

Е.Ю. ИЛАЛТДИНОВА¹, С.И. АКСЁНОВ¹

¹*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация*

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Модернизация педагогического образования в России идет в общем русле глобальных процессов в этой сфере образования. Осмысление, проектирование и реализация инновационного развития и прогностических исследований требует целенаправленного выявления и учета тенденций исторического развития рассматриваемого явления. Представлены четыре тенденции, определившие в общем динамику и характер становления и развития педагогического образования в России. Выявлены пять закономерностей развития педагогического образования. Первая – зависимость педагогического образования от состояния, потребностей и тенденций развития общего образования. Вторая закономерность – отставание реформирования педагогического образования от реформирования системы общего образования. Третья закономерность – обусловленность уровня педагогического образования экономическими факторами, задачами массовости и доступности общего образования. Четвертая – снижение внимания к проблемам подготовки педагога сопровождалось повышением активности педагогической науки и педагогической литературы. Пятая – непосредственная обусловленность реформирования педагогического образования государственной политикой в этой области.

Ключевые слова: педагогическое образование, развитие, тенденции, модернизация, общее и особенное.

E.Y. ILALTDINOVA¹, S.I. AKSYONOV¹

¹*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation*

HISTORICAL CONTEXT OF MODERNIZATION TRAINING OF THE TEACHER IN RUSSIA

Abstract. The appeal to problems of modernization of pedagogical education in Russia goes in the general course of global processes in education. The judgment, design and realization of innovative development and predictive researches demands purposeful identification and the accounting of tendencies of historical development of the considered phenomenon. Four tendencies which defined generally dynamics and nature of formation and development of pedagogical education in Russia are presented. Five regularities of development of pedagogical education are revealed. First dependence of pedagogical education on a state, requirements and tendencies of development of the general education. The second - lag of reforming of pedagogical education from reforming of system of the general education. The third - conditionality of level of pedagogical education economic factors, problems of mass character and availability of the general education. The fourth – decrease in attention to problems of training of the teacher was followed by increase of activity of pedagogical science and pedagogical literature. The fifth – the dominating role of state policy in education in reforming processes.

Keywords: pedagogical education, development, tendencies, modernization, the general and special.

Модернизация педагогического образования в Российской Федерации на современном этапе характеризуется [1] изменением целей, концептуальных подходов к разработке, апробации и реализации основных профессиональных образовательных программ, ориентированных на формирование образовательных результатов в логике деятельностного подхода, отвечающего требованиям ФГОС ВО, Профессионального стандарта педагога, социальным вызовам, потребностям и запросам современного рынка труда [10; 4].

Эти процессы сопровождаются обновлением [11] содержания и форм подготовки бакалавров и магистров, актуализацией проблем управления качеством образования в условиях повышения активности и ответственности обучающегося за ход и результаты своего образования.

Возросшие социальные ожидания к качеству подготовки и задачи повышения эффективности профессиональной деятельности педагога способствуют формированию новых моделей педагогического образования в России [6], отражающих ведущие идеи деятельностного подхода.

Сравнительный анализ отечественного и американского модернизационных процессов и дискуссий вокруг педагогического образования позволяет констатировать их развитие в схожем контексте в рамках единых общемировых тенденций.

Среди ведущих тенденций необходимо назвать следующие:

- стандартизация,
- оптимизация сети,
- глобализация,
- практико-ориентированность,
- интеграция аудиторной работы и онлайн обучения,
- непрерывность педагогического образования,
- многоступенчатость по вертикали (pre-, while- and in-service training),
- повышение ценности самообразования,
- формирование дополнительных компетенций педагога в процессе подготовки,
- усиление альтернативности в образовании,
- актуализация гибкости образовательных программ.

Необходимо отметить, что доминирование одних тенденций относительно других отличается не только в разных странах [5], различных системах образования, уровнях, но и в различных образовательных учреждениях одной страны и одного уровня. Это является показателем высокой активности, заинтересованности и ответственности педагогической общественности, проявляющейся на институциональном уровне.

Основные направления развития и совершенствования педагогического образования в Российской Федерации в изменяющихся социально-педагогических и экономических условиях отвечают в полной мере мировым тенденциям:

- унификация [3] педагогического образования под влиянием преимущественно экономических факторов;
- определение путей и способов сближения подготовки педагога и требований практики (школы);
- поиск возможностей сохранения объема, содержания и значения теоретической педагогической подготовки;
- сохранение воспитательной, личностно ориентированной составляющей в целях, содержании, формах работы по подготовке педагога;
- усиление составляющей переподготовки педагогов в системе педагогического образования – постепенный переход от идеи «образование на всю жизнь» к концепции «образование через всю жизнь».

Необходимым условием эффективности модернизации педагогического образования является обращение к «урокам прошлого» с учетом наивысшей сложности инновационной

деятельности в социальной сфере, к которой и относится образование. Учет тенденций исторического процесса способствует ускорению позитивной динамики роста истинных инноваций, предотвращению повтора ложных и непродуктивных решений.

Значимым прогностическим потенциалом в условиях нарастающей глобализации обладает обращение к выявлению и анализу исторически сложившихся закономерностей реформирования педагогического образования в России [7] и мире, определению их общих и специфических черт. Учет этих закономерностей в контексте современных модернизационных процессов в высшем педагогическом образовании позволит избежать концептуальных, организационно-управленческих ошибок, заблуждений, педагогически и административно неоправданных решений и т.д.

Сравнительно-историческое исследование, ориентированное на определение закономерностей развития педагогического образования, строится на комплексе методов, среди которых основными являются сравнительно-ретроспективный анализ, интерпретация и смысловая реконструкция современных и историко-педагогических исследований. Такой подход позволил выявить ключевые тенденции, определившие динамику и характер становления и развития высшего педагогического образования в России [2], что в конечном итоге позволило сформулировать и обосновать закономерности этого процесса.

Современные активно развивающиеся процессы модернизации и реформирования педагогического образования в условиях глобализации идут параллельно общемировому процессу. Об этом свидетельствует сравнительный анализ государственных документов по совершенствованию подготовки педагогов в США [17; 12] и России.

Выявлено общее в том, как рассматриваются в этих странах проблемы в сфере образования и характер их зависимости от подготовки педагогов [13; 14; 16] и качества кадрового обеспечения образования, при наличии и некоторых специфических особенностей.

К таким особенностям относим выделенное в отдельное направление в плане [17] модернизации педагогического образования США развитие системы подготовки учителя для работы с детьми из категории национальных меньшинств. Это направление считается актуальным, разрабатывается в различных аспектах и в других странах [5], например в Японии.

К общим направлениям модернизации педагогического образования относятся:

- задача усиления практической подготовки в период обучения профессиональной деятельности за счет различных форм, в том числе и клинической практики [18];
- задача изменения оценки деятельности педагога, т.е. переход от знаниевой на деятельностьную, ориентация на переход от тестовой оценки качества профессиональной педагогической подготовки к активным и интерактивным формам, включающим портфолио, видеоматериалы и пр.

Направленность на усиление практической составляющей в подготовке педагога сегодня является проявлением парадигмального [9] развития этой сферы образования, которое проявляется в смене доминирования двух идей [8], связанных с основами подготовки.

Первая идея, предложенная еще М.В. Ломоносовым, – педагогическое образование должно основываться на дисциплинах специально-предметного цикла (математика для учителя математики, словесность для учителя словесности и т.д.). Она лежит в основе депривационной модели подготовки педагога.

Вторая идея ставила во главу угла педагогического образования науку обучать. Эта идея принадлежит И.Г. Шварцу, который был создателем учительской семинарии в Московском университете после смерти М.В. Ломоносова.

Эти две идеи продолжают будоражить умы современных теоретиков и практиков педагогического образования – они продолжают выступать и как соперники, так и союзники, являются предметом дискуссий. История педагогического образования в России при рассмотрении в рамках парадигмального подхода представляет собой процесс циклично чередующихся периодов роста внимания к школе и повышения значимости учительского труда,

понимания специфики педагогического образования и периодов повышения роли предметного знания, уменьшения внимания к вопросам воспитания.

Сторонники депривационной модели педагогического образования, фундаментального подхода набирают силы в периоды, когда на первый план выходит задача формирования системы знания школьников (например, в условиях технической революции, в условиях актуализации задач экономического развития страны), когда нужен учитель, который имеет фундаментальные знания своего предмета, и он должен передать эти знания ученику.

Факторы доминирования депривационной модели многочисленны и разнообразны. Например, таким фактором становится ослабление задач собственно воспитания, когда размывается понимание специфики воспитания и обучения, понимание образования редуцируется до обучения. Но такая ситуация не является собственно педагогической проблемой, она обусловлена комплексом социальных, экономических условий.

В отечественной истории можно выделить ряд периодов, ознаменовавших переход к депривационной модели педагогического образования в условиях повышения значимости собственно формального знания, ослабления общеразвивающей и воспитательной функций школы. Это 1935 г. (задачи индустриализации, создания и развития инженерной кадровой базы); 1960-е гг. (обострение противостояния Востока и Запада), в новейшей истории – 1990-е гг. (деидеологизация образования и школы, отказ от воспитания как социальной функции школы). Названные периоды отмечены поворотом линии государственной политики в сфере образования.

Необходимо отметить, что как бы ни менялась направленность государственной политики в образовании, научно-педагогическая общественность и в России, и в США [15] всегда сохраняет понимание специфики педагогического образования в дуализме значимости его предметной и психолого-педагогической подготовки.

Таким образом, в силу активности общественности, общего консерватизма системы образования развитие педагогического образования в целом на институциональном, учрежденческом уровне проходило сравнительно равномерно, испытывая все же время от времени потрясения, связанные с переориентацией подготовки учителя. Деятельность педагогической общественности выступала своеобразным коррективом к обозначаемым официальной линией приоритетам и целевым ориентирам, нередко отличающимся коренными поворотами.

Соответственно, главную проблему в развитии педагогического образования в этом аспекте представляется целесообразным формулировать как поиск оптимального баланса предметной и психолого-педагогической, теоретической и практической подготовки, а не как усиление той или иной составляющей подготовки педагога.

Анализ литературы и периодики США о ходе модернизации педагогического образования в стране показал, что дискуссионная составляющая модернизационных процессов проходит преимущественно по линии соотношения предметной подготовки и практической (психолого-педагогической, методической) подготовки к реализации собственно педагогического процесса. Педагогическая общественность в США высказывает сомнения о целесообразности и ценности кратковременной профессионально-педагогической подготовки, ставит под сомнение отношение к ней как второстепенной. Но высокая потребность, острая нужда в кадрах способствует созданию и реализации различных программ подготовки, альтернативных университетской.

Даже в США, традиционно позиционирующих свое превосходство во всех областях, высказываются мнения [15] о необходимости ориентации на лучшие и высоко результативные мировые образцы, к которым они относят, например, опыт Финляндии. Поскольку в США ключевыми показателями эффективности системы подготовки педагога являются показатели результативности системы общего образования страны в мировых рейтингах, мы видим, что результативность подготовки педагога оценивается сквозь призму качества подготовки его учеников, их успешности. При этом мы наблюдаем четкую гуманистическую

установку на положительное в человеке: нет плохого ученика, качество обучения зависит от качества работы педагога.

Таким образом, анализ истории развития педагогического образования в России в мировом контексте [19; 20] позволил выявить некоторые зависимости, закономерности в развитии подготовки педагога. Во-первых, зависимость педагогического образования (его уровня, содержания, распространенности-массовости, характера развития (эволюционного или революционного)) от состояния общего образования, его потребностей и тенденций. Задачи распространения массового начального и общего образования являются стимулом не только к расширению системы учреждений педагогического образования, но и к ее стратификации (среднее, высшее), зеркально отражаются в содержании предметной и психолого-педагогической подготовки. В свою очередь массовость высшего образования приводит к размыванию специфики педагогического образования в силу широкого спектра внешних по отношению к этой системе факторов.

Вторая закономерность – некоторое отставание реформирования педагогического образования от реформирования системы общего образования. Модернизация педагогического образования следует за потребностями реформирования общего образования, ими обусловлена. Реформы в сфере образования иницируются, как правило, в секторе массового среднего образования, в контексте внешних по отношению к педагогике факторов и условий – социальных, экономических и политических. Педагогическое образование в свою очередь рассматривается как фактор и агент изменений в системе образования в целом, его реформирование является необходимым этапом, без которого невозможно реализовать задачи реформ.

Недовольство педагогической и широкой общественности постановкой дел в школе, с одной стороны, и неудовлетворенность результатами общего образования в контексте социально-экономической ситуации со стороны государства, с другой, – вот два основных фактора, которые в конечном итоге приводят к пониманию необходимости реформирования системы подготовки педагога. Исторически в отечественном образовании и педагогике сложился продуктивный подход к пониманию центральной роли педагога в образовании, вне зависимости от того, в какой парадигме рассматривается эта роль, с учетом, конечно же, изменения этой роли в условиях перехода к студентоцентрированной модели образования, с усилением функций педагога-организатора деятельности, фасилитатора.

Третья закономерность – обусловленность стратификации педагогического образования непедагогическими факторами, опосредованно отражающими ориентацию на задачи массовости и доступности общего образования в стране. Понижение уровня педагогического образования связано, прежде всего, с экономическими факторами, с превращением профессии в массовую. Стабилизация экономического развития соответственно приводит к обратному процессу, на повышение его уровня. Экономическими, а не собственно педагогическими факторами в большей степени обусловлен и переход к депривационной модели педагогического образования, к распространению среднего профессионального педагогического образования.

Сегодня на мировой педагогической арене в русле этой тенденции идет развитие так называемого подхода депрофессионализации педагогической профессии. В нашей терминологии это и есть депривационная модель педагогического образования. Представители признанных лучшими мировых педагогических практик выступают категорически против депрофессионализации в подготовке педагога. Качество его профессиональной подготовки определяет успешность учеников и школы.

Четвертая закономерность – снижение внимания к проблемам подготовки педагога, их специфики сопровождалось повышением активности педагогической науки и педагогической литературы, что компенсировало недостатки системы психолого-педагогической подготовки в педагогическом образовании. Это проявление так называемой функции замещения,

которую выполняет педагогическая общественность относительно официальной линии в образовании. Данная закономерность требует дальнейшего исследования и обоснования.

В циклично повторяющиеся периоды спада активности официальной педагогики в той или иной области деятельности педагогическая и научно-педагогическая общественность активизирует свою деятельность на учрежденческом или региональном уровнях, выступая коррективом к деятельности официальной педагогики. За счет этого система образования и педагогическая наука развиваются достаточно равномерно, без резких революционных поворотов. Этим также можно объяснить и присущий образованию консерватизм.

Необходимо отметить, что публикационная активность педагогической общественности как правило характеризуется вариативностью проблематики и низкими тиражами, а периоды активности официальной педагогики отличаются большими тиражами изданий, через которые транслируется и реализуется официальная линия в педагогике и образовании того или иного периода. Данная закономерность требует дальнейшего исследования и обоснования на основе статистических методов на конкретном продолжительном историко-педагогическом материале.

Пятая закономерность – инициатива модернизации и образовательных реформ в высшем педагогическом образовании России преимущественно исходила от государственных органов, как говорится «сверху». Научно-педагогическая общественность выполняла, по сути, функцию «корректива» на институциональном уровне и в меньшей степени на региональном уровне, с одной стороны, ослабляя негативные последствия коренной ломки сложившейся системы, с другой стороны, затрудняя распространение инноваций, ставя препятствия развитию процессов модернизации. Отдельные идеи, заложенные в официальных концепциях модернизации, исторически зарождались в ходе педагогических дискуссий, при активном участии научно-педагогической общественности.

Методологические основы исследования процессов реформирования, модернизации российского образования представлены в трудах М.В. Богуславского в контексте парадигмального подхода. В русле модернизаторского подхода им выделены и охарактеризованы догоняющие модернизации и защитные реформы. Официальная педагогика и педагогическая общественность как факторы развития истории образования и педагогической мысли, их функции наиболее полно представлены и проанализированы в трудах Э.Д. Днепровца, посвященных исследованию процессов реформирования российского образования.

Ведущими факторами в реформировании педагогического образования выступают официальная педагогика и педагогическая общественность. Конкретный историко-педагогический материал позволяет нам уточнить характеристику этих ведущих факторов с позиций положений философии науки о внешних и внутренних факторах и этапах развития научного знания (Т. Кун, К. Поппер). В этой парадигме ведущими являются внешние факторы развития педагогического образования – субъекты, участники реального историко-педагогического процесса.

Для развития педагогического образования актуальны общие для образования – консерватизм и догматизм – качества, выделенные Э.Д. Днепровым. Но государственную политику в этой области отличает и неоднородность (внутренняя противоречивость), наличие политического «подстрочника» и «относительная успешность» ее деятельности. Педагогическая общественность ориентирована на три основные цели: демократизация образования, борьба с монополией правительства в сфере образования и создание отсутствующих звеньев системы образования. Первая из целей доминирует в сфере развития педагогического образования.

Официальная педагогическая теория и практика создается в академических структурах и системе вузов под влиянием государственной образовательной политики. Представители официальной педагогики нередко выходят за ее рамки. Педагогическая общественность в периоды ослабления внимания официальной педагогики к педагогическому

образованию активно выполняла функцию замещения. Оно проводилось по двум направлениям: первое – создание недостающих структур, направляющих и консолидирующих исследования, в форме общественных инициатив, объединений и организаций; второе – проведение исследований по направлениям, остающимся вне сферы интересов официальной педагогики, в этом реализуется функция вариативности сфер и путей развития педагогического образования.

Расширение сферы использования термина «официальная педагогика» применительно к процессам модернизации педагогического образования за счет вывода его из области историко-педагогического знания в сферу современной педагогической реальности может способствовать более оперативной и управляемой реакции педагогической науки на требования жизни, экономики и культуры, решению широкого спектра проблем в сфере педагогического образования, созданию вариативности и альтернативности путей развития рассматриваемой сферы.

Учет выявленных закономерностей и тенденций позволит определить место современных процессов модернизации педагогического образования в историческом процессе в условиях глобализации, информационной открытости, прозрачности; определить предпосылки, условия, объективные и субъективные факторы, движущие силы развития высшего педагогического образования, а также спрогнозировать возможные перспективы, результаты и последствия реформирования в данной сфере образования. Условием полноценной реализации прогностической функции является не только выявление закономерностей и исторических тенденций развития, но и всесторонняя характеристика современного состояния в рамках парадигмального подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Илалтдинова Е.Ю. Педагогическая наука как объект модернизации (на материале истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренки) // Непрерывное образование. 2014. № 1 (7). С. 9-12.
2. Илалтдинова Е.Ю., Суханова М.Э. Исторический контекст модернизации подготовки педагога в России // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Специальное (дефектологическое) образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. Нижний Новгород, 2015. С. 418-421.
3. Илалтдинова Е.Ю., Шляхов М.Ю., Шляхова М.М. Педагог-универсал или узкий специалист: что сегодня и завтра нужно школе? // Народное образование. 2015. № 1. С. 80-83.
4. Лебедева И.В., Аксёнов С.И. Учитель или коуч? [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 807. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16096> (дата обращения: 22.02.2016).
5. Модели реформирования педагогического образования в странах Европы, Америки и Азии / А.А. Федоров, В.В. Николина, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксенов, Т.Н. Сергеева // Нижегородское образование. 2013. № 2. С. 39-44.
6. От проектного вуза к публичной образовательной корпорации: нестандартные решения 2015 / сост. В.А. Житкова, Е.П. Седых, А.В. Чанчина / под общ. ред. проф. А.А. Федорова. Нижний Новгород: Мининский университет, 2015.
7. Слепенкова Е.А. Становление и развитие педагогической научно-исследовательской деятельности будущего учителя отечественной школы в XX веке: монография / Е. А. Слепенкова; Федеральное агентство по образованию, Нижегородский гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2008.

8. Слепенкова Е.А. Место историко-педагогических дисциплин в профессиональной подготовке педагога // Педагогика. 2014. № 4. С. 90-93.
9. Слепенкова Е.А. Целесообразность парадигмального подхода в исследовании истории развития отечественного педагогического образования // Российский научный журнал. 2008. № 7. С. 81-86.
10. Федоров А.А., Седых Е.П. Моделирование процессов целевого обучения и трудоустройства в системе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 93-98.
11. Федоров А.А., Шапошников Л.Е., Николина В.В. Модель опережающего развития непрерывного профессионального педагогического образования в Нижегородском государственном педагогическом университете им. Козьмы Минина // Аккредитация в образовании. 2012. № 6 (58). С. 51-53.
12. Blanton, L. P., Pugach, M. C., & Boveda, M. (2014). Teacher education reform initiatives and special education: Convergence, divergence, and missed opportunities (Document No. LS-3). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/literature-syntheses> (accessed 23.06.2013).
13. Bullough R. V Jr. Teacher education reform as a story of possibility: lessons learned, lessons forgotten—the American Council on Education's Commission on Teacher Education (1939–1942). *Teaching and Teacher Education*. Volume 16, Issue 2, February 2000, Pages 131–145
14. Earle R.S., Seehafer S., Ostlund F.M. Systemic Reform in Teacher Education: Quality Teachers through Partnering / *Teacher Education Quarterly*, Spring 2001. Available at: http://www.tejjournal.org/backvols/2001/28_2/v28n205.pdf (accessed 24.02.2016).
15. Goldstein D. Is the U.S. Doing Teacher Reform All Wrong? *The Washington Post*. May 31, 2011. Available at: https://www.washingtonpost.com/blogs/ezra-klein/post/is-the-us-doing-teacher-reform-all-wrong/2011/05/31/AGAErRFH_blog.html (accessed 29.02.2016).
16. Kirby, Sheila Nataraj, Jennifer Sloan McCombs, Heather Barney and Scott Naftel. *Reforming Teacher Education: Something Old, Something New*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2006. Available at: <http://www.rand.org/pubs/monographs/MG506.html> (accessed 25.02.2016).
17. *Our Future, Our Teachers*. The Obama Administration Plan for Teacher Education Reform and Improvement. U.S. Department of education. 2011. Available at: <http://www.ed.gov/teaching/our-future-our-teachers> (accessed 27.02.2016).
18. Pelon, Clayton and Sowa Wojciakowski, Claudia (2013) "Teacher Preparation: Answering the Call of Educational Reform" *Colleagues: Vol. 10: Iss. 2, Article 9*. Available at: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol10/iss2/9> (accessed 20.01.2016).
19. Wang J. Understanding Teacher Education Reform / *Journal of Teacher Education*. November/December 2010 vol. 61 no. 5 395-402.
20. Zeichner K.M., Liston D.P. Traditions of Reform in U.S. Teacher Education. Available at: <http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/IssuePapers/ip901.pdf> (accessed 28.02.2016).

REFERENCES

1. Иалтдинова Е.Ю. *Pedagogicheskaya nauka kak ob'ekt modernizatsii (na materiale isto-rii osvoeniya i razrabotki naslediya A.S. Makarenko)* [Pedagogical science as object of modernization (on material of history of development of A.S. Makarenko' legacy)]. *Nepreryvnoe obrazovanie*, 2014, no. 1 (7), pp. 9-12. (In Russian)
2. Иалтдинова Е.Ю., Sukhanova M.E. *Istoricheskiy kontekst modernizatsii podgotovki pedagoga v Rossii* [Historical context of modernization of teacher training in Russia]. *Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste global'noy obrazovatel'noy povestki sbornik statey po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii po problemam razrabotki i aprobsatsii novyykh moduley programm bakalavriata po ukрупnennoy gruppe spetsial'nostey «Obrazovanie i pedagogika» (napravlenie podgotovki - Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie), predpolagay-*

ushchikh akademicheskuyu mobil'nost' studentov vuzov pedagogicheskogo profilya (nepedagogicheskikh napravleniy podgotovki) v usloviyakh setevogo vzaimodeystviya [Modernization of teacher education in the context of the global education agenda collection of articles based on the All-Russian scientific-practical conference on the problems of development and testing of new modules of undergraduate programs in the enlarged group of specialties "Education and Pedagogy" (the direction of training - Special (defectological) education) involving academic mobility of students of pedagogical profile universities (non-teaching areas of training) in terms of networking. Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Kuzma Minin]. Nizhniy Novgorod, 2015, pp. 418-421 (in Russian).

3. Ilaltdinova E.Yu., Shlyakhov M.Yu., Shlyakhova M.M. *Pedagog-universal ili uzkiy spetsia-list: chto segodnya i zavtra nuzhno shkole?* [Universal teacher or narrow expert: what is necessary for school today and tomorrow?]. *Narodnoe obrazovanie*, 2015, no. 1, pp. 80-83. (In Russian)

4. Lebedeva I.V., Aksenov S.I. *Uchitel' ili kouch?* [Teacher or couch?]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 6, pp. 807. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16096> (accessed 22.02.2016) (in Russian).

5. *Modeli reformirovaniya pedagogicheskogo obrazovaniya v stranakh Evropy, Ameriki i Azii* [Models of pedagogical education reforming in the countries of Europe, America and Asia.] / A.A.Fedorov, V.V.Nikolina, E.Yu.Ilaltdinova, S.I.Aksenov, T.N. Sergeeva *Nizhegorodskoe obrazovanie*, 2013, no. 2, pp. 39-44. (In Russian)

6. *Ot proektnogo vuza k publichnoy obrazovatel'noy korporatsii: nestandardnyye resheniya 2015* [From higher education institution design to public educational corporation: non-standard decisions 2015] / sost.V.A. Zhitkova, E.P. Sedykh, A.V. Chanchina / pod obshch.red. prof. A.A. Fedorova. Nizhniy Novgorod: Mininskiy universitet, 2015. (In Russian)

7. Slepenskova E.A. *Stanovlenie i razvitie pedagogicheskoy nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti budushchego uchitelya otechestvennoy shkoly v KhKh veke* [Formation and development of pedagogical research activity of future teacher of domestic school in the XX century: monograph]. Federal'noe agentstvo po obrazovaniyu, Nizhegorodskiy gos. ped. un-t. Nizhniy Novgorod, 2008. (In Russian)

8. Slepenskova E.A. *Mesto istoriko-pedagogicheskikh distsiplin v professional'noy podgotovke pedagoga* [Place of historical and pedagogical subjects in vocational training of the teacher]. *Pedagogika*, 2014, no. 4, pp. 90-93. (In Russian)

9. Slepenskova E.A. *Tselesoobraznost' paradigmalnogo podkhoda v issledovanii istorii razvitiya otechestvennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Expediency of paradigm approach in research of history of development of domestic pedagogical education]. *Rossiyskiy nauchnyy zhurnal*. 2008, no. 7, pp. 81-86. (In Russian)

10. Fedorov A.A., Sedykh E.P. *Modelirovanie protsessov tselevogo obucheniya i trudoustroystva v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya* [Modeling of processes of target training and employment in system of pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2015, T. 20, no. 5, pp. 93-98. (In Russian)

11. Fedorov A.A., Shaposhnikov L.E., Nikolina V.V. *Model' operezhayushchego razvitiya nepryvnoy professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya v Nizhegorodskom gosudarstvennom pedagogicheskom universitete im. Koz'my Minina* [Model of the advancing development of continuous professional pedagogical education at Minin Nizhny Novgorod state pedagogical university.]. *Akkreditatsiya v obrazovanii*, 2012, no. 6 (58), pp. 51-53. (In Russian)

12. Blanton, L. P., Pugach, M. C., & Boveda, M. (2014). *Teacher education reform initiatives and special education: Convergence, divergence, and missed opportunities* [Teacher education reform initiatives and special education: Convergence, divergence, and missed opportunities.](*Document No. LS-3*). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website. Available at: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/literature-syntheses> (accessed 23.06.2013).

13. Bullough R. V Jr. *Teacher education reform as a story of possibility: lessons learned, lessons forgotten—the American Council on Education's Commission on Teacher Education (1939–1942)*. [Teacher education reform as a story of possibility: lessons learned, lessons forgotten—the American Council on Education's Commission on Teacher Education (1939–1942).] *Teaching and Teacher Education*. Volume 16, Issue 2, February 2000, Pages 131–145.
14. Earle R.S., Seehafer S., Ostlund F.M. *Systemic Reform in Teacher Education: Quality Teachers through Partnering* [Systemic Reform in Teacher Education: Quality Teachers through Partnering]/ *Teacher Education Quarterly*, Spring 2001. Available at: http://www.teqjournal.org/backvols/2001/28_2/v28n205.pdf (accessed 24.02.2016).
15. Goldstein D. *Is the U.S. Doing Teacher Reform All Wrong?* [Is the U.S. Doing Teacher Reform All Wrong?] *The Washington Post*. May 31, 2011. Available at: https://www.washingtonpost.com/blogs/ezra-klein/post/is-the-us-doing-teacher-reform-all-wrong/2011/05/31/AGAErRFH_blog.html (accessed 29.02.2016).
16. Kirby, Sheila Nataraj, Jennifer Sloan McCombs, Heather Barney and Scott Naftel. *Reforming Teacher Education: Something Old, Something New*. [Reforming Teacher Education: Something Old, Something New.] Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2006. Available at: <http://www.rand.org/pubs/monographs/MG506.html> (accessed 25.02.2016).
17. *Our Future, Our Teachers. The Obama Administration Plan for Teacher Education Reform and Improvement*. [Our Future, Our Teachers. The Obama Administration Plan for Teacher Education Reform and Improvement.] U.S. Department of education. 2011. Available at: <http://www.ed.gov/teaching/our-future-our-teachers> (accessed 27.02.2016).
18. Pelon, Clayton and Sowa Wojciakowski, Claudia (2013) "Teacher Preparation: Answering the Call of Educational Reform," *Colleagues: [Teacher Preparation: Answering the Call of Educational Reform] Colleagues*. Vol. 10: Iss. 2, Article 9. Available at: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol10/iss2/9> (accessed 20.01.2016).
19. Wang J. *Understanding Teacher Education Reform* [Understanding Teacher Education Reform] / *Journal of Teacher Education* November/December 2010 vol. 61 no. 5 395-402
20. Zeichner K.M., Liston D.P. *Traditions of Reform in U.S.* [Traditions of Reform in U.S.] *Teacher Education*. Available at: <http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/IssuePapers/ip901.pdf> (accessed 28.02.2016).

© Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И., 2016

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Илалтдинова Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики, заведующий исследовательской лабораторией «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко», Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: ilaltdin@mail.ru

Аксёнов Сергей Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, научный сотрудник исследовательской лабораторией «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко», Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: aksen_82@mail.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Ilaltdinova Elena Yurevna – the doctor of pedagogical science, associate professor, the head of the department of pedagogy, the head of the research center «Pedagogics of A.S. Makarenko», Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: ilaltdin@mail.ru

Aksenov Sergey Ivanovich – candidate of pedagogical science, associate professor of the department of pedagogics, research worker of the research laboratory «Pedagogics of A.S. Makarenko», Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: aksen_82@mail.ru