_import/PDFYG - PublicSector-EducationTomorrowReport.pdf. [28/05/2014].
- Mavlyudova L.U., Shamsuvaleyeva E.Sh, 2015. Continious Development of Information-Communication Competence of the Biology Teacher as a Factor of Advancing the Level of General Professional Qualifications / L.U. Mavlyudov, T.V.Yakovenko. The Social Sciences. № 10 (6). C. 1306-1313.
- Mavlyudova L.U., Yakovenko T.V. 2014. Continious Development of Information-Communication Competence of the Biology Teacher as a Factor of Advancing the Level of General Professional Qualifications/ L.U. Mavlyudov, T.V.Yakovenko. The Social Sciences. № 10 (6). C. 1306-1313.

THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION: COMPETENCE APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

The use of problem-based technologies in multicultural education of future teachers

Valerian Faritovich Gabdulchakov^a, Elvira Gabelbarovna Galimova^b
Olga Vladimirovna Yashina^c

Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, 18, Kremlevskaya str., Kazan, 420008, Russia

**E-mail: Pr_Gabdulchakov@mail.ru*

Implementation of the Strategic Academic units involves designing effective learning technology. This technology must comply with the conditions of the multicultural environment. In the context of carrying-out a strategic academic unit destined to raise effectiveness of higher education (including multicultural education of future teachers) we refer to StrAU's recommendations (StrAU's, 2015). Strategic academic unit are understood to mean individual structural subdivisions (schools, departments, institutes, centers of excellence, RECs and others) or their associations ("consortiums") which are characterized by: effective administration system focused on solving practice-oriented educational and scientific and technological problems. But more often these units are understood only as the structures oriented on solving practical-oriented tasks. The structure itself can neither manage nor solve, if it doesn't have functional content. This content can provide technological filling of the structure that is filling this structure with definite functional technologies. Now the technologies activating cognitive, developing and creative processes include the technologies connected with problem definition, problem situation analysis, effective ways of solving practical (including pedagogical) problems (Venguer, 1973), (Davydov, 1986); (Lloyd-Jones, Margetson, Bligh, 1998); (Spencer, Spencer, 1993); (Teodorescu, 2006), (Terenzini, Reason, 2010); (The Engineer of 2020, 2004) and others.

The relevance of the problem under study is determined by the necessity to intensify practical effect of multicultural education within future teachers education on the one hand and the absence of algorithms of effective use of pedagogical technologies at universities on the other hand. In this respect the aim of the research presented in the article is to define the appropriate algorithm of using pedagogical technologies in multicultural education. The leading method in the problem research is project method which allows grouping the system of active methods and identifying the best algorithm (curriculum) for using problem-based technologies. As as a result of examining different combinations (algorithms) of using these technologies we established that optimality (effectiveness) of multicultural education at university can be achieved at the teaching level by progressing from communicative technology to critical thinking technology, then to case-study technology, module learning, project technology, problem-based learning and moderation technology with an expert problem seminar at the end; at the level of study - by progressing from understanding the problem, determining the ways for solving the problem, selecting arguments before discussing the ways of problem solving and summing up at expert problem seminar. The article materials can be useful for pedagogical university teachers.

^a **Gabdulchakov Valerian Faritovich**, Doctor of Education, professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal university E-mail: Pr_Gabdulchakov@mail.ru Phone number: 8-9050260544. 420008, Kazan, 18, Kremlevskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Galimova Elvira Gabelbarovna**, senior teacher of pedagogical department of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal university E-mail: elyagalimowa@yandex.ru Phone number: 89179049885. 420008, Kazan, 18, Kremlevskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^c **Yashina Olga Vladimirovna**, senior teacher of the Institute of Continuing Education of Kazan (Volga region) Federal university E-mail: olga.iaschina@yandex.ru Phone number: 89375257025. 420008, Kazan, 18, Kremlevskaya str., Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

Keywords: algorithm, technology, multicultural education, university.

References

- Strategic Academic Units (StrAU's) (2015). http://isi.sfu-kras.ru/sites/isi.institute.sfu-kras.ru/files/Rekomendacii_CAE_.pdf
- Gabdulchakov V.F. Theory and practice of multicultural education: Study program. Kazan: KSU, 2015 http://repository.kpfu.ru/?p_id=112087
- Vygotsky L.S. (1997). Imagination and creativity in childhood / Vygotsky L.S. SBR: Sojuz. 96 p.
- Davydov V.V. (1986). The problems of developmental education: The experience of theoretical and experimental psychological research. Moscow: Pedagogy. 240 p.
- Venguer L.A. (1973). Pedagogics of capabilities. Moscow: Pedagogy. 96 p.
- Matyushkin A.M. (1980). The problems of professional and theoretical thinking development. M.: Pedagogy.
- Makhmutov M. I. (1975). Problem-based learning. M.: Pedagogy.
- Makhmutov M. I. (1977). Organizing problem-based learning at school. Teacher's book. Moscow: Prosveshchenie. 240 p.
- Lloyd-Jones G., Margetson D., Bligh J. G. (1998). Problem-based learning: a coat of many colours. *Med Educ.* 1998 Sep.; 32(5): 492-494.
- Mc. Gregor T. A. (2008). Universal Organisational Performance Dimension Model (OPD): The development of a Theoretical Based Competency Model [Electronic resource] Mode of access: <http://www.opragroup.com/community/file/128.pdf>.
- Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993). Competence at work: models for superior performance. New York[etc]: John Wiley.
- Teodorescu T. (2006). Competence versus competency: What is the difference? *Performance improvement.* 2006. Vol. 45. № 10 (Nov.-Dec.). P. 27-30.
- Terenzini P., Reason R. (2010). Toward a More Comprehensive Understanding of College Effects on Student Learning.Center for the Study of Higher Education. 327 p.
- The Engineer of 2020. (2004). Visions of Engineering in the New Century.National Academy of Engineering, USA.2004 [Electronic resource] Mode of accers. https://inside.mines.edu/User-Files/Assessment/Engr_2020.pdf http://repository.kpfu.ru/?p_id=112087
- Valerian F. Gabdulchakov (2014) Communicative Core of Interaction and its Influence on Education Results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 381–384.<http://authors.elsevier.com/sd/article/S1877042814047880>
- Valerian Faritovich Gabdulchakov, Olga Vladimirovna Yashina (2015) Prevention of Latent National Aggression in the Course of Future Teacher Education *Asian Social Science*.Vol. 11, No. 2, January 2015. P. 275.<http://ccsenet.org/journal/index.php/ass/issue/view/1227>
- Carras, C. I. (2007). Le françaisur Objectifs Spécifiqueset la classe de langue. Paris: CLE International.
- Cuq, J. P. i Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangèreetseconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Gouiller, F. (2006). Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Paris: Didier.
- Mangiante, J. -M. i Parpette, Ch. (2004).Le françaisurObjectifSpécifique: del'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette.
- Porcher, L. (2004).L'enseignement des languesétrangères. Paris: Hachette Education.
- Hanushek E. A. (2010) The economic value of higher teachequality // Working Paper No. 56. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research <http://www.urban.org/UploadedPDF/1001507-Higher-Teacher-Quality.pdf>
- Schleicher A. (2011) Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world, OECD Publishing.
- Teacher as a highly skilled specialist: profession. Lessons from around the world. *Education matters.* 2012. no.2. Pages 5-62.
- Teacher Shortage Areas Nationwide Listing (2012) U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/pol/tsa.pdf>
- Baum S., Payea K. (2011) Trends in student aid, 2011/Trends in Higher Education Series. N.Y., College Board Advocacy & Policy Center. http://trends.collegeboard.org/downloads/Student_Aid_2011.pdf
- Heilig J. V., Jez S. J. (2010) Teach for America: A review of the evidence. Boulder, CO: National Education Policy Center, Univ. of Colorado<http://epicpolicy.org/publication/teach-for-america>

- Panin V.A., Krayushkina S.V., Zabelin A.V. (2015). On the preparation of non-teaching professions students to the teaching profession in the framework of the Federal Target Program development of education. Scientific notes: *Electronic Journal of Kursk the State University tion*. No 3 (35).
- Vygotsky, LS (1928). The problem of the cultural development of the child. Pedology. Moscow.
- El'konin D. (1999). Psychology of the game. Moscow: ñ. 360.
- Zankov L.V. (1975). Education and development. Moscow.
- Davydov V.V. (1986). Problems of developmental education. Moscow.

PROBLEMS OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE: THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

Forming general cultural competences of future teacher in the conditions of implementation of innovative model of teacher education

Nadezhda P. Yachina^a, Eugene O. Shishova^b

Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia

**E-mail: evgshishova@yandex.ru*

The relevance of the problem under investigation is due to the transition of universities to the GEF HPE, thus expanding the academic freedom of educational institutions and carry out training on the basis of innovative educational programs (on the objectives, content, organizational forms and technologies).

In order to improve the quality of university graduates, the new model of teacher - the teacher of the XXI century, teachers, mobile, creative, able to use the most modern educational technology, Kazan (Volga) Federal University got in the development of CAE design, development and implementation of professional standards based on European and national qualifications frameworks. Conceptual model of the nucleus of a new type of teacher competence approach to the expected results of higher education, qualification oriented according to the requirements of different groups of consumers (people, the employer, the state, society). The model is based on the principle of variability, modularity, mobility, unity, continuity, adaptability and includes different trajectories of teacher training: variative trajectory, distributed trajectory, training bachelors of subject training, retraining of teachers to other disciplines, the center of training and retraining of educators, teaching internship, pedagogical magistracy. Formation of general cultural competences in this model should be a priority, as their importance in the process of becoming a new type of teacher is related to the fact that it is the general cultural competence that creates the harmony of the inner world and the relationship with society and can be considered as the basis for the formation of professional competence of future teachers. Analysis of the GEF HPE, theory and practice of bachelors training, revealed that the formation of general cultural competence of future teachers is provided, but a large set of competencies makes it difficult to identify the competence framework as provided by the European education system. The most important task for the system of higher education in the field of training of teachers of the new formation is the need to determine the theoretical and methodological foundations for the formation of general cultural competence of bachelors in the modernization of pedagogical education.

Being one of the most important areas of public knowledge, morality nevertheless has not become an educational field at any school or university. The pedagogical community is increasingly aware of the fact that the goals, values and purposes, which are now set in modern knowledge-centrist and even competence model of modern higher education, are far from ideal and do not meet the prognostic expectations, which would correspond to the real challenges of the contemporary socio-cultural situation in the world and in the Russian society.

The crisis has aggravated, identified, highlighted and allowed us to formulate accurately and precisely not imaginary and farfetched problems, but real and urgent ones, as well as to identify priorities to

^a **Yachina Nadezhda Petrovna**, Ph.D., associate professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University E-mail the author: nadegda_777@mail.ru Tel.: 8-9172476028. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Shishova Eugene Olegovna**, Ph.D., associate professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University E-mail the author: evgshishova@yandex.ru Tel.: 8-9872967671. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

address these problems. The professors of Kazan (Volga Region) Federal University see the solution of these issues in the development of the model of the XXI century teacher.

Keywords: competence approach, general cultural and professional competence, the GEF-3 HPE, teacher education.

References

- Yascman, L.V. 2011. Spirituality in the context of psychological analysis. Psychological studies of spiritual and moral problems. Publishing house "Russian Academy of Sciences Institute of Psychology". – Moscow. P.11.
- Edwards, A. C. 2013. Response to the spiritual intelligence debate: Are some conceptual distinctions needed here? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 13(1), 49-52.
- Glazer, S. 1994. *The heart of learning: Spirituality in education*. New York: Jeremy P. Tarcher.
- Pustovalov, V.M. 2002. The spiritual and moral formation of a future teacher personality (theory and practice): Dis. ... Dr. ped. sciences: 13.00.01: Orenburg. 457p.
- Tisdell, E. J. 2003. *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bakhchieva, O.A. 2013. Study of Local Lore as Factor of Spiritual and Moral Education of Future Teacher // Components of scientific and technological progress. *Scientific and practical journal*. – № 1(16). – pp. 25-27.
- Andreev, V.I. 2005. Pedagogy of high school. Innovative prognostic course. Kazan. Center for Innovative Technologies. – 315p.
- Asmolov, A.G. 1996. Cultural-historical psychology and design worlds. - M.: Publishing House of the "Institute of Applied Psychology", Voronezh: NPO "MODEK". – 768p.
- Bibler, B.S. 1998. *Morality. Culture. Modernity. Philosophical thinking about life problems*. - M – 57p.
- Bozovic, L.I. 1995. Selected psychological works: problems of identity formation. - M.: Internat. ped. Acad. – 209 p.
- Zinchenko, V.P. 2001. Thinking of the soul, and her upbringing. - M.: RAE. – 34p.
- Popov, L.M., Kashin, A.P., Starshinova, T.A. 2000. *Good and evil in human psychology*. - Kazan: Publishing House of the University of Kazan. – 176p.
- Slobodchikov, V.I. 2009. The reality of the subjective spirit // *Psychology of personality in the works of local psychologists: A Reader*, 2nd ed. Saint Petersburg: Peter. pp. 389-403.
- Shadrikov, V.D. 1996. *Psychology of person's work and ability: Textbook*, 2nd ed., Revised. and ext. M.: "Logos" Publishing Corporation. - 320 p.
- Rozuel, C. 2011. The Moral Threat of Compartmentalization: Self, Roles and Responsibility. *Journal of Business Ethics*, 102(4), pp. 685.
- Strohmingner, N., Nichols, S. 2014. The essential moral Self. *Cognition*. Volume 131, Issue 1, April, P. 159.
- Van Nunspeet, F., Ellemers, N., Derks, B. Nieuwenhuis, S. 2014. Moral Concerns Increase attention and response monitoring during IAT performance: EPP evidence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. Volume 9, Issue 2, February, Article number 118, P. 141.
- Aquino, K. and Reed, A. 2002. The Self-Importance of Moral Identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1423–1440.
- Koval, N. 1997. Spirituality in the system of professional formation of an expert: Dis. ... Dr. psychol. sciences: 19.00.13. Moscow.
- Andruschakevich, A.A. 1999. Personal psychology in determining the nature of man and the essence of education // *Humanism and Spirituality in Education: Proceedings of the First Nizhny Novgorod scientific-practical conference*. Nizhny Novgorod. P.11.
- Avramenko, A.A. 2005. "Spirituality" in the Russian provinces. [Text] /A.A. Avramenko // *Sociology vlasti*.-№1.- pp.84-100.
- Schockenhoff, E. 2014. On the ethos of theology: A Science of faith between the Church and Secular society. *Bogoslovni Vestnik*. Volume 74, Issue 1, P.7-28.
- Solovtsova, I.A. 2006. Spirituality and morality as the basic categories of spiritual education // *News of Volgograd State Pedagogical University*.-№1.- P.116.
- Buravleva, N.A. 2011. The concept of "spiritual" in modern psychology // *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. №12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-duhovnost-v-sovremennoy-psihologii>
- Ilyin, I.A. 1993. *Path to the evidence*. - M.: Republic. – 431p. - (The sophists of the XX century).

- Bondarevskaya, E.V. 1999. Pedagogy: personality in humanistic theories and education systems / EV Bondarevskaya, SV Kulnevich. - Rostov n / D: Teacher. – 560p.
- Gershunsky, B.S. 1997. The Philosophy of Education for the 21st Century. (In search of a practice-oriented educational concepts) / BS Gershunsky. - M .: "Interdialect +". - 697 p.
- Brazhe, T.G. 1990. Professional competence as a multifactorial phenomenon / TG Brazhe: message for the seminar. - A: SRI ERA. - pp.39-62.
- Grebyonkina, L.K. 2000. Formation of professionalism of the teacher in the system of pedagogical education: Abstract. Dis. ... Dr. ped. science / LK Grebyonkina; M. – 34p.
- Piskunov, A. 2001. Teacher education: concept, content, structure. Pedagogy. - Number 3. – pp. 41 - 47.
- Shishova, E.O. 2009. Development of professional communicative competence of the future teacher in the conditions of bilingualism. Bulletin TSHPU. - № 2-3 (17-18). - P. 64-69.
- Andreev, V.I. 2007. Monitoring of education and self-development of a student as a competitive person. Kazan: Center for Innovative Technologies. – 56p.
- Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A. et al. 2001. Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement // Journal of Cross-Cultural Psychology. Vol. 32. N 5. P. 519-542.
- Mukhutdinova, T.Z., Yachina, N.P., Khaziyeva, N.N. 2013. Problems of teacher's moral education. Journal Bulletin of Kazan. tehnol. univ. - №10.

Integration of pedagogical and classical philological education in preparing future teachers-philologists

Zulfiya Firdinatovna Yusupova^a, Elvira Firdavilevna Nagumanova^b,
Karina Muratovna Dullieva^c

Kazan (Privol'sky) Federal University, Kazan, Russia
*E-mail: Usupova.Z.F@mail.ru

Integration of classical university and teacher training in the Kazan Federal University is carried out in the framework of the Strategic Academic Unit (SAE) "The teacher of the XXI century". It is implemented under conditions of modern higher education in the context of perspective directions and key points in resolving the problem of teacher training for the modern school. Integration of classical university and teacher training in Kazan Federal University while training philologists allows, on the one hand, strengthening the fundamental nature of the subject training for future teachers of Russian, Tatar, foreign languages, literature, and, on the other hand, strengthening the pedagogical orientation of training philologists. Teacher training is an important component of any educational policy of the state and has a high degree of flexibility and availability. The purpose of the article is to show the positive aspects of the integration of teaching and classical university training in terms of joint activities of the two Kazan Federal University institutions - that of Philology and Intercultural Communication and that of Psychology and Education; identify opportunities to improve teacher training at the university. The main method is descriptive. Projective research technique is applied as well. We came to the conclusion that there are several variants for training teachers to be, that satisfy the Professional teacher standard, new federal state educational standard for secondary school. The first variant is a more advanced teacher training version. It implies taking a magistracy course on the direction "Teacher education".

"Philological Education", implemented in cooperation with the Institute of Psychology and Education. This educational route allows combining harmoniously practical professional orientation and fundamental scientific basis while training teachers. The second variant is providing a bachelor with teacher training opportunities along with basic education for two. This will ensure that graduates can get a serious psycho-pedagogical and methodological preparation for a future profession. We believe that the integration of classical university and teacher training in Kazan Federal University in the teacher training contributes to as follows. Firstly, it optimizes the period of teacher training. Secondly, it improves the teacher training quality in accordance with the requirements of national education modernization. Thirdly, it improves the professional teacher competence in accordance with the requirements of national education modernization. Fourthly, it improves the education quality in regional educational institutions. Fifthly, it increases the graduates' competitiveness. Our study is of interest to all those involved in the problems of training and re-training teachers to be.

Keywords: integration, Strategic Academic Units (SAE), classical education, teacher training, philological education; pedagogical magistracy, additional pedagogical re-training.

References

Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: A reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22 (4), pp. 431-447.

^a **Zulfiya Yusupova Firdinatovna**, Ph.D., associate professor of the Institute of Philology and inter-cultural communication to them. Leo Tolstoy Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: Usupova.Z.F@mail.ru. Phone: 8-9179285453. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Nagumanova Elvira Firdavilevna**, candidate of philological sciences, associate professor of the Institute of Philology and inter-cultural communication to them. Leo Tolstoy Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: ehviran@yandex.ru. Phone: 8-9053776090. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^c **Dullieva Karina Muratovna**, candidate of philological sciences, senior lecturer of the Institute of Philology and Intercultural Communication them. Leo Tolstoy Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: kitaiank@mail.ru. Phone: 8-9274278728. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

- Bushkanets, LE Sidorova & MM LH & Nasrutdinova Mahinina & NG (2015). Formation of the principles of higher philological education at Kazan University in XIX - XXI centuries. *Literature and Culture*, number 4 (42), p. 266-273.
- Fattakhova Nailya, Yusupova Zulfiya, Fedorova Nailya. (2016). A new model of pedagogical magistrate in the field of «Philological education» in Kazan federal university. *IFTE: II International Forum on Teacher Education (19-21 May 2016)*. KFU, pp. 338-339.
- Gabdulchakov, V. & Kusainov, A. & Kalimullin, A. (2016). Education Reform at the Science University and the New Strategy for Training Science Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (3), pp. 163-172.
- Grossman, P. & Hammerness, K. & McDonald, M. (2009)/ Redefining teaching, re-imagining teacher education // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), pp. 273-289.
- IFTE: II International Forum on Teacher Education (19-21 May 2016). KFU. 2016. 444 p.
- Korneyeva, L. I. (2004). The Making of Professional Learning and Career Enhancement in Germany: A Logical-Historical Analysis. *Obrazovaniye i Nauka*, 3, pp. 53-60.
- Likhachev, DS (1989). On the art of words and philology // *About philology*. M.: Higher School, c. 204-207.
- Naidoo, V. (2009). Transnational higher education: A stock take of current activity. *Journal of Studies in International Education*, 13 (3), pp. 310-330.
- Education 2030: the concept of teacher education [electronic resource]. - Access: http://akvobr.ru/obrazovanie_2030.html (reference date 15/05/2016).
- Petrova V.I. Comparative analysis of systems of teacher training in the modern world educational space // *Modern problems of science and education*. 2015. number 1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17209> (reference date: 15.05.2016).
- Teacher professional standards [electronic resource]. - Access <http://profstandartpedagoga.rf/> (reference date 25/05/2016).
- Woodruff, G., Martin, K., O'Brien, M.K. (2015). Internationalizing teaching and learning: Transforming teachers, transforming students. *Internationalizing Higher Education: Critical Collaborations across the Curriculum*, pp. 47-59.
- Yusupova, Z. & Shakurova, M. & Saygushev, N. & Vedeneeva, O. & Kashina, S. (2016) Managerial tools of academic knowledge formation process // *International Review of Management and Marketing*, 6-2, 403-409.
- Zhumasheva, A. & Zhumabaeva, Z. & Sakenov, J. & Ismagulova, B. & Sametova, F. & Bazarbaeva, A. (2016) Philological disciplines as means of preparation of students to professional activity // *Frontiers of Mechanical Engineering*, 11 (1), pp. 33-43.

HUMANIZATION OF MULTICULTURAL EDUCATION: PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONALITY EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Pedagogical Speech Studies in professional training of students: technology, methods, means of practice-based learning

Natal'ya Dmitrievna Koletvinova^a, Seimbika Usmanovna Bichurina^b

Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, Russia, 420008, Kazan, Kremlyovskaya Street, 18.

**E-mail: bichurina@yandex.ru*

The present article is concerned with the problem of use of Speech Studies in the process of professional training of students. The relevance of the chosen topic is determined by the fact that the extent of prior research in the context of a practice-oriented professional training of future teachers is not fully developed. The purpose of the study is to identify and classify the major components of Speech Studies on the basis of the functional analysis of knowledge-resource potential of multifunctional professional activity of a teacher. These major components can be regarded as characteristic values of renewal of professional content and process aspect of teaching. The main technologies of the research are: the technology of professional and pedagogical Speech Studies, the technology of acquiring the types of speech activity with the proper speech making rules, the technology of use of multilevel and multidirectional Speech Studies components that contribute to the implementation of spiritual and moral consolidating potential of humanitarian disciplines in educational institutions.

In addition, we used the technology of aspect-integrated learning; self-motivation, technologies of personality-oriented communication, etc. The article reflects the results of this work, during which students acquired necessary and sufficient competences, which can be considered as indicators of mastery of professional communicative competence in general. The article can be useful for practical professional activity of teachers of higher educational establishments and secondary school teachers.

Keywords: pedagogical Speech Studies, communicative intention, strategy, tactics, competence, dialogue, tone, informativeness, inference, listening, reading, intonema, speech activity, situational conditionality, paradigm, component, retrospection, emphasis, the science of speech.

References

- Andreev, V.I. (2012). A retrospective and predictive approaches to developing the concept of subject-oriented design and teacher education for creative self-development of students - future teachers. *Education and self-development*, 5 (33).
- Andreev, V.I. (2013). Systematics pedagogical and didactic laws, integratively oriented to the guaranteed quality of education. *Education and self-development*, 3 (37): 9.
- Dorozhkin, E.M., Kopylov S.N. (2011). Didactic model of professional competencies. *Teacher Education and Science*, 9: 12-15.

^a **Koletvinova Natal'ya Dmitrievna**, doctor of pedagogical sciences, professor at the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: Koletvinova_ND@mail.ru Tel.: 8-8435176067. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

^b **Bichurina Seimbika Usmanovna**, Ph.D., associate professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. E-mail the author: Koletvinova_ND@mail.ru Tel.: 8-9270474999. 420008, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, Russia. E-mail: public.mail@kpfu.ru

- Ephremova, N.F. (2012). Quality of assessment as a guarantee of of competence training. Higher education in Russia, 11: 119-125.
- Zimnaya, IA (2001). Pedagogical psychology. M.: Logos.
- Kaminskaya, M.V. (2003). Pedagogical dialogue in the modern teacher activities. M.: Smysl.
- Lyz, N.A., Lyz A.E. (2009). Competence-based learning: the experience of the implementation of innovations. Higher education in Russia, 6: 29-36.
- Mikhalevskaya, G.N. (1993). The professionalism of communication (teacher of communication skills). SPb.
- Romm, T.A. (2012). The theory of education: the vectors of development in the modern era. Questions of upbringing, 1: 26.
- Savostianov, A.I. (2001). Speech Technology in training teachers. Moscow.
- Feldstein, D. (2013). World of Childhood in the modern world (problems and objectives of the study). M.: Moscow State Pedagogical University, Voronezh MODEK.
- Boström, L. and K.Hallin (2013). Learning Style Differences between Nursing and Teaching Students in Sweden: A Comparative Study. International Journal of Higher Education, 2(1): 22-34.
- Brown, G., Yule G. (1989) Discourse analysis. Cambridge.
- Castro, M.E., A.Niño, C.Muñoz-Caro (2009) GMAT. A software tool for the computation of the rovibrational g matrix. Computer Physics Communications, Vol.180, 7: 1183-1187.
- Conner, M. (2006) Andragogy + Pedagogy. – URL: <http://agelesslearner.com/intros/andragogy.html>.
- Implementation of “Education and training 2010” work programme. (2010) Working group B: “Key Competences”. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. November. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
- Kamalova, L.A. (2015). Formation of Professional Competences of «Primary Education» Profile Students While the Studying Process at the University. Review of European Studies, Vol.7, No.1: 94-100.
- Kolmos, A., F.K.Fink, L.Krogb (2004) The Aalborg PBL model – Progress, Diversity and Challenges. Aalborg.
- Leavitt, H.J. (1989). Educating our MBAs: on teaching what we haven’t taught. California Management Review. Vol.31, N3: 38-50.
- McKenzie, J. (2001). How Teachers Learn Technology Best. The Educational Technology Journal, Vol.10, 6. <http://fno.org/mar01/howlearn.html>.
- Race, Ph. (1993). Never mind the teaching – feel the learning. SEDA Paper 80, June, Birmingham.
- Rbodes, F.T. (2001). The creation of the future: The role of the American university. Ithaca: 34.
- Thomas, G.P. (2012). Metacognition in Science Education: Past, present and future considerations. In: Second International Handbook of Science Education, Fraser, B.J., Tobin, K.G. and McRobbie, C.J. (Eds.), Springer, Dordrecht: 131-144.
- Veber, E.V., I.A.Safyanikov (2010). Project-Organised Learning Method in the System of Engineering Education of Russia by the Example of National Research Tomsk Polytechnic University. Second Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE’2010): Creating Meaningful Learning Environments. Barcelona: 97-100.
- Zakirova, V.G., N.D.Koletvinova (2014). Paradigm of future primary school teachers’ vocational training. Life Science Journal, 11(4): 441-447.

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COOPERATION: PROBLEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN FOREIGN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Formation of professional competence of the future teacher-musician

Zakharchuk Aleksey Mikhailovich^a

Brest State University named after Pushkin, Brest, Republic of Belarus

*E-mail: alexzaharchuk@rambler.ru

Against the background of the current globalization process, technocratic development of society, it is particularly important to prepare future teachers of musical art training to the professional activities focused on the development of the spiritual, high moral standards, multicultural personality. The changes involve the development of new requirements for the specialist training that makes it necessary to adjust all the structural components of the educational process. The relevance of the work is the need to improve the effectiveness of music education, aimed at training teachers to creatively active person that is capable of professional musical activity in the contemporary socio-cultural environment. The search for new approaches contributes to maximum interaction musical arts and teacher education, provide a harmonious combination of general and professional (music-theoretical and performance) preparation, intensifies personal-professional development of the teacher. Formation of professional competence of future specialist as a result of the activity of musical-pedagogical education system is an important problem of modern pedagogical science and practice, and affects not only the content but also the forms, methods, means of training, reflection teaching. This article discusses the characteristics of professional competencies; analyzes existing approaches to the definition of this concept, as the unity of practical and theoretical readiness of the person to the profession; structured the professional competence of the future teacher-musician, including personal, metasubject, subject, professional communication, information competence; we have determined the optimal conditions for the training of specialists in the area of musical art to professional activity, such as the axiological concept of education of personality, the use of metasubject relations, the implementation of a permanent reflection of own activities, designing the pedagogical process; the creation of cultural and educational environment, the use of modern information technologies in the educational training of the future professionals.

Keywords: humanization of education, competence approach, professional competence, cultural and educational environment, lifelong learning, musical and pedagogical process.

References

- Bajdenko V.I. 2004. The competences in professional education (to master the competency approach). *Higher education in Russia*. No 11. pp. 4–12.
- Bolotov V.A., Serikov V.V. 2003. Competence model: from the idea to the educational program. *Pedagogy*. No 10. pp. 8-14.
- Competence approach in the educational process: Monograph. A. Fedorov, S.E. Metelev, A.A. Solov'ev, E.V. Shljakova. 2012. Omsk: «Omskblankizdat». 210 p.
- Delor Z. 1998. Education: the necessary utopia. *Pedagogy*. No 5. pp. 3 – 16.
- Hutmacher Walo. 1997. Key competencies for Europe//Report of the Symposium. Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strasburg.

^a **Zaharchuk Alexei Mikhailovich**, graduate student of the Department of Pedagogy of the Brest State University named after Pushkin, E-mail the author: alexzaharchuk@rambler.ru, tel .: 375292237188. 224000, Brest, Boulevard of Cosmonauts, 21, Belarus. E-mail: pedagog@brsu.brest.by

- Hutorskoj A.V. 2002. Key competencies and education standards. *Report on the Department of Philosophy of Education and the theory of pedagogy RAO*. Center "Eidos". WWW/eidos.ru/news/compet/htm.
- Jasvin V.A. 2001. Educational environment: from modeling to design. Moscow: Smysl. 365 p.
- Kazimirskaja I.I. 2012. Subjectivation process of studying of pedagogical disciplines as a condition for the implementation of the competency approach to the preparation of teachers. *High school: experience, problems and prospects: materials of the V International Scientific and Practical Conference. Moscow 19-20 maja 2012*. Moscow: RUDN. pp. 218-222.
- Kraevskij V.V. 2005. About culturological and competence approach to the the formation of educational content. *Reports of the 4-th All-Russian distance August pedagogical conference "Renewal of the Russian school" (26 August - 10 September 2005)*. Moscow. pp. 17-23.
- Kuz'mina N.V. 1990. The professionalism of the individual teacher and master of industrial training. Moscow. 119 p.
- Methodological culture teacher-musician: a textbook for students of higher educational institutions / Je.B. Abdullin, O.V. Vanil'hina, N.V. Morozova i dr. 2002. Moscow «Academy». 272 p.
- Memorandum of the European Union continuing education (summary). *New knowledge (for adult education issues)*. 2001. No 2. pp. 4-8. [WWW - document] URL <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>
- Poljakova E.S. 2015. Methodological bases of modernization of vocational training of teachers of music and visual arts in the context of the competency approach. *Modernization of musical-educational process in high school: Interuniversity collection of scientific and methodological articles*. Minsk: IVC Minfina. pp. 3-17.
- Soviet Encyclopedic dictionary. 1984. Ed. A.M. Prokhorov. - Moscow: Soviet Encyclopedia. p. 613.
- Subetto A.I. 2010. Theory fundamentalization education and universal competence (noosphere paradigm of universalism). Scientific monograph trilogy. SPb: Asterion. 556 p.
- Verbickii A.A., Il'yazova M.D. 2011. Invariants of professionalism: the problems of formation: monograph. Moscow: Logos. 288 p.
- Zhuk O.L. 2009. Pedagogical preparation of students: competence approach. Minsk: RIHSC. 336 p.
- Zimnjaja I.A. 2004. Key competence as effectively-targeted basis of competence approach in education. Moscow: Research center of problems of quality training. 42 p.

Содержание

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Айдар Минимансурович Калимуллин, Валерьян Фаритович Габдулхаков	МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ	3
Регина Геннадьевна Сахиева, Вера Константиновна Власова	НОВАЯ ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ	18
Резеда Мунировна Хусаинова, Павел Николаевич Афанасьев, Наталья Николаевна Новик, Светлана Евгеньевна Чиркина, Миляуша Ренатовна Хайрутдинова, Валентина Анатольевна Самсонова, Ольга Геннадьевна Лопухова	РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	29
Рашида Габдельбакиевна Габдрахманова, Рамис Рафагатович Насибуллов, Гузель Ильдаровна Гарнаева, Кадрия Бариевна Шакирова, Ляйля Усмановна Мавлюдова	РАСПРЕДЕЛЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В КАЗАНСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	47
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ		
Елена Владимировна Лапина, Светлана Витальевна Маркова, Владимир Николаевич Мезинов	ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ САЕ	63
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ		
Валерьян Фаритович Габдулхаков, Эльвира Габдельбаровна Галимова, Ольга Владимировна Яшина	ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ САЕ	71
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ		
Надежда Петровна Ячина, Евгения Олеговна Шишова	ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	86
Зульфия Фирдинатовна Юсупова, Эльвира Фирдавильевна Нагуманова, Карина Муратовна Дуллиева	ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И КЛАССИЧЕСКОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ	94
ГУМАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ		
Наталья Дмитриевна Колетвинова, Сеимбика Усмановна Бичурина	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РЕЧЕВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ: ТЕХНОЛОГИИ, МЕТОДЫ, СРЕДСТВА ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	99

**МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ**

Алексей Михайлович Захарчук

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО
ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ
РЕАЛИЗАЦИИ САЕ

109

Content

Summary

THE PROBLEMS OF EDUCATION AND TEACHING PSYCHOLOGY: THE ORIENTATION OF EDUCATION ON SELF-DEVELOPMENT		
Aydar Minimansurovich Kalimullin, Valerian Faritovich Gabdulchakov	THE MODEL OF TEACHER EDUCATION AS A FORM OF IMPLEMENTATION OF THE STRATEGIC ACADEMIC UNIT	116
Regina G. Sakhieva, Vera K. Vlasova	THE NEW ORGANIZATIONAL STRUCTURE OF THE MASTER'S PROGRAMME IN TEACHER EDUCATION: FORMULATION OF THE PROBLEM AND FURTHER STRATEGIC GUIDELINES	118
Rezeda M. Khusainova, Pavel N. Afanasyev, Natalya N. Novik, Svetlana E. Chirkina, Milyausha R. Hajrutdinova, Valentina A. Samsonova, Olga G. Lopukhova	DEVELOPING A MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE MAJOR "TEACHER EDUCATION" AT THE FEDERAL UNIVERSITY	121
Rashida Gabdelbakiyeva Gabbrakhmanova, Ramis Rafagatovich Nasibullov, Guzel Ildarovna Garnayeva, Kadria Barievna Shakirova, Layla Usmanovna Mavludova	DISTRIBUTED MODEL OF TEACHERS EDU- CATION AT KAZAN FEDERAL UNIVERSITY	123
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND PERSONALITY SELF DEVELOPMENT: IMPROVING EDUCATIONAL SYSTEMS QUALITY		
Elena Lapina, Svetlana V. Markova, Vladimir Mezinov	PERSONAL MATURITY OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF CAE IMPLEMENTATION	125
THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION: COMPETENCE APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT		
Valerian Faritovich Gabdulchakov, Elvira Gabdelbarovna Galimova, Olga Vladimirovna Yashina	THE USE OF PROBLEM-BASED TECHNOLO- GIES IN MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS	127
PROBLEMS OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE: THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION		
Nadezhda P. Yachina, Eugene O. Shishova	FORMING GENERAL CULTURAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHER IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE MODEL OF TEACHER EDUCATION	130
Zulfiya Firdinatovna Yusupova, Elvira Firdavilevna Nagumanova, Karina Muratovna Dullieva	INTEGRATION OF PEDAGOGICAL AND CLASSICAL PHILOLOGICAL EDUCATION IN PREPARING FUTURE TEACHERS- PHILOLOGISTS	133
HUMANIZATION OF MULTICULTURAL EDUCATION: PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONALITY EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT		
Natal'ya Dmitrievna Koletvinova, Seimbika Usmanovna Bichurina	PEDAGOGICAL SPEECH STUDIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS: TECHNOLOGY, METHODS, MEANS OF	

	PRACTICE-BASED LEARNING	135
INTERNATIONAL SCIENTIFIC COOPERATION: PROBLEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN FOREIGN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY		
Zakharchuk Aleksey Mikhailovich	FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN	137

Editors

Editor-in-chief - V.F. Gabdulkhakov - Doctor of Education, active member of RF Educational and Social Sciences Academy, International Educational Academy, Professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Deputy editor-in-chief - Jamila Mustafina – Doctor of Philology, professor, Head of Foreign Languages Department of Naberezhnochelnskiy Institute at Kazan Federal University (Kazan, Russia)

Editors:

S.K. Bondyрева - Doctor of Psychology, active member of Russian Academy of Education, professor, Head of Moscow Psychology-Social University, vice-chairman of Coordination Council on psychology-educational research of Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

R.A. Valeeva - Doctor of Education, professor, Head of General and Social Pedagogy Department of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal University; President of Russian Janusz Korczak community (Kazan, Russia)

Commissioning editor of "Education and Self-development" Journal - **Elvira Gabelbarovna Galimova**

Head of Language Services - **Olga Vladimirovna Yashina**

Editorial Board members

A.M. Kalimullin - Doctor of History, professor, Head of Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

I.A. Alehkin - Doctor of Education, professor, corresponding member of Russian Academy of Education (Moscow, Russia);

A.R. Masalimova - Doctor of Education, professor of the Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia);

M.A. Tchoshanov - Doctor of Education (Ph.D.), professor of the Department of Advanced Mathematics and Teacher Education Department at the University of Texas at El Paso (USA);

I. Prokop - Doctor of Education (Ph.D.), professor of the Department of Pedagogy at the Faculty of Education at Charles University in Prague (Czech Republic);

T.V. Tsyrlina-Spady - Doctor of Education, professor, Adjunct Professor, Seattle Pacific University, Seattle (USA);

Helma Brouwers - Doctor of Education, professor of the University of Amsterdam (Holland);

Vlara Gyurova - Doctor of Education, professor of the "St. Kliment Ohridski" University of Sofia (Bulgaria);

Józef Podgórecki - Ph.D., professor of Opole University (Poland);

Bülent Özdemir - Doctor, professor, Dean of Pedagogical Department at Balıkesir University (Turkey);

L.M. Popov - Doctor of Psychology, professor, Head of Psychology of Personality Department of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia);

A.O. Prokhorov - Doctor of Psychology, professor, Head of the Department of General Psychology of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia);

V.P. Zeleeva - Candidate of Pedagogy, associate professor of Department of Pedagogy of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia);

E.V. Asafova - Candidate of Biology, associate professor of Department of Pedagogy of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia).

Andreja Istenic Starcic, PhD, professor, vice Dean of the Faculty of Education at University of Primorska, Slovenia

"Education and Self-development" Journal (ISSN 1991-7740) is published since June, 2006.

FOUNDER: Kazan (Volga region) Federal University.

The Journal is registered in the Russian Federation Ministry of Culture and Mass Communication.

The certificate of mass media registration ПИ № ФС 77-55321 (04.09.2013).

The peer-reviewed Journal "Education and Self-development" is included in the catalogue of scientific publications, recommended by the Russian State Commission for Academic Degrees and Titles for publishing the materials of scientific research in education and psychology.

Subscription index 36625. The Journal is published quarterly.

The subscription information is in "Rospechat" catalogue.

Editorial office address:

"Education and Self-development" 420021 Kazan, office 59, 1, Mezhlauk Street.

Phone: (843) 2213475, +7(917)9049885

E-mail: samorazvitie@mail.ru

Information on consent to be the members of editorial board of "Education and Self-development" Journal.

Gabdulchakov V.F.	Doctor of Education, active member of social academies - RF Educational And Social Sciences Academy, International Educational Academy, member of Coordination Council on psychology-educational research of Russian Academy of Education, honoured worker of science of the Republic of Tatarstan, honored teacher of Tatarstan	Professor, head of the Pedagogy and Preschool Educational Psychology Department of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal university	Head of linguodidactics academic school (school of early language learning), Gabdulchakov V.F was a supervisor of research works of 30 Candidates of Science, 9 Doctors of Science.
Mustafina J.N.	Doctor of Philology, professor, Head of Foreign Languages Department of Naberezhnochelmskiy Institute at Kazan Federal University	Professor, head of the Department of foreign languages. Vice-chairperson of the Commission on scientific and legal basis of the language development of the Republic of Tatarstan established by the Cabinet of Ministers of Tatarstan	Deals with sociolinguistics, explores the issues of multicultural education.
Valeeva R.A.	Doctor of Education, professor, honored	professor, head of General and Social Pedagogy De-	Head of Russian Janusz Korczak community, represents

	teacher of Tatarstan	partment of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal university; President of Russian Janusz Korczak community	Russian experience of ethic values development internationally, fluently speaks English.
Bondyreva S.K.	Doctor of Psychology, active member of Russian Academy of Education, laureate of Russia state prize	professor, head of Moscow Psychology-Social University, vice-chairman of Coordination Council on psychology-educational research of Russian Academy of Education	Manages strategic directions for the development of multicultural education and nations amity in Russia.
Kalimullin A.M.	Doctor of History, professor, Head of Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal university	professor, Head of Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal university	The author of innovative models of teachers training in Russian federal universities, fluent English speaker.
Alehkin I.A.	Doctor of Education, professor, Russian Academy of Education corresponding member, honoured worker of science of RF, chairman of Dissertation Council in pedagogics	head of Pedagogics department of federal state military educational institution "Military University" of RF Ministry of Defense.	The author of innovative models of specialists training in higher education.
Masalimova A.R.	Doctor of Education, professor, honored worker of science of RF	professor of the Department of Training and Education Methods of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal university	Head of scientific school of education humanization in bilingual environment, more than 30 Ph.D. theses.
Popov L.M.	Doctor of Psychology, professor, laureate of Russia state prize, chairman of KFU Dissertation Council in psychology	professor, head of Psychology of Personality department of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal university (Kazan, Russia)	Heads the school of development of psychological basis for spiritual order education (points of life), the author of prominent monographic researches
Prokhorov A.O.	Doctor of Psychology, professor, laureate of Russia state prize	professor, head of the Department of General Psychology of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal university (Kazan, Russia)	Heads the school of mental states and their regulation, the author of prominent monographic researches
Zeleva V.P.	Candidate of Pedagogy, associate professor	associate professor of Department of Pedagogy of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal university (Kazan, Russia);	Heads the researches at the intersection of disciplines of medicopsychology, pedagogy, history of pedagogy and education, educational psychology.
Asafova E.V.	Candidate of Biology, associate professor	associate professor of Department of Pedagogy of Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal university	Heads the researches at the intersection of disciplines of medicopsychology, pedagogy, history of pedagogy and education, educational psychology.
Tchoshanov M.A.	Doctor of Education, professor	professor of the Department of Advanced Mathematics and Teacher Education Department at the University of Texas at El Paso	The author of innovative technologies of teaching mathematics in the USA and Russia.

		(USA);	
<i>Prokop I.</i>	Doctor of Education, professor	professor of the Department of Pedagogy at the Faculty of Education at Charles University in Prague (Czech Republic)	Head of the projects in effectivization of teacher education models in Western Europe and Czech Republic.
<i>Tsyrlina-Spady T.V.</i>	Doctor of Education, professor	Adjunct Professor, Seattle Pacific University, Seattle, USA	An organizer of the projects in comparative analysis of teacher education models in Russia and the USA.
<i>Helma Brouwers</i>	Doctor of Education, professor	professor of the University of Amsterdam (Holland)	An organizer of the projects in children development by means of play activity in Holland
<i>Viara Gyurova</i>	Doctor of Education, professor	professor of the "St. Kliment Ohridski" University of Sofia (Bulgaria)	Head of the projects in effectivization of teacher education models in Western Europe and Bulgaria.
<i>Józef Podgórecki</i>	Ph.D., professor	professor of Opole University (Poland)	An organizer of an academic school of social skills.
<i>Bülent Özdemir</i>	Doctor, professor (Ph.D.)	Dean of pedagogical department at Balikesir university (Turkey)	Head of the projects in effectivization of teacher education models in Western Europe and Turkey.
<i>Andreja Starcic</i>	<i>Istenic</i> PhD, professor, vice Dean of the Faculty of Education at University of Primorska, Slovenia	Works in Slovenia.	Explores the problems of teacher education in Slovenia.

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал
№ 2 (48) 2016.

Подписано в печать 18.06.2016 г.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60X84 1/8. Гарнитура «Arial». Усл. печ. л. 17,5.

Усл.-изд. л. 12. Тираж 1000 экз. Заказ 234/5

Отпечатано с готового оригинала-макета в типографии Издательства Казанского университета
420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37

Тел. (843)233-73-59, 233-73-28