

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

УДК 378

№ госрегистрации АААА-А17-117032310046-2

Инв. №

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по научной деятельности
д-р геол.-минерал. наук, проф.

_____ Д.К. Нургалиев
« ____ » _____ 20__ г

ОТЧЕТ
О НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

Технологии подготовки учителей в условиях классического университета

РАЗРАБОТКА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ИССЛЕДОВАНИЯ
(промежуточный)

Начальник УНИД

_____ Л.Р. Валиева
подпись, дата

Руководитель темы,
д-р ист. наук, проф.

_____ А.М. Калимуллин
подпись, дата

Казань 2017

СПИСОК ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Руководитель темы, д-р ист. наук, директор Института психологии и образования	_____	А.М.Калимуллин(введение, части 1, 2, 3, заключение)
	(подпись, дата)	
Исполнители темы		
ст. науч. сотр., канд. пед. наук (доцент), доцент кафедры педагогике высшей школы	_____	Е.В. Асафова (части 3, 4)
	(подпись, дата)	
ст. науч. сотр., канд. пед. наук (доцент), доцент кафедры педагогике высшей школы	_____	С.Е.Чиркина (части 2,3)
	(подпись, дата)	
вед.науч.сотр., д-р пед.наук (профессор), профессор кафедры методологии обучения и воспитания	_____	В.Ф. Габдулхаков (введение, части 1, 2, 3, заключение)
	(подпись, дата)	
ст. науч. сотр., канд. пс. наук (доцент), доцент кафедры педагогике высшей школы	_____	Р.М. Хусаинова (части 2, 3, 4)
	(подпись, дата)	
мл.науч. сотр., научный сотрудник НОЦ педагогических исследований	_____	Д.П.Ханолайнен (часть 4)
	(подпись, дата)	
науч. сотр., канд. ист. наук, начальник отдела научной и международной деятельности	_____	Е.Г.Кривоножкина(введение, части 1, 2, 3, заключение)
	(подпись, дата)	
ст.науч.сотр., канд. пед. наук (доцент), доцент кафедры педагогике высшей школы	_____	Р.Г. Сахиева (части 2, 3, 4)
	(подпись, дата)	
Нормоконтролер	_____	В.И. Рыбасова
	(подпись, дата)	

РЕФЕРАТ

Отчёт 35 с., 1 рис., 2 табл., 31 источник.

КЛАССИФИКАЦИЯ, ТИПИЧНЫЕ НЕДОСТАТКИ, МАТРИЦА, ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ, АЛГОРИТМЫ РЕАЛИЗАЦИИ.

Объектом исследования является процесс разработки и реализации технологий педагогического образования в условиях классического университета.

Цель работы - разработать комплекс педагогических технологий, обеспечивающих эффективность педагогического образования в условиях классического университета.

В процессе работы впервые были исследованы типичные проблемы технологической организации педагогического образования и на их основе сформулированы принципы построения алгоритмов и концепция разработки новых технологий.

Результаты внедрены в практику в виде учебных планов профессиональной переподготовки, содержания дисциплин, образовательных программ в Казанском (Приволжском) федеральном университете.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ	7
1 Нормативно-правовые и организационно-методические основы построения педагогического образования	7
1.1 Нормативные акты высшего педагогического образования	7
1.2 Организационно-методические аспекты реализации педагогического образования	8
2 Принципы технологической организации педагогического образования	11
2.1 Классификация типичных недостатков организации педагогического образования в классических университетах	11
2.2 Матрица проблем преемственности между педагогическим образованием в колледже и педагогическим образованием в университете	18
2.3 Принципы проектирования технологий педагогического образования	21
3. Концептуальные основы системы устойчивого развития университетского педагогического образования	24
3.1 Алгоритмы реализации принципов на уровне бакалавриата	24
3.2 Алгоритмы реализации принципов на уровне педагогической магистратуры	27
4. Научные основы проектирования новых технологий педагогического образования	31
4.1 Концепция технологической организации педагогического образования	31
4.2 Педагогические условия проектирования новых технологий педагогического образования	32
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	33
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	34

ВВЕДЕНИЕ

В результате присоединения к Казанскому (Приволжскому) федеральному университету педагогических вузов сложилась уникальная структура, объединяющая психологическую науку и образование. Кафедры прежнего университета – КГУ (общей психологии и психологии личности) – традиционно были ориентированы на фундаментальные исследования, а кафедры ТГГПУ (кафедра педагогической психологии и кафедра дефектологии и клинической психологии) – на прикладные исследования.

Интеграция этих кафедр в одной структуре позволила ориентировать психологические исследования на решение актуальных задач развития КФУ, частности, в области образования. Однако на сегодняшний день не хватает технологий реализации педагогического образования. Не изучены нормативно-правовые аспекты, не исследованы типичные недостатки реализации этих технологий, нет принципов и концепции их проектирования, реализации в условиях классического университета.

В отчёте излагаются организационно-правовые, методологические основы проектирования технологий подготовки учителей в условиях классического университета.

Объект исследования: процесс разработки и реализации технологий педагогического образования в условиях классического университета.

Цель работы на 3 года (2017-2020): разработать комплекс педагогических технологий, обеспечивающих эффективность педагогического образования в условиях классического университета.

Цель работы на 2017 год: определить научные основы проектирования и реализации технологий педагогического образования в классическом университете.

Методология. Исследование строится на деятельностной основе (методологии Выготского, Эльконина, Давыдова), с учётом полипарадигмальных аспектов личностно-развивающего, рефлексивного образования.

Новизна исследования (задание № 27.9412.2017/БЧ) заключается в том, что впервые исследованы типичные проблемы технологической организации педагогического образования и на их основе сформулированы принципы построения алгоритмов и концепция разработки новых технологий.

Результаты внедрены в практику в виде учебных планов профессиональной переподготовки, содержания дисциплин, образовательных программ в Казанском (Приволжском) федеральном университете.

Результатами работы за 2017 г. стали:

- статьи ВАК:

1. Габдулхаков, В.Ф. Массовые открытые курсы: возможности, реальность, будущее [Текст]/Валерьян Фариович Габдулхаков //Народное образование. - 2017. - № 9-10. -С. 105-110 (исследование проводилось в рамках Проекта 27.9412.2017/БЧ);

- статьи Scopus:

1. Sakhieva, R.G. Peculiarities of Using Projects in Learning English as a Foreign Language [Text]/ Regina G. Sakhieva, Sergei E. Drovosekov. //XLinguae. – 2018 -Volume 11 - Issue 1 (January 2018), P.91-101; ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X (Q1) – опубликована в январе 2018 (исследование проводилось в рамках Проекта 27.9412.2017/БЧ);
2. Baklashova, T. A. Teaching English Language to Young School-Age Children While Making Projects, Playing Games and Using Robotics/Tatiana A. Baklashova, Vera A. Rozhina//XLinguae.- 2018 - Volume 11 - Issue 1 (January 2018), P.102-113; ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X (Q1) – опубликована в январе 2018 (исследование проводилось в рамках Проекта 27.9412.2017/БЧ);

- монография (Нью-Йорк):

1. Gabdulkhakov, V. F. Nova Science Publishers. [Text]/ V. F. Gabdulkhakov, E. O. Shishova // Educating Teachers for a Multicultural School Environment. Intercultural Communication: Strategies, Challenges and Research. Monograph.Chapter 1. - Hauppauge, NY (United States). - 2017. - Pp. 1-41.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

1 НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 НОРМАТИВНЫЕ АКТЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основными нормативно-правовыми актами, регламентирующими педагогическое образование в России являются: 1) Конституция Российской Федерации. В ней содержатся общие сведения о системе образования в Российской Федерации, гарантируются права и свободы человека в области образования, а также устанавливается система образования в РФ. 2) Приказы Министерства Образования России. 3) Федеральные законы об образовании.

Первым и главным законом является Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017 года [1]. В этом законе указываются принципы образования в РФ, задачи обучения. В законе четко прописана система образования и институты образования, действующие в РФ, указаны виды образования и многое другое. Основные принципы Закона об образовании РФ: равноправие всех граждан в получении среднего, средне-специального и высшего образования; безусловная приоритетность образовательной системы как основополагающей платформы развития общества; акцент на воспитании не только грамотного, но и культурного члена социума, который бережно относится к историческому наследию, природным богатствам и общественным ценностям; перевод процесса образования в цивилизованный правовой формат во всех деталях и направлениях; автономный светский характер всех учебных заведений, работающих на государственной и муниципальной платформе; возможность получения образования в любом возрасте представителей любых профессий

Кроме Закона РФ «Об образовании» на федеральном уровне действует и Федеральный государственный образовательный стандарт, так называемый ФГОС [2]. Государственный образовательный стандарт - это утверждаемый государственными органами нормативный акт, устанавливающий комплекс требований к содержанию образования определенного уровня.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Стандарт включает в себя требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования; к структуре основной образовательной программы основного общего образования, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса; к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования, в том числе к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям.

1.2 ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные исследования [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12] убеждают нас в том, что организационно-методические аспекты, которые есть в классических университетах России и зарубежных стран, проявляются как потенциальные. Эффективная реализация этих аспектов может происходить лишь при определенных педагогических условиях. Такое состояние ставит проблему преобразования традиционных аспектов взаимодействия преподавателя и студента в наиболее значимые для подготовки учителя XXI века формы – технологии.

К основным организационно-методическим аспектам реализации педагогического образования мы относим:

- традиционный – реализуется на базе Елабужского педагогического института Казанского федерального университета. В нём осуществляется предметная подготовка учителей так, как это делается в обычных педагогических вузах;

- распределенный, когда создаются условия (на основе гибких учебных планов) для освоения классических направлений подготовки (физики, химии, биологии и др.), а затем после первого или второго года обучения перейти на педагогические профили.

- интегративный – предполагает связь и координацию подготовки учителей между всеми структурными подразделениями (институтами, факультетами, кафедрами) университета.

- тьюторский, то есть организацию методической поддержки (консультирование, тьюторство, помощь в работе творческих групп, общешкольные семинары, педагогические советы), оказание методической поддержки педагогам, ведущим научно-исследовательскую деятельность, педагогический эксперимент. Это направление носит в основном характер передачи информации, но формы здесь могут быть самыми разнообразными. Их можно разделить на активные (дискуссии, деловые игры, тренинги и т.д.) и

пассивные (выступление на педсовете, конференции; анкетирование (другие формы опроса); ознакомление с печатной информацией (книги, учебные пособия) и т. д.);

- организационно-структурный (работа ресурсных кабинетов или информационных центров) и методических (консультирование) условий для участия педагогов в различных мероприятиях: курсы, конференции, методические объединения, круглые столы, семинары практикумы и т. д.;

- информационно-методический – информационная поддержка участия педагогов в различных педагогических мероприятиях (конференции, мастер-классы, конкурсы профессионального мастерства) по представлению, обобщению своего опыта.

В последнее время получила распространение такая форма организационно-методического сопровождения, как скайп-сопровождение. Это форма удаленного пошагового индивидуального обучения через скайп, одна из форм организации дистанционного обучения.

В 2017 г. Институт психологии и образования приступил к созданию дистанционных образовательных онлайн-курсов на платформе *iTunesU (CourseManager)*. 70-80% времени прикрепленные к этой платформе студенты проходят онлайн-курсы дистанционно, 20% времени студенты проходят очно и в конце аттестуются. При этом очная сессия у них рассчитана на 2 недели: профильное педагогическое образование предполагает 3 модуля, непрофильное педагогическое образование 4 модуля. Алгоритм прохождения онлайн-курсов на платформе *iTunesU (CourseManager)* предполагает вариативную педагогическую практику (у себя в регионе или в Казани).

На платформе CourseDescription размещен инновационный курс «Взаимодействие в образовательном процессе» доцента И.И.Головановой. Основное внимание в курсе уделяется формированию компетенций, связанных с выстраиванием продуктивного взаимодействия между участниками образовательного процесса и обеспечение их сотрудничества как одним из важнейших условий успешности образования при реализации ФГОС нового поколения. В рамках дисциплины исследуются возможности сотрудничества во взаимоотношениях всех субъектов образовательного процесса и рассматриваются проблемы коллегиальности, деловой этики в профессионально-педагогическом сообществе. Анализируются различные опыты (как отечественные, так и зарубежные) создания климата доверия и сотрудничества в образовательном процессе, модели социального партнерства, реализуемые во взаимодействии субъектов. Выявляются как позитивные, так и негативные факторы (барьеры), обсуждаются модели процессов, в рамках которых уровень взаимного доверия и сотрудничества повышается.

Таким образом, для того, чтобы разработать технологии реализации педагогического образования в условиях классического университета, необходимо выявить типичные недостатки их проектирования, концептуальные основы их реализации.

2 ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 КЛАССИФИКАЦИЯ ТИПИЧНЫХ НЕДОСТАТКОВ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

В классических университетах России сложились две основные технологии подготовки учителей: 1) педагогическое образование как основное на уровне или бакалавриата, или на уровне магистратуры; 2) педагогическое образование как дополнительное [13, 14]. В связи с этим многие исследователи [15, 16] отмечают, что педагогические вузы должны быть постепенно преобразованы либо в крупные базовые центры подготовки учителей, либо в факультеты классических университетов.

В Казанском федеральном университете (КФУ) 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 [17].

Координатором психолого-педагогической подготовки в профильных институтах КФУ является Институт психологии и образования (бывший факультет психолого-педагогического образования).

В настоящее время в КФУ внедряется интегративная технология подготовки, когда на основе гибких учебных планов университет предоставляет возможность бакалаврам классических направлений подготовки (физики, химии, биологии и др.) после первого или второго года обучения перейти на педагогические профили.

Другая технология вхождения в учительскую профессию, приобретающая всё большую популярность у студентов, – комплексная, включающая разнообразные программы профессиональной переподготовки, нашедшая широкую поддержку у участников Второго международного форума по педагогическому образованию, организованного Институтом психологии и образования КФУ в 2016 г. [18].

Таким образом, в настоящее время к технологизации педагогического образования в университетах подходят с разных сторон. Назрела необходимость объективного анализа этих подходов, систематизации выявленных проблем в специальной матрице.

Материалы и методы. В исследовании были использованы такие методы, как анкетирование, анализ и сопоставление, метод индукции и дедукции, методы обобщения. Методологическим основанием исследования стала методика А.И.Пригожина [19]. По

этой методике мы составили список проблем технологической организации педагогического образования. Экспертам (российским и иностранным специалистам – организаторам педагогического образования) надо было вычеркнуть из него те, которые им кажутся не существенными или повторяющимися, затем объединить проблемы в тех случаях, когда это необходимо, выделить из полученного трансформированного списка наиболее важные. После заполнения «пустографка» методом парных сравнений определялись главные проблемы технологической организации педагогического образования.

Результаты исследования. Результаты исследования были получены следующим образом. Сначала мы вносили в «заголовок» и в «сноску справа» номера проблемы, признанной наиболее важной, затем сопоставляли попарно каждую проблему горизонтально ряда с каждой из вертикального (по критерию взаимовлияния). Иначе говоря, сравнивая каждую пару проблем, мы отвечали на вопросы: какая из этих двух сильнее обостряет или вызывает другую? Решение какой из проблем снимет остроту, сделает легче решаемой другую?

Если проблема из вертикального ряда вызывает, обостряет проблему из горизонтального, то в клеточке их пересечения мы ставили стрелку по горизонтали слева направо и вверх. Если же взаимосвязь обратная, то и стрелку ставили наоборот. В случае, когда не видно связи между обеими проблемами, мы ставили ноль (0). Если какие-либо проблемы в списке исчезали, мы дописывали их, не внося в «специальную пустую графу».

Обработка полученного материала экспертами и консультантами позволила выстроить графы, отражающие представление каждого из них о важнейших проблемах технологической организации педагогического образования в том или ином университете.

В ходе обработки «специальных пустых граф», заполненных каждым из экспертов, выявилось четыре типа проблем: 1) корневые – вызывающие или обостряющие другие проблемы; 2) узловые – зависящие от некоторых проблем, но одновременно вызывающие или обостряющие другие проблемы; 3) результирующие – являющиеся следствием других проблем; 4) автономные – достаточно значимые, но никак не связанные с другими.

В исследование, проведенное в 2013-2017 гг., были включены: Казанский федеральный университет (1), МГУ им. М.В.Ломоносова (2), Южный федеральный университет (3), Балтийский федеральный университет (4), Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды в Украине (5); Брестский государственный университет в Беларуси (6), Государственная высшая школа им. Папы Римского Иоанна Павла II в БялойПодляске Польши (7), Опольский университет в Польше (8); Оксфордский университет в Англии (9), Университет Глазго в Шотландии (10), Университет Дублина в Ирландии (11), Техасский университет в США (см. таблицу 1).

Знаком «+» отмечены те проблемы, которые на 2013-2017 гг. оказались ярко выраженными, знаком «-» – те проблемы, которые есть, но не могут быть обозначены как корневые, узловые, результирующие, автономные.

Знак «+» означает больше положительного в решении проблемы, знак «-» означает преобладание отрицательного в решении проблемы.

В соответствии с нумерацией на этой матрице выделены университеты:

- России: 1) Казанский федеральный университет, 2) МГУ им. Ломоносова, 3) Южный федеральный университет, 4) Балтийский федеральный университет;

- Восточной Европы: 5) Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды в Украине; 6) Брестский государственный университет в Беларуси, 7) Государственная высшая школа им. Папы Римского Иоанна Павла II в БялойПодляске Польши, 8) Опольский университет в Ополе, Польша;

- Западной Европы: 9) Оксфордский университет Англии, 10) Университет Глазго в Шотландии, 11) Университет Дублина в Ирландии,

- США: 12) Техасский университет в Эль-Пасо.

Таблица 1. Матрица проблем технологической организации педагогического образования в университетах

Типы проблем	Типичные проблемы	Россия				Восточная Европа				Западная Европа			США	Значения
		1				2				3			4	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
корневые	Связь университета с образовательными организациями – разными звеньями системы непрерывного педагогического образования.	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+	4 (+) 7 (-)
	Наличие (отсутствие) инвариантных компонентов (университетских лицеев, центров и т.д.) в различных звеньях непрерывного педагогического образования.	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	8 (+) 4 (-)
	Наличие (отсутствие) системы взаимодействия с работодателями, механизмов изучения рынка труда и спроса на образовательные услуги.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	1(+) 11(-)
узловые	Разработанность (неразработанность) механизмов (алгоритмов, технологий) экономического стимулирования научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов.	+	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	8 (+) 4 (-)

Продолжение таблицы 1

	Продуманность (непродуманность) преемственности в единстве и последовательности этапов воспитательной работы при подготовке будущих учителей в условиях классического университета.	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+	+	-	6 (+) 6 (-)
	Интернационализация образования, возможности для обучения иностранных студентов, наличие образовательных программ на английском языке, сетевых, дистанционных и др. форм обучения международного уровня.	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	9(+) 3(-)
результативные	Разработанность (неразработанность) нормативно-правовых основ, технологий трансформации социального статуса будущего учителя как учителя XXI века (учителя мобильного, коммуникативного, рефлексивного, поликультурного, креативного).	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	7 (+) 5(-)
	Наличие (отсутствие) необходимых условий для организации учебы профессорско-преподавательского состава вуза, студенческих групп в современном информационном и геймифицированном пространстве.	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	7 (+) 5(-)
	Наличие (отсутствие) условий для развития мобильности профессорско-преподавательского состава и обучения студентов в других университетах по обмену.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	5(+) 7(-)
автономные	Разработанность (неразработанность) поликультурного (мультикультурного) содержания для подготовки учителей к работе с мигрантами (или со смешанным национальным составом).	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	8 (+) 4 (-)
	Использование средств дистанционного образования (наличие или отсутствие онлайн-ресурсов, наличие или отсутствие пользователей онлайн-ресурсов).	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9 (+) 3 (-)
	Информационная обеспеченность (не обеспеченность) образовательного процесса современными информационно-коммуникационными сред-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	6(+) 6(-)

Как видим по матрице (см. таблицу 1), особую озабоченность вызывает связь университета с образовательными организациями – разными звеньями системы непрерывного педагогического образования: в университетах Западной Европы и МГУ им. Ломоносова она не такая высокая, как в Казанском и Южном федеральном университетах.

Зато наличие инвариантных компонентов (университетских лицеев, гимназий, центров и т.д.) в различных звеньях непрерывного педагогического образования везде оказалось достаточно высоким.

Неразработанность механизмов (алгоритмов, технологий) осуществления преемственности на стыке общеобразовательной школы (гимназии, лицея, колледжа) и классического университета оказалась больше характерной для вузов России: эта проблема на уровне стандартов и программ в России декларируется как узловая, а на уровне педагогической практики до сих пор не решается или решается плохо.

Разработанность (неразработанность) нормативно-правовых основ, технологий трансформации социального статуса будущего учителя как учителя XXI века (учителя мобильного, коммуникативного, рефлексивного, поликультурного, креативного) декларируется во всех странах – и в России, и в странах Восточной и Западной Европы, однако продвижения в этих направлениях пока слабые. Эти проблемы относятся к проблемам результирующего типа.

Сильные продвижения во всех университетах (и на Западе, и в России) наблюдаются по созданию необходимых условий для организации учебы профессорско-преподавательского состава вуза, студенческих групп в современном информационном и геймифицированном пространстве.

Неразработанность поликультурного (мультикультурного) содержания для подготовки учителей к работе с мигрантами или со смешанным национальным составом больше характерна для российских университетов: в последние годы они ориентировались на стандарты Западной Европы (где растет количество мигрантов) и стали утрачивать традиционные связи с местными (национальными и региональными) образовательными учреждениями (и их специфическими языковыми и национально-культурными потребностями). Университеты же Западной Европы, проводя политику мультикультурализма на основе английского языка как языка универсального для всех стран, усилили своё влияние на университеты всего мира.

В использовании средств дистанционного образования (наличии онлайн-ресурсов, определенного количества пользователей онлайн-ресурсов) традиционно сильны университеты Западной Европы: онлайн-курсы на английском языке могут использоваться в лю-

бой точке мира. Онлайн-курсы на русском языке пока только набирают силу. Информационная обеспеченность образовательного процесса современными информационно-коммуникационными средствами в странах Восточной Европы уступает Западной Европе и США.

Таким образом, технологизация педагогического образования в университетах должна быть направлена на решение:

- корневых проблем: развитие связи университета с образовательными организациями – разными звеньями системы непрерывного педагогического образования; формирование инвариантных компонентов (университетских лицеев, центров и т.д.) в различных звеньях непрерывного педагогического образования, формирование системы взаимодействия с работодателями, механизмов изучения рынка труда и спроса на образовательные услуги;

- узловых проблем: разработка механизмов (алгоритмов, технологий) экономического стимулирования научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов; осуществления преемственности на стыке общеобразовательной школы (гимназии, лицея) и классического университета; развитие преемственности в единстве и последовательности этапов воспитательной работы, развитие интернационализации образования, возможностей для обучения иностранных студентов, разработка образовательных программ на английском языке, сетевых, дистанционных и др. форм обучения международного уровня;

- результирующих проблем: разработка нормативно-правовых основ, обоснование технологий трансформации социального статуса будущего учителя как учителя XXI века (учителя мобильного, коммуникативного, рефлексивного, поликультурного, креативного); создание необходимых условий для организации учебы профессорско-преподавательского состава вуза, студенческих групп в современном информационном и геймифицированном пространстве, создание условий для развития мобильности профессорско-преподавательского состава и обучения студентов в других университетах по обмену;

- автономных проблем: разработка поликультурного (мультикультурного) содержания для подготовки учителей к работе с мигрантами (или со смешанным национальным составом); развитие дистанционного образования (онлайн-ресурсов), расширение круга пользователей университетскими онлайн-ресурсами, развитие информационной обеспеченности образовательного процесса современными информационно-коммуникационными средствами.

Исследование позволило выявить комплекс проблем развития педагогического образования в классических университетах. К ним относятся: недооценка научным сообще-

ством классического университета роли и значения педагогического образования; неразработанность диагностического инструментария для организации грамотного отбора абитуриентов на педагогические профессии и др.; приоритет педагогических исследований в области проблем истории и теории педагогики при последовательном снижении исследовательского интереса к темам, востребованным школьной и вузовской практикой; отсутствие концептуальных основ организации гуманитарного и естественнонаучного образования не только в вузе, но и в средней школе; неразработанность в соответствии с принятыми стандартами психолого-педагогических, дидактических основ дошкольного, начального, среднего, высшего, послевузовского образования.

Для решения этих проблем в Казанском федеральном университете были запущены экспериментальные программы профессиональной переподготовки студентов-бакалавров (математиков, физиков, биологов и др.) – переподготовки на учителя-предметника (учителя математики, физики, биологии и др.).

Матрица проблем технологической организации психолого-педагогического образования в классических университетах показывает, что среди типичных недостатков выделяются недостатки методологического, организационного, структурного типа, что до сих пор в высшем образовании есть проблемы всех типов – корневые, узловые, результирующие, автономные. Они характерны в большей или меньшей степени для университетов как России, так и Западной Европы.

Таким образом, в условиях трансформации высшего образования необходимо обратить внимание на методы и формы экономического стимулирования развития педагогического образования, в котором выделяются объективная и субъективная составляющие. Если объективная составляющая включает совокупность нематериальных, материальных и природных ресурсов, вовлеченных и не вовлеченных в педагогическую практику и обладающих реальной возможностью участвовать в нем, то субъективная составляющая – это кадры (профессорско-преподавательский состав), его профессиональные знания, умения и практические навыки; ценности и мотивация; работоспособность, психическое и физическое здоровье; а также способности к общению, взаимодействию и управлению. Последнее составляет один из наиболее ценных – управленческий потенциал организации педагогического образования в условиях классического университета. Всё это на первый план выдвигает проблему эффективной оценки имеющегося управленческого потенциала и его развитие.

2.2 МАТРИЦА ПРОБЛЕМ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В КОЛЛЕДЖЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Методология исследования строилась на концепции ключевой компетентности Гэри Хэмел [20], связанной с разработкой стратегий управления на основе матрицы значимых проблем. В исследовании были использованы такие методы, как социологический опрос, анкетирование, методы сравнения и обобщения. В основе опросов лежала методика А.И.Пригожина [21]. Таким образом, была установлена корреляция – статистическая взаимосвязь нескольких величин (количественных показателей наиболее повторяющихся проблем), которые можно с некоторой допустимой степенью точности считать корневыми, узловыми, результирующими, автономными. При этом изменения значений одной или нескольких из этих величин сопутствуют систематическому изменению значений другой или других величин.

По методике составления матрицы значимых проблем были выявлены проблемы, обусловленные противоречиями между:

- целостной природой «предмета воспитания» - студента (будущего учителя) - и сформировавшейся в последние годы мощной структурой дезинтегрированных между собой методологических и содержательных основ процессов воспитания и обучения в колледже и вузе;

- становлением и развитием механизмов интеграции педагогической теории и педагогической практики как ведущей закономерности развития теории и методике высшего профессионального образования и фактически господствующим положением в ней дезинтеграционных тенденций в системах обучения и воспитания колледжа и вуза;

- проводимой широкомасштабной интегративной работой в системе университетского педагогического образования и отсутствием адекватного эффекта интеграции в процессах подготовки учителя нового типа – учителя XXI века;

- настоятельной потребностью в концептуальном обосновании механизмов педагогической интеграции как ведущей тенденции развития современной теории профессионального образования и недостаточной разработанностью ее фундаментальных исходных положений в системе профессионального образования колледжа и вуза.

Главное противоречие – отсутствие концептуальной модели создания и реализации механизмов интеграции педагогической теории и практики в условиях трансформации педагогического образования: модель должна стать эффективным средством развития как самой интеграции, так и педагогической теории и практики в колледже и вузе.

Особо следует выделить противоречия между компонентами педагогической интеграции на разных уровнях:

- на уровне задачи: исходная проблема, формируемая в пределах либо базовой, либо соучаствующей в кооперации дисциплиной, с проблемами, специфичными для педагогической практики;

- на уровне элементов логической структуры интеграции: базисная кооперирующая дисциплина (педагогическая психология, теория обучения, теория воспитания, история педагогической мысли, методика преподавания предмета), определяющую интегративную цель, с конкретным интегративным результатом;

- на уровне внутрискруктурной интеграции: понятия с понятиями, принципы с принципами, знания с знаниями, умения с умениями, компетенции с компетенциями и т.д.;

- на уровне межструктурной интеграции: знания с умениями, знания с опытом творческой педагогической деятельности;

- на уровне внешней интеграции: компоненты содержания с теми или иными формами педагогической деятельности, методы со средствами обучения и воспитания и т.д.;

Обработка полученного материала экспертами и консультантами позволила выстроить графы, отражающие представление каждого из них о важнейших проблемах технологической организации педагогического образования в том или ином университете.

В результате обработки «специальных пустых граф», заполненных каждым из экспертов, выявилось четыре типа проблем: 1) корневые – вызывающие или обостряющие другие проблемы; 2) узловые – зависящие от некоторых проблем, но одновременно вызывающие или обостряющие другие проблемы; 3) результирующие – являющиеся следствием других проблем; 4) автономные – достаточно значимые, но никак не связанные с другими (см. таблицу 2). Знаком «+» отмечались те проблемы, которые на 2013-2017 гг. оказались ярко выраженными, знаком «-» – те проблемы, которые есть, но не могут быть обозначены как корневые, узловые, результирующие, автономные. Знак «+» означает больше положительного в решении проблемы, знак «-» означает преобладание отрицательного в решении проблемы.

В результате была получена матрица проблем, на основании которой можно предположить, что механизм интеграции педагогической теории и педагогической практики в системе университетского педагогического образования – это, по сути, процесс и результат развития, становления и формирования многомерной целостности будущего педагога в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности.

Таблица 2. Матрица проблем интеграции педагогического образования в колледже и вузе

Типы проблем	Типичные проблемы, связанные
корневые	с целостной природой «предмета воспитания» - студента (будущего учителя) - и сформировавшейся в последние годы мощной структурой дезинтегрированных между собой методологических и содержательных основ процессов воспитания и обучения в колледже и вузе
	с процессом становления и развития механизмов интеграции педагогической теории и педагогической практики как ведущей закономерности развития теории и методики высшего профессионального образования и фактически господствующим положением в ней дезинтеграционных тенденций в системах обучения и воспитания в колледже и вузе
	с проводимой широкомасштабной интегративной работой в системе университетского педагогического образования и отсутствием адекватного эффекта интеграции в процессах подготовки учителя нового типа – учителя XXI века
	с процессом и результатом развития, становления и формирования многомерной целостности будущего педагога и несоответствующими условиями осуществления интегративно-педагогической деятельности в колледже и вузе
узловые	с настоятельной потребностью в концептуальном обосновании механизмов педагогической интеграции как ведущей тенденции развития современной теории профессионального образования и недостаточной разработанностью ее фундаментальных исходных положений в системе профессионального педагогического образования в колледже и вузе
	с отсутствием концептуальной модели создания и реализации механизмов интеграции педагогической теории и практики в условиях трансформации педагогического образования: модель должна стать эффективным средством развития как самой интеграции, так и интеграции педагогической теории и практики в колледже и вузе
	с задачами корреляции исходной проблемы, формируемой в пределах либо базовой, либо соучаствующей в кооперации дисциплины, с проблемами, специфичными для педагогической практики в колледже и вузе
результативные	с элементами логической структуры интеграции: несоотнесенность базисной кооперирующей дисциплины (например, педагогической психологией, теорией обучения, теорией воспитания, историей педагогической мысли, методикой преподавания предмета), определяющей интегративную цель, с конкретным интегративным результатом в колледже и вузе
	с внутривидовой интеграцией: несоотнесенностью понятий с понятиями, принципов с принципами, знаний со знаниями, умений с умениями, компетенций с компетенциями и т.д. в колледже и вузе
	с межвидовой интеграцией: несоотнесенностью знаний с умениями, знаний с опытом творческой педагогической деятельности в колледже и вузе
автономные	с внешней интеграцией: несовместимостью компонентов содержания с теми или иными формами педагогической деятельности, методов со средствами обучения и воспитания и т.д. в колледже и вузе
	с оптимизацией учебных планов: увеличением требований к профессиональной компетентности будущего педагога (по новому ФГОС) и сокращением часов в учебных планах, не позволяющих осуществлять полноценную интеграцию теории и практики в колледже и вузе
	с несоответствующими процессам трансформации образования системами: 1) развития как процесса поступательного изменения интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных качеств будущего учителя; 2) становления как формы возникновения интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных новообразований у будущего учителя; 3) формирования как технологии обогащения личности будущего педагога интеллектуальными, духовными, нравственными, культурными новообразованиями

Полученная в ходе исследования матрица показывает (см. таблицу 2), что при разработке механизмов интеграции теории и практики в колледже и вузе необходимо в первую очередь:

- решить задачи, связанные с элементами логической структуры интеграции (это результирующие проблемы): несоотнесенностью базисной кооперирующей дисциплины (например, педагогической психологии, теории обучения, теории воспитания, истории педагогической мысли, методики преподавания предмета), определяющей интегративную цель, с конкретным интегративным результатом; с внутрискруктурной интеграцией: несоотнесенностью понятий с понятиями, принципов с принципами, знаний со знаниями, умений с умениями, компетенций с компетенциями и т.д.; с межструктурной интеграцией: несоотнесенностью знаний с умениями, знаний с опытом творческой педагогической деятельности и т.д.;

- разработать приемы внешней интеграции, связанные с автономными проблемами: несовместимостью компонентов содержания с теми или иными формами педагогической деятельности, методов со средствами обучения и воспитания и т.д.; с несоответствующими процессам трансформации образования системами: 1) развития как процесса поступательного изменения интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных качеств будущего учителя; 2) становления как формы возникновения интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных новообразований у будущего учителя; 3) формирования как технологии обогащения личности будущего педагога интеллектуальными, духовными, нравственными, культурными новообразованиями.

2.3 ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных исследованиях, в качестве основных принципов организации педагогического образования выделяются такие, как:

- фундаментализация (научная и методологическая подготовка, обеспечивающая формирование научного и гуманного мировоззрения);
- практическая ориентированность и деятельностная направленность профессионального образования (готовность к практической деятельности);
- единство образования, жизни и практической деятельности (возможность естественного «включения» будущего специалиста в систему профессиональных, жизненных отношений);
- персонификации образовательного пространства (личностно ориентированное образование) [22, 23, 24].

Таким образом, в качестве основных принципов выделялись как фундаментализация, так и объединение процесса образования с практической деятельностью, что еще раз приводило к осознанию необходимости поиска путей интеграции содержания обучения в классическом университете и педагогическом институте.

Во многих публикациях стала подчеркиваться необходимость обеспечения возможностей студентам всех факультетов классических университетов параллельно с фундаментальной подготовкой в избранной ими научной области добровольно и бесплатно получать дополнительно психолого-педагогическую и методическую подготовку в рамках образовательной программы «Преподаватель», для чего надо расширять число факультетов педагогического образования классических университетов. Следует безотлагательно решить остающийся открытым вопрос об источниках финансирования обучения всех желающих студентов-бюджетников классических университетов страны по этой дополнительной программе.

В ряде современных публикаций обозначены основные направления модернизации педагогического образования в России [24, 25, 26], 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, распределённая модульная практика);
- реализация модульного принципа проектирования программ подготовки учителей;
- реализация сетевого взаимодействия с образовательными организациями общего, среднего профессионального и высшего образования;
- повышение мобильности;
- 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.

В контексте модернизации педагогического образования основополагающее значение придается практико-ориентированной подготовке педагогических кадров на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций [27, 28, 29, 30, 31].

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).

Однако наши исследования значимых проблем (см. таблицы 1, 2) показывают, что для проектирования технологий педагогического образования необходимо учитывать принципы:

1) системного мониторинга условий трансформации педагогического образования, связанный с выявлением, систематизацией, классификацией значимых проблем его проектирования и реализации;

2) реагирования на решение выявленных проблем в системе непрерывного педагогического образования как с точки зрения нормативно-правового обеспечения (стандартизации вариативных подходов), так и с точки зрения организационно-педагогической поддержки технологий устранения этих проблем;

3) алгоритмичности (логической обоснованности, заданности) в построении программ педагогического образования на уровне педагогического колледжа, университетского бакалавриата, магистратуры, аспирантуры;

4) интегративности в теоретической и практической подготовке будущих учителей как в условиях педагогического колледжа (гимназии, лицея), так и в условиях университетского образования;

5) учета сформированности компетенций студентов и слушателей, «входящих» в педагогическую специальность во время обучения в колледже и вузе или поступающих на обучение после окончания непрофильного вуза.

3 КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1 АЛГОРИТМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ НА УРОВНЕ БАКАЛАВРИАТА

Концепция устойчивого развития университетского педагогического образования должна предполагать алгоритмичность (определенную логическую обусловленность и заданность в своем построении).

Алгоритмы реализации принципов технологической организации педагогического образования представлены в разработанной Программе профессиональной переподготовки. Целевой аудиторией слушателей программы являются студенты бакалавриата, а также слушатели, уже имеющие высшее образование. Аудитория делится на несколько категорий:

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*).

б) слушатели, имеющие высшее непедagogическое 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*).

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 1 можно увидеть два алгоритма "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) 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)



Рисунок 1. Предлагаемые алгоритмы «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.

Таким образом, было реализовано несколько алгоритмов (треков) реализации педагогического образования в условиях классического университета.

3.2 АЛГОРИТМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ НА УРОВНЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ

В настоящее время в Казанском федеральном университете особое внимание уделяется подготовке педагогов на второй ступени (уровне) высшего образования, следующей после бакалавриата, - магистратуре.

До сентября 2016 года практически весь процесс подготовки будущих учителей-предметников в магистратуре Казанского федерального университета осуществлялся в профильных институтах, входящих в его структуру (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 в педагогической магистратуре, переданы единому центру ответственности по реализации магистерских программ - Институту психологии и образования К(П)ФУ. Предметная подготовка будущих педагогов, как и ранее, осуществляется 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-педагогическая составляющая подготовки магистрантов реализуется на базе Института психологии и образования. Практическая подготовка магистрантов осуществляется на базе лицеев К(П)ФУ и базовых школ через школьно-университетское партнерство. Наличие в структуре Казанского федерального университета, в качестве структурных подразделений, двух специализированных лицеев (ИТ-лицей и лицей им. Н.И.Лобачевского), разветвленной сети базовых школ дают возможность усилить практикоориентированность подготовки будущих педагогов.

Магистранты обучаются в современном центре педагогической магистратуры (создан в 2016г.), в котором располагаются аудитории для проведения лекционных занятий, специальные аудитории для проведения практических занятий, в том числе с использованием интерактивных форм обучения (студия интерактивных образовательных практик, тренинг-студия, студия ораторского и театрального мастерства), кинозал, кабинет технических средств обучения, современные лаборатории, например, лаборатории, моделирующие современные школьные кабинеты физики, химии, центр практических компе-

тенций для подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций и учителей начальной школы, имеются зоны отдыха для магистрантов. Все учебные аудитории центра педагогической магистратуры оборудованы современными мультимедийными демонстрационными комплексами.

Базовыми принципами образовательных программ подготовки магистров направления 44.04.01 Педагогическое образование являются модульность, практикоориентированность, школьно-университетское партнерство, исследовательская направленность, рефлексивность.

Целью основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование является формирование и развитие у магистрантов углубленных специальных знаний инновационного характера, комплекса компетенций, практического опыта, необходимых для исследования, проектирования и реализации целостного образовательного процесса в школе в соответствии с профессиональным стандартом педагога в контексте современных тенденций модернизации образования.

Модульный учебный план подготовки магистров по направлению 44.04.01 Педагогическое образование разработан с учетом требований ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога. Учебный план включает пять модулей: Модуль 1 «Общенаучный базовый модуль», Модуль 2 «Педагогическая деятельность в современном образовательном пространстве»; Модуль 3 «Индивидуализация и дифференциация образовательного процесса»; Модуль 4 «Модуль предметно-профильного и методического углубления»; Модуль 5 «Мониторинг качества образования».

Сущностной характеристикой модулей является положение о том, что одной из актуальных задач подготовки педагогов является усиление ее практико-ориентированности и обеспечение интеграции образовательной, научно-исследовательской, проектной и практической деятельности магистрантов.

Проблематика и содержание модулей учебного плана исходит из существующего противоречия между содержанием компетенций и уровнем их сформированности на уровне бакалавриата и требованиями к содержанию и процессу подготовки студентов на уровне магистратуры. Если у выпускника бакалавриата формируются компетенции в области осуществления и реализации образовательного процесса, то в магистратуре формируются компетенции в области исследования, проектирования, реализации, управления целостным педагогическим процессом.

Алгоритм реализации принципов подготовки учителей на уровне педагогической магистратуры включает в себя следующие этапы и аспекты.

Основным системообразующим компонентом модулей, компонентом с которого начинается алгоритм его разворачивания является рассредоточенная практика на базе образовательной организации (базами практик выступают лицеи Казанского федерального университета, являющиеся его структурными подразделениями, и базовые школы, определяемые министерством образования и науки РТ из числа лучших образовательных школ города), в процессе которой происходит демонстрация образцов профессиональных действий, попытки самостоятельного выполнения учебно-профессиональных заданий, определение профессиональных затруднений, причин их возникновения.

Следующий компонент – теоретический (лекционные занятия), в ходе которого происходит раскрытие основополагающих теорий, причинно-следственных связей модуля.

Практикоориентированный компонент (практические занятия, практикумы, тренинги), направлен на формирование способов выполнения профессиональных действий на практических занятиях, отработку конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде.

На следующих практиках происходит выполнение профессиональных действий в конкретной образовательной организации в условиях супервизии.

Важными компонентами реализуемых модулей является самостоятельная работа магистрантов, консультации по проблемным вопросам модуля и научно-исследовательская работа магистрантов, в ходе которой они осуществляют анализ затруднений в выполнении профессиональных действий, проводят исследования на базе образовательных организаций.

Особую роль играет рефлексивный компонент, позволяющий проанализировать уровень сформированности соответствующих компетенций, выявить затруднения, причины их возникновения и наметить пути их преодоления.

Модернизация содержания подготовки магистров педагогического направления подготовки выражается в интеграции психолого-педагогической, предметной и научно-методической подготовки, включении в учебные планы новых разделов модулей, отражающих потребности современной образовательной практики, требования ФГОС ВО (включая проект ФГОС ВО 3++) и профессионального стандарта педагога (включены разделы: Проектирование психологически безопасной мультикультурной образовательной среды, Проектирование образовательных программ, Практики интерактивного обучения, Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, Образовательные практики с одаренными обучающимися, Организация образовательного процесса в условиях инклюзии, Практикум по проектированию элективных курсов по предмету,

Практикум по разработке контрольно-измерительных материалов по предмету, Практикум решения задач повышенной сложности по предмету, Теория и практика подготовки обучающихся к единому государственному экзамену по предмету и др.).

К чтению лекций и проведению мастер-классов привлекаются ведущие зарубежные исследователи (лекции: проф. А.Герман из Дрезденского университета (Германия), проф. Дина Бирман из университета Майями (США), мастер-классы: Мойра Боланд и Мадже-риМакМахон из университета Глазго (Великобритания) и др.).

Образовательный процесс предусматривает использование помимо традиционных технологий, форм и методов проведения занятий применение современных технологий, активных и интерактивных форм и методов обучения, а именно: технологии проектного обучения, технологии проблемного обучения, технологии контекстного обучения, технологии обучения в сотрудничестве, технологии обучения на основе практического опыта, информационных технологий, технологии балльно-рейтингового обучения, кейс-метода, исследовательского метода, деловых игр, дискуссий, тренингов, портфолио и др.

Взаимодействие с образовательными организациями, реализующими программы основного общего образования и среднего общего образования осуществляется, в форме школьно-университетского партнерства. Процесс реализации модулей осуществляется профессорско-преподавательским составом вуза, а также следующими категориями педагогов: педагогами-наставниками, работающими на базах практик в рамках сетевого взаимодействия, обеспечивающими практическую составляющую модуля – формирование у магистрантов конкретных трудовых действий и трудовых функций; исследователями-педагогами из числа научно-педагогических работников, способных обеспечить рефлексивный подход в профессиональной деятельности магистрантов, как в период обучения, так и в период практики (практической подготовки).

В процессе прохождения различных видов практик магистранты формируют и развивают конкретные профессиональные действия, демонстрируют уровень сформированности компетенций и практического опыта, реализуют конкретные исследовательские проекты. Работодатели имеют возможность не только оценить уровень подготовки магистрантов, но и подобрать компетентных педагогов для реализации образовательного процесса в своей организации.

Преобразования, осуществляемые в педагогической магистратуре Института психологии и образования КФУ, дают вполне конкретные результаты: на момент поступления в магистратуру в 2016-17 уч.г. только 38% магистрантов имели опыт педагогической деятельности, в конце 2016-17 уч.г. 62,5% магистрантов работают в различных образовательных организациях.

4 НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1 КОНЦЕПЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследование проводилось на деятельностной основе (методологии Выготского, Эльконина, Давыдова), с учётом полипарадигмальных аспектов компетентностного, личностно-развивающего, рефлексивного образования.

Исследование значимых проблем реализации педагогического образования (см. табл. 1, 2), апробация алгоритмов технологической организации подготовки учителей в условиях классического университета (см. рис. 1, 2) показывают, что для проектирования эффективных технологий, обеспечивающих устойчивое функционирование педагогического образования, необходимо учитывать, кроме известных в научной и нормативно-правой литературе принципов, специфические принципы:

1) системного мониторинга условий трансформации педагогического образования, связанный с выявлением, систематизацией, классификацией значимых проблем его проектирования и реализации;

2) реагирования на решение выявленных проблем в системе непрерывного педагогического образования как с точки зрения нормативно-правового обеспечения (стандартизации вариативных подходов), так и с точки зрения организационно-педагогической поддержки технологий устранения этих проблем;

3) алгоритмичности (логической обоснованности, заданности) в построении программ педагогического образования на уровне педагогического колледжа, университетского бакалавриата, магистратуры, аспирантуры;

4) интегративности в теоретической и практической подготовке будущих учителей как в условиях педагогического колледжа (гимназии, лицей), так и в условиях университетского образования;

5) учета сформированности компетенций студентов и слушателей, «входящих» в педагогическую специальность во время обучения в колледже и вузе или поступающих на обучение после окончания непрофильного вуза.

Эти принципы составляют научную – концептуальную – основу исследования технологий проектирования и реализации педагогического образования в условиях классического университета.

4.2 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наши исследования показывают, что к важнейшим условиям проектирования новых технологий педагогического образования следует отнести условия, лежащие в плоскости теории и методики профессиональной деятельности. Это формирование в команде разработчиков компетентностной и функциональной культуры.

Первое педагогическое условие – компетентностная культура преподавателя-разработчика технологий. Эта культура предъявляет определенные требования и к профессиональной деятельности преподавателя университета. Компетентностная культура предполагает профессиональную компетентность, самореализацию, самоактуализацию, социальную активность, творческий подход к делу, умелое сочетание современных методов исследования, образования и самообразования в своей профессиональной деятельности, устойчивую гражданскую позицию.

Второе условие – функциональная культура. Чтобы оставаться конкурентоспособным, преподаватель должен выполнять многообразные функции: целеполагающую, диагностическую, прогностическую, проектную, информационную, организационную, контрольную, коррекционную, аналитическую.

Третье условие – владение теорией, методологией проводимого исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование проводилось на деятельностной основе (методологии Выготского, Эльконина, Давыдова), с учётом полипарадигмальных аспектов компетентностного, личностно-развивающего, рефлексивного образования.

Проведенное исследование показало, что для проектирования технологий педагогического образования необходимо учитывать специфические принципы. Эти принципы должны составить концептуальную основу исследования на 2018 г. К ним относятся принципы:

1) системного мониторинга условий трансформации педагогического образования, связанный с выявлением, систематизацией, классификацией значимых проблем его проектирования и реализации;

2) реагирования на решение выявленных проблем в системе непрерывного педагогического образования как с точки зрения нормативно-правового обеспечения (стандартизации вариативных подходов), так и с точки зрения организационно-педагогической поддержки технологий устранения этих проблем;

3) алгоритмичности (логической обоснованности, заданности) в построении программ педагогического образования на уровне педагогического колледжа, университетского бакалавриата, магистратуры, аспирантуры;

4) интегративности в теоретической и практической подготовке будущих учителей как в условиях педагогического колледжа (гимназии, лицея), так и в условиях университетского образования;

5) учета сформированности компетенций студентов и слушателей, «входящих» в педагогическую специальность во время обучения в колледже и вузе или поступающих на обучение после окончания непрофильного вуза.

Эти принципы составляют научную – концептуальную – основу исследования технологий проектирования и реализации педагогического образования в условиях классического университета.

При разработке технологий для бакалавриата и магистратуры необходимо предусматривать их модульную алгоритмичность: алгоритмичность задает логику образования, придает ему нацеленность на результат.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017 года.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. N 1426.
3. Арсеньев, Д.Г. Стратегия академического партнерства в реализации совместных образовательных программ технических университетов [Текст]/ Д.Г.Арсеньев, В.П. Шкодырев, В.А. Яроцкий// Международное сотрудничество в образовании и науке: материалы Междунар. конф. - СПб: Изд-во политехн. ун-та, 2012. - С. 210-212.
4. Прохорова, М.П. Механизмы и формы реализации инновационных программ педагогической подготовки[Электронный ресурс]. - М.: Мир науки, 2015. - Вып. 3. - С. 5-7.
URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN315.pdf>
5. Сахарова, В.И. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений как ресурс развития системы профессионального образования[Электронный ресурс]/В.И.Сахарова// Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2012. - № 8. - С. 38-40.
URL: http://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/2012_8.pdf
6. Lyubimova E.M. The development of university students' selfsufficiency based on interactive technologies by their immersion in the professional [Электронныйресурс]/ E.M Lyubimova, E.Z. Galimullina, R.R. Ibatullin// International Education Studies. - 2015. - Vol. 8, - Issue 4. -Pp. 192–199.
URL: http://kpfu.ru/staff_files/F175474527/47011_161795_1_SM.pdf
7. Menter, I. Teacher Education [Электронныйресурс]/I. Menter, James D. Wright (editor-in-chief)// International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences -2015. - 2nd edition - Vol 24. -Oxford: Elsevier. - Pp. 51–55.
URL: <http://www.education.ox.ac.uk/about-us/directory/emeritus-professor-ian-menter/>
8. Gould, N.F. Performance on a virtual reality spatial memory navigation task in depressed patients [Text]/ N.F.Gould, M.K.Holmes, B.D.Fantie, D.A.Luckenbaugh, D.S.Pine,N.Burgess, H.K.Manji, C.A. Zarate// American Journal of Psychiatry. - 2008. - Vol 164 (3)/ -Pp. 516- 519.
9. Давыдова, Н.Н. Развитие сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных учреждений[Текст]/Н.Н. Давыдова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2010. - № 1. - С. 3-6.

10. Soderqvist, M. Internationalization and its Management at Higher-Education Institutions. Applying conceptual, content and discourse analysis [Электронный ресурс]. - Helsinki: Helsinki School of Economics Print, 2007. - 271 pp.
URL: <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/11206>
11. Gabdulkhakov, V.F. A Didactic Game Technology [Text]/V. F. Gabdulkhakov// Social and Behavioral Sciences. - 2016.-Vol 233. - Pp. 170-174.
12. Gabdulkhakov, V. F.Nova Science Publishers. [Text]/ V. F. Gabdulkhakov, E. O. Shishova // Educating Teachers for a Multicultural School Environment.Intercultural Communication: Strategies, Challenges and Research.Monograph. Chapter 1.- Hauppauge, NY (United States). - 2017. - Pp. 1-41.
13. Каспржак, А.Г. Построение программ модулей ООП (магистратуры, бакалавриата) от результатов. [Электронный ресурс]/А.Г. Каспаржак// Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. - 2016.
URL: <http://mgppu.ru/project/about/256>
14. Марголис, А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ [Текст]/ А.А. Марголис// Психологическая наука и образование. - 2014. - № 19 (3). - С. 54-55. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2014/n3/71565.shtml>
15. Бережная, И.Ф. Профессиональная подготовка будущих педагогов в классическом университете [Текст]/ И.Ф.Бережная// Вестник Воронежского государственного технического университета - 2014. - № 3(2). - С. 97-100.
16. ЛюНань. Развитие университетизации педагогического образования в контексте непрерывного педагогического образования/ НаньЛю [Текст]// Известия ВГПУ. Педагогическиенауки. - 2016. - № 2(271). - С. 87-91.
17. 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. -2014.- №11 (8). - Pp. 1365-1368.
18. Гафуров, И.Р. Доклад ректора КФУ Гафурова И.Р. на II международном форуме по педагогическому образованию [Текст]/И.Р.Гафуров// Программа II международного форума по педагогическому образованию. - Казань, 2016. - 445 с.
19. Пригожин, А.И. Современная социология организаций [Текст]/ А.И.Пригожин. - М.: Проспект, 2007. - 296 с.
20. Хамел, Г. Конкурируя за будущее. Создание рынков завтрашнего дня [Текст]/ Г.Хамел, К. К.Прахапад. – М.: Олимп-Бизнес, 2014. - 288 с.

21. Пригожин, А.И. Дезорганизация: Причины, виды, преодоление[Текст]/ А.И.Пригожин. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. - 402 с.
22. Чапаев, Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: дис. ... д-ра пед. наук/Николай Кузьмич Чапаев; Урал.гос. проф. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998. - 462 с.
23. Масленникова, В.Ш. Теория и практика развития интеграционных процессов в воспитании и обучении в учреждениях профессионального образования. Монография[Текст]/В.Ш.Масленникова, Н.М.Угарова, В.Р. Шамсутдинова, Т.А. Фисина, Л.П. Шигапова Л.П. - Казань: Институт психологии и педагогики профессионального образования РАО. - 2012. - 256 с.
24. Gabdulchakov, V.F. Education reform at the science university and the new strategy for training science teachers [Text] / V.F. Gabdulchakov, A.K. Kusainov, A.M. Kalimullin// International Journal of Environmental and Science Education. - 2016. - Pp. 163-172.
25. Egorychev, A.M.Society and education in the early of 21th century: integration of tradition and innovation[Text]/ А. М. Egorychev [et al.]// Journal of Advanced Research in Law and Economics. - 2014. - Vol. 5. - №. 2.- Pp. 82–91.
26. Барсуков, Е.М. Ступени творческого образования [Электронный ресурс]/ Е.М. Барсуков, Т.Б. Паничева// Ин-ноЦентр. - 2016. - № 4 (13). - С. 7–11. URL: (дата обращения: 18.01.2017)
27. Menter, I. Teacher Education [Электронныйресурс]/ I. Menter, James D. Wright (editor-in-chief)// International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences - 2015. - 2nd edition - Vol 24. -Oxford: Elsevier, Pp. 51–55.
URL: <http://www.education.ox.ac.uk/about-us/directory/emeritus-professor-ian-menter/>
28. Meyer, B. What is independent learning and what are the benefits for students? [Электронныйресурс]/B. Meyer[et al.]// London: Department for Children, Schools and Families Research Report 051. - 2008.
URL: <http://docplayer.net/12844512-What-is-independent-learning-and-what-are-the-benefits-for-students.html>.
29. Hsu, J. Guided independent learning: A teaching and learning approach for adult learners/ J.Hsu,K. Hamilton, J. Wang[Text]// International Journal of Innovation and Learning. -2015. - Vol. 17. -Issue 1, Pp. 111–133.
30. Barnes, N.G. Social media and college admissions: higher-ed beats business in adoption of new tools for third year [Электронныйресурс]/ N.G.Barnes, E.Mattson. - 2017.
<http://umassd.edu/media/umassdartmouth/cmr/studiesandresearch/socialmediaadmissions>

31. Galvin, C. Rethinking teacher education in XXI century: issues of a successful reorganization of the system of training teachers [Электронный ресурс] / Conor Galvin // Second international forum on teacher education. - Kazan, 2016, Pp. 13-14.
URL: http://ifte.kpfu.ru/docs/IFTE-2016_Program&Abstracts.pdf