

Т.К.ПОТАПОВА¹

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

ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ, РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ БУДУЩЕГО В МОДЕЛИ РАЗДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые актуальные проблемы и вызовы времени, диктующие необходимость модернизации системы образования России, показаны подходы к реформации существующих педагогических вузов в европейских государствах и представлены проектные подходы к формированию модели разделения педагогического труда в контексте реформирования российской системы образования. Статья подготовлена по промежуточным результатам работы проектной группы в рамках реализации стратегической инициативы «Педагог будущего» Стратегии развития Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина на 2014-2023 годы. В статье раскрывается обоснование необходимости разработки модели разделения педагогического труда в школе и выстраивания на базе данной модели соответствующей системы подготовки учителей в педагогическом вузе. В основу проектирования новой системы обучения положена идея формирования метакомпетенций, которые могут обеспечить потенциальную готовность выпускника педагогического вуза к выполнению работ в соответствии с концепцией разделения педагогического труда.

Ключевые слова: разделение педагогического труда, новые педагогические профессии, предметник, модератор, тьютор, корректировщик, мета-компетенция.

T.K.POTAPOVA¹

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

THE CHALLENGES OF THE TIME, THE REFORM OF EDUCATION AND TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE MODEL OF THE DIVISION OF PEDAGOGICAL LABOUR

Abstract. The article deals with some topical problems, and challenges of the time, dictating the need for modernization of the education system of Russia, shows the approaches to the reformation of existing pedagogical universities in European countries and presents the design approaches to the development of a pedagogical model division there in the context of reforming the Russian education system. The article is based on intermediate results of work of the project group in the framework of the strategic initiative "Teacher of the future" development Strategy of Nizhny Novgorod state pedagogical University named after Kozma Minin for the years 2014-2023. The article reveals the rationale for the development of the model of separation of pedagogical work in school and building on the basis of this model the corresponding system of teacher training in a pedagogical University. The basis for the design of a new system of learning based on the idea of the formation of meta-competences, which can ensure potential readiness of graduates of

pedagogical universities to perform work in accordance with the concept of separation of pedagogical work.

Keywords: pedagogical work separation, new teaching professions, subject teacher, moderator, tutor, corrector, meta-competence.

Неудовлетворенность качеством подготовки учителей многие годы остается проблемой, о которой говорят, пишут, рассуждают и делают выводы как ученые-исследователи проблем образования, так и те, кто призван учить учителей-научно педагогические работники университетов и педагогических вузов. Активны в обсуждении этой проблемы не только работодатели, учредители образовательных организаций, родители учащихся как заказчики образовательных услуг, но и «простые граждане», мнение которых порой строится на воспоминаниях о том, как когда-то учили их. Чаще всего недовольство и критика в адрес молодых учителей сегодняшней школы касаются того, что они плохо знают свой предмет, не владеют дисциплиной в классе, психологически не готовы к контактам с детьми, родителями, коллегами.

По мнению российских экспертов в области образования, сегодня нужно поднимать вопрос об ответственности государства, регионов и самих профессиональных коллективов за ситуацию в образовании. Нужно добиваться от учителя выполнения контрактных и моральных обязательств, когда он не просто отработывает урочные часы, но работает на совесть – занимается с отстающими, водит детей в музеи, наращивает необходимые компетенции и так далее. Этого требует от современного учителя и профессиональный стандарт. Следовательно, повышение престижности учительской профессии требует целенаправленных действий государства.

В свою очередь учителя жалуются, что рост их нагрузок опережает рост зарплаты, а сейчас их вдобавок заставляют «отсиживать» внеурочные часы в школе. По мнению Ярослава Кузьмина – ректора НИУ ВШЭ, высказанному в одном из интервью, для представителей творческих профессий, включая вузовских и школьных преподавателей, важны не только деньги, но и так называемая нематериальная составляющая вознаграждения – свободное время.

Остается актуальным вопрос: учитель – это профессия или призвание? Признанный эксперт в области образования К.М. Ушаков, главный редактор журнала «Директор школы», считает, что «...самым трагическим следствием углубляющегося разделения педагогического труда (естественного для конвейерного производства) является упрощение профессии педагога...».

Исследования и прогнозы экспертов Агентства стратегических инициатив «Сколково» заставляют задуматься об изменении привычной сущности педагогической профессии в ближайшие годы. Фиксируя быстроту изменений, происходящих в обществе, связанных с процессами глобализации, интенсивным ростом технологизации и информатизации жизни людей, исследователи фиксируют и новый образ ребенка. Сегодняшние дети лучше, чем многие взрослые вооружены ИТ-компетенциями, при этом не владеют информационной культурой, опытом общения в мультикультурном обществе, проектными компетенциями, способностями к саморазвитию. В школу приходят дети, родители которых не учились в советской школе.

В своем эссе «Исчезновение детства», написанном в 1988 году, Н. Постман утверждает, что телевидение «стирает социальные секреты, подрывает концепции будущего, ценности ограничений и дисциплины». Интернет, пришедший в нашу повседневность, дает возможность получать быстро нужную и даже качественную информацию, при этом открывая для ребенка часто и информацию не своевременную, излишнюю. «Интернет при правильном использовании превращается в постоянно обновляемый, адаптивный и бесконечный учебник. И написан он не одним человеком (или коллективом авторов из одной институции), а взаимооценивающим обширнейшим сообществом экспертов со всего мира» [22]. Трансформация образования требует не только качественного изменения учителей, попавших в новые условия, но и одновременно рождает запрос на новые педагогические профессии. Эта ситуация отражена в «Атласе новых профессий», подготовленном АСИ «Сколково». Тематический редактор онлайн-уроков, контент-директор образовательной платформы, преподаватель экспериментального stem, коуч в школе смешанной модели, управляющий технологиями в школе, разработчик образовательных интерфейсов, учитель математики для онлайн-платформы – вот не полный перечень открытых вакансий, размещённых в разделе Jobs ведущего американского edtech-издания EdSurge в настоящее время. Это не фантастика, это реальность нашего времени.

Переход от прошлого линейного, стандартизированного, территориально-фиксированного образования с лекционно-семинарской системой, ЗУНами, предметоцентризмом и педагогом–универсалом к нелинейному, индивидуализированному, открыто-универсальному образованию, насыщенному проектной деятельностью, формирующему компетенции, антропоцентричному и базирующемуся на разделении педагогического труда требует серьезных изменений системы образования, реформирования всех ее компонентов, в том числе системы подготовки учителей.

По данным исследований систем образования можно сделать вывод о том, что в последней трети прошлого века произошла коренная перестройка образовательных программ подготовки учителей практически во всех странах мира. Причем модернизация программ подготовки учителей была ориентирована не только на качественную подготовку будущего учителя, но и на такое его ресурсное обеспечение, которое не позволит ему уйти из школы в первые годы работы [21]. Причин этому – как минимум, три.

Первая состоит в том, что в актуальном споре относительно выбора приоритета в подготовке между учителем-теоретиком, философом и технологически оснащенным практиком победил прагматичный подход. Выпускники образовательных программ, сформировавшиеся в определенной философской (педагогической, дидактической, психологической) культурной традиции, явно проиграли рынок хорошо технологически подготовленным специалистам широкого профиля.

Таким образом, разумный прагматизм в подходе к подготовке учителей в различных странах стал существенно влиять на содержание образовательных программ, определение «мест», которые их реализуют, а также – обеспечил молодых учителей ресурсами, которые способствовали их закреплению в профессии. Модернизация такого рода стимулировала объединение систем подготовки и повышения квалификации.

Вторым основанием для модернизации педагогических образовательных программ стало нарастающее противоречие между необходимостью широкой психолого-

педагогической подготовки учителя и запросом потребителя (государства, родителя) на услуги «сильного предметника».

Основой психолого-педагогической подготовки становится формирование в практической деятельности собственного педагогического стиля. Для этого практики и стажировки были имплантированы в образовательные программы подготовки учителей.

Третье основание для модернизации образовательных программ подготовки учителей – Болонское соглашение. В разных странах предпринимались разные реформаторские действия, но основные тенденции и узловые элементы системы подготовки учителей можно считать общими.

Следствием произошедшей модернизации системы подготовки учителей стало то, что в мире произошла реформация существующих педагогических (отраслевых) вузов. В тех странах (например, во Франции), где они были отделены от классических университетов, в них ведется подготовка учителей начальных классов, воспитателей, дефектологов и так далее. В педагогических вузах (например, в Германии) произошло выделение программ бакалавриата и магистратуры. Подобное разделение позволяет отложить время принятия решения относительно выбора учительской профессии, провести дополнительные испытания «на входе», разделить предметное (бакалавриат) и педагогическое (магистратура) образование.

Итак, в результате реформ систем подготовки учителей произошло следующее:

- система подготовки учителей перестала быть ведомственной, она «открылась», что в сочетании с системой мер стимулирования учителей позволило, в определенной степени, решить задачу привлечения в профессию лучших. Ведь как говорится в статье М. Барбера, М. Муршед «Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах»:

«...качество любой школьной системы в конечном счете определяется качеством преподавания ее учителей...» [1, с.17];

- базовой единицей (единицей проектирования) стала готовая к постоянным изменениям образовательная программа (не структура ее реализующая), содержание и форма реализация которой согласуются с потребностью рынка труда, работают на привлечение в профессию все более качественных кадров.

По данным проведенного ИРО НИУ ВШЭ анализа основных направлений реформы подготовки учителей в 12 странах Азии, Европы и Северной Америки, произошедшей в последние 20-30 лет стало очевидно, что все действия реформаторов сводятся к решению трех основных задач:

- повышение престижности профессии учителя и привлечение лучших выпускников в профессию;
- удержание пришедших в профессию;
- переход к таким образовательным программам, которые помогают в решении первых двух задач [12].

Если оставить за скобками имеющуюся в России развилку между средним специальным и высшим педагогическим образованием, то путь в профессию «учитель» в России, в отличие от систем образования других стран, предельно прям. В европейских же странах одна из идей реформ – уход от единой траектории, которая обеспечивает претенденту возможность получить статус учителя. Важно отметить и то, что, поступив на программу бакалавриата

по одной из учительских специальностей, молодые россияне в ходе ее освоения могут менять и меняют свое намерение стать педагогом и не приходят в школу.

Институциональных же механизмов, обеспечивающих восполнение вполне объективных, прогнозируемых «потерь контингента», в России нет.

Существующая в России система педагогического образования – закрытая. Это ведет не только к игнорированию внешних изменений (учителей готовят «вообще», а не для решения определенного набора задач), но и к общей стагнации, которая иллюстрируется многими индикаторами (проявленными в ходе мониторинга вузов) [2].

Являясь региональным лидером в подготовке педагогов Нижегородской области, реализующим, инновационную программу стратегического развития педагогического образования, НГПУ имени Козьмы Минина предложил свое видение модернизации педагогического образования, основанное на реализации «Образовательной платформы качества Мининского университета». Технология или методика, лежащая в основе содержания подготовки учителя будущего, начиная с понимания сущности данного процесса, продуманная в контексте содержания цикла дисциплин и каждой дисциплины в отдельности, должна отвечать принципам практической направленности, которые обеспечивают целостность содержания и соответствие теоретических положений реальному образовательному процессу, фундаментализации высшего педагогического образования [18, с.119].

Мы предполагаем наличие в школе четырех новых педагогических профессий: учителя-предметника, тьютора, модератора и коррективщика. Каждая из этих профессий достаточно уникальна, помимо традиционного учителя-предметника, имеет свой функционал и требуемый набор компетенций [2]. На первый взгляд в указанных профессиях нет ничего нового, все они в той или иной степени уже были или сейчас задействованы в решении различных педагогических или организационных задач на разных уровнях образования. Но обращаем внимание на то, что в российской системе образования еще никому не удавалось завести их в единую гармоничную работающую систему. Кратко опишем эти профессии их место в разделении труда, функционал и основные задачи, решаемые в системе школьного образования.

Начнем с профессии учителя-предметника (предметник), казалось бы, традиционной, но в предлагаемой системе, наделенной несколько иными, по сравнению с обычными, функциями. Предметник – это педагог, готовый к обучению, развитию и воспитанию с учетом специфики преподаваемого предмета. Его роль в образовательном процессе несколько видоизменяется и основной его задачей становится не трансляция знаний, а навигация в предметной области. По нашему представлению, это должен быть супер-профессионал в смежных дисциплинах, обладающий глубинными знаниями, а главное, постоянно занимающийся научными исследованиями в профессиональной области.

Следующая профессия, которая используется довольно часто и сейчас, особенно в зарубежных образовательных системах – тьютор. Это специалист из числа педагогических работников, осуществляющий индивидуализацию образовательных процессов. Его основной задачей является формирование и реализация индивидуальных образовательных траекторий.

Далее следует новая профессия модератора. Часто эта должность представляется как технический организатор в системе дистанционного образования или как роль в конкретной образовательной технологии, типа круглого стола или семинара. В системе разделения

педагогического труда, предлагаемой в проекте, это специалист из числа педагогических работников, осуществляющий деятельность по проектированию, формированию и реализации групповых образовательных маршрутов.

Еще одной педагогической профессией, вводимой в систему разделения труда в школе, является профессия коррективщика. Следует сразу сказать, она не отменяет и не заменяет присутствующую в школах на сегодняшний день профессию школьного психолога. Профессия коррективщика направлена на выявление и устранение отклонений именно в образовательном процессе. Его основной задачей становится гармонизация учебного процесса, через диагностику и всесторонний анализ образовательных результатов как обучающихся, так и учителей. Исходя из самого понятия «коррективщик», можно сделать вывод о его важной роли педагогического посредника между всеми участниками образовательного процесса.

Предложенная в проекте «Педагог будущего» система разделения педагогического труда предлагает новый подход к пониманию содержания подготовки учителя. Она не отменяет существующих представлений об учителе, а расширяет их, причем существенно [19, с.18]. Центральной фигурой в педагогических профессиях остается учитель-предметник. В проектируемой системе существует такое положение, что через данную профессию должны пройти все обучающиеся. Это прохождение будет ступенчатым, через должность ассистента, интернатуру, сдачу профессионального экзамена и, наконец, получение статуса Учителя. В дальнейшем, профессиональная и карьерная траектория у конкретного педагога может быть различной с учетом вводимых профессий. Ответ на вопрос: «Как обеспечить предлагаемую множественность профессиональных траекторий в условиях современного педагогического образования, учитывая действие образовательных и профессиональных стандартов?» кроется в понятии «мета-компетенция». Именно с помощью метакомпетенций можно осуществить подготовку педагогов согласно новой концепции разделения педагогического труда. Компетентностная модель в практике подготовки педагогов остается наиболее актуальной, но не достаточно разработанной, по мнению российских и международных экспертов в образовании [2, с.9; 4, с.24; 5, с.127; 6, с. 37; 9, с.82; 10, с.414; 12, с.270; 13, с.47; 8, с.272].

Мета-компетенция предполагает наличие компетенции, которая управляет компетентностью, это надсистемные, надпредметные, универсальные компетенции высшего уровня, предполагающие, в том числе и способность в самостоятельной организации учебного материала, а также способности к организации рабочего (учебного) пространства и времени, самоорганизации.

Применение метакомпетенций по-иному позволяет не только структурировать содержание образования, попутно вводя новые когнитивные составляющие, но иначе организовать образовательный процесс подготовки педагога. Проектируя новую систему обучения и формулируя метакомпетенции, которые могут обеспечить потенциальную готовность выпускника педагогического вуза к выполнению работ в соответствии с концепцией разделения педагогического труда, мы пошли от простой посылки, что каждая новая педагогическая профессия должна строиться вокруг одной ведущей метакомпетенции. Таким образом, получилось четыре основных метакомпетенции, отражающих существенную деятельность в разрезе новых профессий, и две интегративных компетенции, которые принципиально важны при любой акцентуации подготовки будущего педагога.

Первой следует обозначить научно-методическую метакомпетенцию, присущую преимущественно учителю-предметнику. Она формулируется, как готовность осуществлять образовательную деятельность (проектирование и реализация учебных программ, технологий, осуществление воспитательного процесса) на базе современных научных исследований в предметной области.

Далее следует управленческая мета-компетенция, которая формулируется как способность эффективно управлять элементами образовательной системы школы (структурами, процессами, проектами, программами) с учетом реализации индивидуальных образовательных траекторий и их объединения в групповые образовательные маршруты. Она должна в максимальной степени реализоваться в деятельности модератора.

В работе тьютора ключевое значение, на наш взгляд, приобретает диагностическая метакомпетенция. Она формулируется как способность проводить диагностику элементов образовательной системы (участники, процессы, результаты) для обеспечения и повышения качества педагогического процесса.

Четвертая психолого-педагогическая мета-компетенция реализуется в деятельности коррективщика и формулируется как способность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение, коррекцию и гармонизацию педагогического процесса со стороны всех заинтересованных участников.

К двум важным интегративным метакомпетенциям относятся: информационно-технологическая и коммуникативная метакомпетенции. Владение полным современным комплексом информационных технологий в образовательной среде, включая образовательные онлайн-платформы и виртуальные обучающие среды, способность к эффективной межличностной коммуникации в образовательном процессе, обеспечивающая вовлечение всех заинтересованных сторон в процесс общения – ведущие способности педагога будущего.

Существенным элементом использования метакомпетенций в построении образовательного процесса является то, что они не отменяют уже существующие, например, в федеральном государственном образовательном стандарте компетенции педагога используют их, добавляя компетенции, которые понадобятся в будущем и создавая кластеры компетенций, помогающие более гибко выстраивать подготовку педагогов будущего.

Важно при этом отметить, что мы не разрушаем существующую систему подготовки педагога в вузе, а достраиваем ее, вводя новые элементы, выводящие систему на принципиально новый уровень качества [7,с.17]. Еще одной особенностью применения подхода, основанного на метакомпетенциях, является то, что совокупность навыков, полученных в процессе подготовки педагога, может быть использована буквально в любой сфере жизнедеятельности, что обеспечит свободный «выход» из профессии и общую межотраслевую мобильность выпускника в случае построения им профессиональной траектории вне сферы образования.

Использование понятия «метакомпетенция» и построение образовательного процесса удобно еще и тем, что на их основе можно проектировать любые программы дополнительного и продвинутого высшего образования (магистратура).

Критериями сформированности метакомпетенций могут быть:

1. Сформированность научно-методологического стиля мышления учителя, рост его профессионализма и творческого потенциала.

- 2.Способность к изменению структуры и содержания организации учебно-воспитательного процесса.
- 3.Способность в формировании комфортной образовательной среды.
- 4.Ценностное отношение к педагогической деятельности.
- 5.Системное и осознанное повышение эффективности педагогической деятельности [19, с.56].

Важной особенностью изменений является возможность переход к новой модели обучения при реализации любого профиля подготовки по направлению «Педагогическое образование». Такая возможность может быть организована при создании новых модульных учебных планов и введения индивидуально-ориентированной организации учебного процесса для студентов высшей школы [20, с.56; 11. с.6; 14, с.67; 16, с.18].

Изменение в системе метакомпетенций и переход к новой модели подготовки педагогов приводит к необходимости изменения основных образовательных программ и соответствующих учебных планов. Модульная организация учебных планов дает возможность корректировки основных образовательных программ с учетом введения новых метакомпетенций, планируемых на их основании новых учебных модулей, направленных на дальнейшую специализацию в рамках модели разделения педагогического труда.

Предполагается введение единого для всех студентов пропедевтического модуля, дающего базовые для любого педагога психолого-педагогические компетенции. Освоение этого модуля позволит студентам понять основы педагогического труда и сформировать стремление освоить специальные компетенции, позволяющие ему стать более узким специалистом в сфере разделения педагогического труда.

В результате освоения вводного модуля учащимся будет представлена возможность изучить профильные модули, содержащие дисциплины более узкой направленности одной из будущих профессий педагога «модератор», «корректировщик», «тьютор», «предметный эксперт». При выборе этих модулей учитывается индивидуальный выбор каждого студента и стремление освоить дополнительный модуль для формирования своих специальных навыков будущего педагога.

Такой подход планирования модульного учебного плана дает возможность сохранить предметную составляющую каждого профиля в направлении подготовки. Специальные дисциплины, например, модуля «История России» для профиля «История и обществознание», остаются обязательным компонентом подготовки будущих учителей истории и обществознания. При этом у студента появляется возможность получить дополнительную специализацию в области быстромеменяющегося педагогического труда. Наличие нескольких психолого-педагогических модулей позволяет организовать учебный процесс на любом профиле подготовки педагогов и сохранить его индивидуальную ориентированность [17, с.12].

Огромное значение при организации основной образовательной программы имеет практико ориентированное обучение. В процессе обучения студентов в рамках реализации проекта используются новые подходы к организации практики, поскольку формирование личности педагога будущего возможно только в условиях рефлексивно-деятельностного, субъектного обучения, т.к. именно деятельность «строит» человека, определяя содержание его развития. Необходимо создать условия, чтобы студенты стали инициаторами и распорядителями различных видов собственной деятельности: учения, исследования,

проектирования, конструирования, творчества, позволяющих познать себя и свои возможности через погружение в реальную профессиональную среду. Становление субъектности студентов проходит этапы от возникновения потребности в самостоятельной учебно-профессиональной деятельности к ее освоению, затем осознанию ее личностных и общечеловеческих смыслов и дальнейшей успешной профессиональной самореализации [3, с.218].

В ходе осуществления практики нами решались следующие задачи:

- развитие у студентов научного знания о психологических закономерностях личности и деятельности педагога с учетом реалий современной жизни и прогнозируемых требований профессии в будущем;
- овладение новейшими психолого-педагогическими технологиями диагностики, коррекции, гармонизации и проектирования образовательных событий;
- формирование способности к рефлексии собственной деятельности и личности с целью проектирования дальнейшего профессионального саморазвития;
- овладение способами эффективного педагогического взаимодействия и нестандартного решения профессиональных задач;
- развитие способности к эффективной эмоциональной саморегуляции деятельности и поведения;
- формирование потребности в самостоятельной профессиональной деятельности и способности к самореализации в ней.

Студенты знакомились и осваивали многообразные виды профессиональной деятельности современного педагога не только традиционные (обучение, воспитание и просвещение), но и инновационные, формирующие личность педагога будущего: диагностическую, коммуникативную, социально-педагогическую, исследовательскую, проектную. Деятельность становилась полем для формирования метакомпетенций студентов.

Формирование метакомпетенций не возможно без использования новейших образовательных технологий. Основными из них стали кейс-стадии, визуализация, тренинги, дискуссии, фото -, аудио -, видеофиксации образовательных процессов, подготовка презентаций, исследовательское и творческое проектирование. На начальном этапе реализации проекта мы проводили входную психолого-педагогическую диагностику студентов с целью выявления их потенциала и дефицитов для планирования дальнейшей стратегии обучения и разработки индивидуальной образовательной траектории каждого студента.

Один из образовательных модулей на базе школы был посвящен психолого-педагогической диагностике школьников. Предварительно студенты знакомились с основными принципами, формами и функциями психодиагностики в педагогической деятельности, психолого-педагогическими технологиями, позволяющими ориентироваться в проблемной педагогической ситуации, грамотно ставить вопросы, формулировать запрос для психолога. Опираясь на знания по общей и возрастной психологии, студенты проектировали программы диагностического обследования учащихся младшего и старшего подросткового возраста, подбирали соответствующие методики. В итоге были составлены индивидуальные диагностические карты учащихся. Под руководством опытных педагогов и при участии психолога школы студенты учились разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты для школьников с разными образовательными потребностями. Во время

практической деятельности проводилась видеорегистрация профессиональных проб студентов. В дальнейшем видеоматериал использовался на занятиях для рефлексии образовательных результатов.

Другой образовательный модуль на базе школы был направлен на осуществление проектно-творческой педагогической работы с учащимися. Студенты учились моделировать и осуществлять учебно-воспитательную и коррекционно-развивающую деятельность в соответствии с возрастными особенностями школьников. Используя тренинговые и игровые технологии, студенты развивали у школьников способности работать в команде, лидерские качества, уверенность в себе. Сами осваивали коммуникативные и организаторские компетенции.

На развитие коммуникативной, диалоговой компетенций, совершенствование навыков самопрезентации и эмоциональной регуляции публичных выступлений студентов были направлены технологии научно-образовательных семинаров и вебинаров с участием педагогов школы. Например, один из вебинаров был посвящен проблеме «Компетентностный подход и педагог будущего: необходимость и реальность». В ходе вебинара студенты совместно с преподавателями университета-участниками проекта «Педагог будущего» и учителями школы участвовали в научной дискуссии по вопросам новых направлений профессиональной деятельности современного учителя и необходимых для этого педагогических компетенциях. Студенты анализировали свои образовательные результаты и получили содержательную оценку специалистов-практиков, осуществленных на базе школы первых профессиональных проб. В результате обсуждения были подведены итоги и определены новые направления сотрудничества вуза и школы в рамках проекта.

Мы фиксируем, что достигнуты определенные образовательные результаты в процессе формирования психолого-педагогической метакомпетенции: укрепилась внутренняя профессиональная мотивация студентов, совершенствуется профессиональная уверенность в своих силах, развивается психологическая и коммуникативная культура.

Однако полученный опыт требует дальнейшего осмысления и развития [21, с.7].

Предполагается, что основу технологического обеспечения новой системы подготовки педагогов, основанной на разделении педагогического труда, составят следующие элементы.

Во-первых, это частичный отказ от классно-урочной системы в образовательном процессе. Часть занятий не будет иметь временных рамок, другая часть занятий не будет иметь пространственных ограничений. Для этого будут применяться, в частности и технологии, изложенные ниже. Использование индивидуальных образовательных траекторий и групповых образовательных маршрутов позволит выстраивать процесс подготовки нелинейно, начиная от набора конкретных дисциплин у каждого студента, до времени и форм изучения этих дисциплин.

Во-вторых, это встраивание практики непосредственно в образовательный процесс и переход на практико-ориентированные формы обучения. Чему способствует реализация еще одной стратегической инициативы в рамках «Образовательной платформы качества» Мининского университета «Клинические базы практики», которая предполагает распределенную практику студентов в процессе их обучения.

В-третьих, это использование технологий смешанного обучения, когда часть материала и отработки практических навыков переносится в виртуальную среду с помощью информационно-коммуникационных технологий.

В-четвертых, обязательным элементом станет проектное обучение. Планирование, организация и реализация не только групповых и индивидуальных обучающих проектов и проектов в реальной образовательной среде, но и обязательная организация проектов воспитанников в ходе распределенных практик.

В-пятых, это применение игровых технологий в подготовке учителей. Игра может отчасти стать системообразующим фактором для применения некоторых активных технологий обучения, таких как тренинги, ролевые и деловые игры, решение кейсов и тому подобное. Здесь же возможно широкое применение различных игровых компьютерных симуляторов и программ с дополненной реальностью.

В-шестых, это совершенно иной подход к методическому обеспечению учебного процесса и тотальная оцифровка методического сопровождения. Акцент должен перенестись с содержательного компонента в сторону технологического компонента. Это происходит, в том числе и из-за того, что стираются границы между конкретными дисциплинами, обучение педагога будущего предполагает комплексный междисциплинарный характер. Это может отражаться в выполнении сквозных курсовых работ (проектов), а также в подготовке дипломного проекта, выполняемого совместно учениками школы, сопровождаемого рефлексией и экспертной оценкой.

Подобные нововведения, безусловно, создают дополнительные проблемы в организации учебного процесса педагогического вуза, в том числе и с точки зрения экономического обеспечения. Они требуют серьезной подготовки научнопедагогических работников вуза, их мотивации и осознания необходимости изменения. Решения этих вопросов прорабатываются в нашем проекте.

Важной чертой, предлагаемых нами преобразований, является то, что это, так называемая, «реформа снизу», в отличие от многочисленных, навязанных и порой разрушительных для системы образования «реформ сверху». Изменения в секторе разделения педагогического труда, на наш взгляд, не нарушают «естественного развития системы», а служат неким акселератором развития и перехода системы школьного образования на качественно новый уровень.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. №3. С. 7-59.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идей к образовательной программе // Педагогика. 2008. №10. С. 8-14.
3. Булин-Соколова Е.И., Обухов А.С., Семенов А.Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. №3. С.207-225.
4. Васильева Е.В. О месте высшего профессионального образования и дополнительного профессионального образования в системе общественных отношений // Человеческий капитал. 2013. Вып.7 (55). С.23-26.
5. Васильева Л.И. Егоров Е.Е., Лебедева Т.Е. Приведение компетенций ФГОС к квалификационным требованиям профессионального стандарта и их реализация в подготовке менеджера // В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки. 2014. Вып. 3(51). С.124-138.

6. Геворкян Е.Н. Интернаттура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. №2. С. 2-43.
7. Егоров Е.Е., Васильева Л.И. Разделение педагогического труда в школе: предпосылки и последствия [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2015. №7. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/07/56058> (дата обращения 07.10.2015).
8. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. С. 272.
9. Илалтдинова Е.Ю., Шляхов М.Ю., Шляхова М.М. Педагогическая целесообразность. Дифференциация функций педагога. Новое как хорошо забытое старое // Народное образование. 2015. №1. С.80-84.
10. Исаева Т.А. Педагогическая практика в образовательном процессе высших учебных заведений России и за рубежом. Молодой ученый. 2012. №4. С. 412-414.
11. Каменская Н.Ж. Научные подходы к дополнительному профессиональному образованию педагогов // Среднее профессиональное образование. 2010. Вып.7. С. 5-7.
12. Каспржак А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. №4. С.261-282.
13. Каспржак А. Г. Подготовка учителей. Есть ли у России шанс выйти из тупика? Журнал руководителя управления образованием. 2014. №3 (38). С. 1-14.
14. Кузьминов Я.И., Фруммин И.Д., Захаров А.Б. Российская школа: альтернатива модернизации сверху // Вопросы образования. 2011. №3. С.5-53.
15. Папуткова Г.А., Потапова Т.К. Егоров Е.Е. Развитие программ дополнительного образования в контексте функционального разделения педагогического труда // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. Челябинск, 2014. №2 (19). С.62-71
16. Потапова Т.К. Педагогический upgradeing в условиях взаимодействия «школа-вуз». Материалы Международной научно-практической конференции «Образовательная среда в условиях модернизации системы образования: региональный аспект». СПб. Университетские Образовательные Округа: 2014. С. 16-25.
17. Сазонов Б.А. «Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование в России. 2011. №4. С. 10-24.
18. Стайнов Г.Н. Инновационная проект-система «Дидактика высшей школы» с обоснованием компетентностной модели преподавателя. М.: МГУЛ, 2011. 119 с.
19. Федоров А.А. Реализация инновационного стратегического проекта в педагогическом вузе // Компетентностно-ориентированное обучение в вузе: теория и практика: монография / под ред. В.В.Николиной, О.А. Сафоновой. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2014. С.8-23.
20. Ханжина Е.В. Проблемы и специфика развития компетенций будущих педагогов в процессе обучения в вузе // XII Междунар. н.-м. конф. «Физическое образование: проблемы и перспективы развития». М.: МПГУ, 2013. С. 56-60.
21. Шабанова Т.Л. Формирование психолого-педагогической мета-компетенции у студентов в процессе изучения авторских курсов инновационного проекта вуза «Педагог будущего» [Электронный ресурс] // Концепт. 2015. №06 (июнь). URL: <http://e-koncept.ru/2015/15201.htm>. – ISSN 2304-120X

22. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. №53. С. 75-76.
23. <http://www.edutainme.ru/about/>

REFERENCES

1. Barber M., Murshed M. *Kak dobit'sja stabil'no vysokogo kachestva obuchenija v shkolah* [How to achieve consistently high quality teaching in schools]. *Voprosy obrazovaniya*, 2008, no. 3, pp. 18-39 (in Russian).
2. Bolotov V.A. *Kompetentnostnaja model': ot idej k obrazovatel'noj programme* [Competence model: from idea to educational program]. *Pedagogika*, 2008, no. 10, pp. 8-14 (in Russian).
3. Bulin-Sokolova E.I., Obuhov A.S., Semenov A.L. *Budushhee pedagogicheskoe obrazovanie. Napravlenie dvizhenija i pervye prakticheskie shagi* [Future of teacher education. The direction of motion and the first practical steps]. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie*, 2014, t.19, no. 3, pp. 207-225 (in Russian).
4. Vasil'eva E.V. *O meste vysshego professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v sisteme obshhestvennyh otnoshenij* [About the place of higher professional education and additional professional education in the system of public relations]. *Chelovecheskij kapital*, 2013, no. 7 (55), pp.23-26 (in Russian).
5. Vasil'eva L.I. Egorov E.E., Lebedeva T.E. *Privedenie kompetencij FGOS k kvalifikacionnym trebovanijam professional'nogo standarta i ih realizacija v podgotovke menedzhera* [Bringing the competencies of the GEF to the qualification requirements of the professional standard and their implementation in the preparation of the Manager]. *V mire nauchnyh otkrytij. Social'no-gumanitarnye nauki*, 2014, no. 3(51), pp.124-138 (in Russian).
6. Gevorkjan E.N. *Internatura kak forma organizacii poslediplomnoj praktiki v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Internship as a form of organization of post-graduate practice in the higher education system]. *Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psihologiya»*, 2013, no. 2, pp. 2-43 (in Russian).
7. Egorov E.E., Vasil'eva L.I. *Razdelenie pedagogicheskogo truda v shkole: predposylki i posledstviya* [Separation of pedagogical work at school: background and implications]. *Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii*, 2015, no. 7. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2015/07/56058> (accessed 07.10.2015) (in Russian).
8. Zmejov S.I. *Andragogika: osnovy teorii, istorii i tehnologii obuchenija vzroslyh*. [Fundamentals of theory, history and technology of adult education]. Moscow, PER SE Publ., 2007. 272 p. (In Russian)
9. Ilaltdinova E.Ju., Shljahov M.Ju., Shljahova M.M. *Pedagogicheskaja celesoobraznost'. Differenciacija funkcij pedagoga. Novoe kak horosho zabytoe staroe* [Teaching effectiveness. Differentiation of functions of the teacher. How new is well forgotten old]. *Narodnoe obrazovanie*, 2015, no. 1, pp. 80-84 (in Russian).
10. Isaeva T.A. *Pedagogicheskaja praktika v obrazovatel'nom processe vysshih uchebnyh zavedenij Rossii i za rubezhom* [Pedagogical practice in the educational process of higher educational institutions of Russia and abroad]. *Molodoj uchenyj*, 2012, no. 4, pp. 412-414 (in Russian).
11. Kamenskaja N.Zh. *Nauchnye podhody k dopolnitel'nomu professional'nomu obrazovaniju pedagogov* [Scientific approaches to professional education of teachers]. *Srednee professional'noe obrazovanie*, 2010, no.7, pp. 5-7 (in Russian).

12. Kasprzhak A.G. *Institucional'nye tupiki rossijskoj sistemy podgotovki uchitelej* [Institutional deadlocks Russian teacher training]. *Voprosy obrazovaniya*, 2013, no. 4, pp. 261-282 (in Russian).
13. Kasprzhak A.G. *Podgotovka uchitelej. Est' li u Rossii shans vyjti iz tupika?* [The training of teachers. Does Russia have a chance to break the deadlock?]. *Zhurnal rukovoditelja upravlenija obrazovaniem*, 2014, no.3, pp.38 (in Russian).
14. Kuz'minov Ja.I., Frumin I.D., Zaharov A.B. *Rossijskaja shkola: al'ternativa modernizacii sverhu* [The Russian school: an alternative to modernization from above]. *Voprosy obrazovaniya*, 2011, no. 3, pp. 5-53 (in Russian).
15. Papatkova G.A., Potapova T.K. Egorov E.E. *Razvitie programm dopolnitel'nogo obrazovaniya v kontekste funkcional'nogo razdelenija pedagogicheskogo truda* [Development of programs of additional education in the context of functional separation of pedagogical work]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov. Nauchno-teoreticheskij zhurnal* [Scientific support skills development system. Scientific theory journal]. 2014, no. 2 (19), pp. 62-71 (in Russian).
16. Potapova T.K. *Pedagogicheskij upgradeing v uslovijah vzaimodejstvija «shkola-vuz»* [Pedagogical upgradeing in the conditions of cooperation "school-University"]. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Obrazovatel'naja sreda v uslovijah modernizacii sistemy obrazovaniya: regional'nyj aspekt»* [Materials of the International scientifically-practical conference "Educational environment in the conditions of modernization of the education system: regional aspect"]. St. Petersburg, Universitetskie Obrazovatelnyie Okruga, 2014, pp. 16-25 (in Russian).
17. Sazonov B.A. *«Individual'no-orientirovannaja organizacija uchebnogo processa kak uslovie modernizacii vysshego obrazovaniya* ["Individual-based organization of the educational process as a condition for the modernization of higher education]. *Vyisshee obrazovanie v Rossii*, 2011, no. 4, pp. 10-24 (in Russian).
18. Stajnov G.N. *Innovacionnaja proekt-sistema «Didaktika vysshej shkoly» s obosnovaniem kompetentnostnoj modeli prepodavatelja*. Moscow, MGUL Publ., 2011, p. 119 (in Russian).
19. Fedorov A.A. *Realizacija innovacionnogo strategicheskogo proekta v pedagogicheskom vuze* [The Implementation of innovative strategic project in a pedagogical University]. *Kompetentnostno-orientirovannoe obuchenie v vuze: teorija i praktika: monografija* [Competence-based learning in higher education: theory and practice: monograph]. N. Novgorod, NGPU im. K. Minina, 2014, p. 354, pp. 8-23 (in Russian).
20. Hanzhina E.V. *Problemy i specifika razvitija kompetencij budushhih pedagogov v processe obuchenija v vuze* [Problems and peculiarities of development of competences of future teachers in the learning process in University]. *II Mezhdunar. n.-m. konf. «Fizicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitija»* [XII Intern. n.-m. Conf. "Physical education: problems and prospects"]. Moscow, MPGU Publ., 2013, pp. 56-60 (in Russian).
21. Shabanova T.L. *Formirovanie psihologo-pedagogicheskoj meta-kompetencii u studentov v processe izuchenija avtorskih kursov innovacionnogo proekta vuza «Pedagog budushhego»* [The Formation of psycho-pedagogical meta-competencies students in the process of study personal courses of the innovative project of the University "Teacher of the future"]. *Koncept*, 2015, no. 06, p. 4 (in Russian).
22. *Federal'nyj zakon ot 29 dekabrja 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii* [Federalny law of December 29, 2012 № 273-FZ

"On Education in the Russian Federation." Assembly of the Russian Federation]. 2012, no. 53, pp. 75-76 (in Russian).

23. <http://www.edutainme.ru/about/>

© Потапова Т.К., 2016

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Потапова Татьяна Константиновна - кандидат философских наук, директор Центра дополнительного образования, доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «НГПУ им. К.Минина» (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: cdo@mininuniver.ru

INFORMATION ABOUT AUTHOR

Potapova Tatiana – PhD in philosophy, Associate Professor, Director Center for Continuing Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: cdo@mininuniver.ru