

Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация

Исаев Е.И.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Анализируются изменения в современном отечественном образовании и связанные с ними изменения в педагогической деятельности. Обращается внимание на то, что определение в качестве целей образования личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся предъявляет высокие требования к профессионализму педагога, к его психолого-педагогической компетентности. Профессиональный стандарт педагога, принятый в 2013 году и ставший целевым ориентиром педагогического образования, закрепил новые реалии педагогической деятельности, определив обучающие, воспитательные, развивающие функции педагога и перечень требований к реализующим их трудовым действиям и умениям. Анализируются прецеденты становления деятельностного подхода в российском педагогическом образовании, реализованные в Красноярском государственном университете и Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого. Описан продуктивный опыт реализации деятельностного подхода в широкомасштабном эксперименте по модернизации педагогического образования в 2014—2017 годах Московским государственным психолого-педагогическим университетом. Выделены основные составляющие реализации деятельностного подхода в данном эксперименте: ориентации на профессиональный стандарт педагога, модульный принцип строения образовательных программ, практическая направленность образовательного процесса.

Ключевые слова: деятельностный подход, педагогическое образование, профессиональный стандарт педагога, педагогическая деятельность, подготовка педагога, реформа педагогического образования, образовательная программа, модульный принцип.

Для цитаты: Исаев Е.И. Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 109—119. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250509>

Activity Approach in Teacher Training: Formation and Implementation

Evgeniy I. Isaev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

The article analyzes changes in modern Russian education and related changes in pedagogical activity. Defining personal, metasubject and subject-based educational outcomes of students as the goals of education sets high requirements for the professionalism of the teacher, for his psychological and pedagogical competence. The professional standard for teachers, adopted in 2013, has captured new realities of pedagogical activity, providing definitions of the teaching, educational, and developmental functions of a teacher and a list of requirements for work actions and skills necessary for their implementations. The professional standard is defined as a target reference point for teacher education. The implementation of the professional standard requirements is possible with a serious restructuring of the system of teacher training practices. Traditional teacher education has always been characterized by a weak orientation to school, academism and verbalism, and the dominance of subject-based and methodological training at the expense of psychological and pedagogical, activity-based components of professional education. The article analyzes the cases of employing the activity approach in Russian teacher education, such as the one at the Krasnoyarsk state University and at the Tolstoy Tula State Pedagogical University. Also, the article describes a productive experience of implementing the activity approach in a large-scale experiment on the modernization of teacher training in 2014—2017 by the Moscow State University of Psychology and Education. It outlines the main components of the activity approach implementation in this experiment: orientation on the professional standard for teachers, modular structure of educational programs, practical orientation of the educational process.

Keywords: activity approach, teacher education, professional standard for teachers, pedagogical activity, teacher training, reform of pedagogical education, educational program, modular principle.

For citation: Isaev E.I. Activity Approach in Teacher Training: Formation and Implementation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 109—119. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250509> (In Russ.)

За последние три десятилетия в отечественном образовании произошли серьезные изменения, которые затронули все стороны его функционирования: нормативно-правовые, философско-мировоззренческие, теоретико-методологические, психолого-педагогические, предметно-методические, организационно-управленческие. Был принят закон об образовании, утверждены федеральные государственные образовательные стандарты

(ФГОС) всех уровней образования, признана приоритетность личностно-ориентированного, развивающего образования; разработаны и реализованы инновационные образовательные программы, признана вариативность образовательных программ и видов образовательных учреждений, учебной и методической литературы. В образовательный процесс активно внедряются современные информационные технологии. Качественные

изменения претерпела управленческая деятельность в образовании. Образование приобретает облик интенсивно обновляющейся и динамично развивающейся сферы.

В развивающем и развивающемся образовании изменяется смысл и статус педагогической деятельности. Педагог перестает быть транслятором предметных знаний и проводником массовой социализации подрастающих поколений. В современном информационном обществе у школы появляется много конкурентов в лице массмедиа, которых выгодно отличает оперативность, образность и многообразие подачи информации. Но самое главное заключается в том, что предметные знания и академическая успеваемость в РО теряют статус единственного и даже приоритетного образовательного результата. В ФГОС всех уровней общего образования в качестве образовательных результатов определены личностные, метапредметные и предметные результаты, и именно в такой последовательности.

Педагоги сталкиваются с необходимостью учить не только знаниям, но и методам их добывания, формировать самостоятельную учебную деятельность школьников, умения строить коммуникацию и кооперацию в учебном процессе, создавать условия для личностного самоопределения обучающихся, реализовать свою профессиональную деятельность на уровне творчества. Педагогическая деятельность становится сложноорганизованной, включает в себя совокупность высокоинтеллектуальных видов деятельности: исследования, проектирования, управления.

Новые требования к педагогической деятельности нашли отражение в Профессиональном стандарте педагога [12]. Обобщенная трудовая функция педагога здесь именована как «педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» [12, с. 13]. Отметим, что на первое место в ней поставлено проектирование. Педагог предстает не как исполнитель готовых методических предписаний и руководств, а

разработчик программ преподаваемых учебных дисциплин, субъект собственной профессиональной деятельности.

В профессиональном стандарте обстоятельно прописаны трудовые действия, умения, знания основных трудовых функций: обучения, воспитательной и развивающей деятельности. Подчеркнем, основные характеристики Профессионального стандарта педагога прописаны на языке деятельности. Примечательна логика описания в стандарте основных трудовых функций: трудовые действия — необходимые умения — необходимые знания. Эту логику важно иметь в виду в практике педагогического образования: знания составляют основу для формирования соответствующих умений, реализующих трудовую функцию как конечный результат подготовки педагога. Требования к личности педагога представлены предельно обобщенно: соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики. Педагогический стандарт педагога задает четкие целевые ориентиры для учреждений педагогического образования.

Реализация новых ценностей в образовании потребовала кардинальной перестройки профессиональной подготовки учителя в системе педагогического образования. Неотъемлемой частью реформирования современного образования становится реформа педагогического образования. Подготовка к педагогической деятельности активно обсуждается в научном и педагогическом сообществе. И первый вопрос реформы педагогического образования: от какого наследства мы отказываемся? Очень важно зафиксировать, что в традиционном педагогическом образовании нас не устраивает, что необходимо изменить и что может быть модифицировано и на каких теоретико-методологических основаниях. Предметом нашей статьи выступают те изменения и преобразования педагогического образования, которые выполнены в контексте деятельностного подхода.

Согласно деятельностному подходу суть системы задает ее цель как планируемые и ожидаемые результаты. Что же составляло (и до сих пор не потеряло своей значимости)

цель традиционного педагогического образования? Цель эта — учитель как предметник, преподаватель одного-двух предметов учебного плана общеобразовательной школы. Предметно-методическая подготовка всегда была главным регулятором всех построений и изменений в педагогическом образовании. Устройство педвузов до сих пор организуется по предметному принципу: филологический, математический, исторический, физический, химико-биологический и другие факультеты.

Такое организационное строение педвузов сильно влияет на установки и сознание преподавателей и студентов. У преподавателей специальных дисциплин педвузов доминировала установка, что главное в подготовке будущего педагога — это его предметная подготовка, на вторых ролях — методическая подготовка и только потом психолого-педагогическая (собственно профессиональная). Определенная часть абитуриентов приходит в педагогический вуз как в гуманитарный и изначально не связывает свое будущее с педагогической деятельностью. В процессе обучения в вузе эти их убеждение и намерение только укреплялись.

Причина такого умонастроения преподавателей и студентов педвуза кроется в специфике педагогической деятельности. Известный исследователь педагогического образования В.А. Болотов выделяет характерное для традиционного педагогического образования «расхождение между собственно педагогическим, профессиональным развитием педагога и его подготовкой к деятельности в сфере определенного предмета (специализации). Учителя по-прежнему обучаются преимущественно предметному компоненту педагогической деятельности и некоторым простейшим механизмам психологической поддержки учения школьников — стимулированию, мотивированию, обучению некоторым способам учебной деятельности» [1, с. 6].

Предметно-специальная подготовка будущего учителя очевидным образом проявляется в учебном плане: на освоение предметов специальности отводится до трех четвертей учебного времени. Психолого-педагогическая подготовка, как правило, ведется на младших

курсах, а практика — всегда на старших (предвыпускном и выпускном) курсах. Иначе говоря, отработка профессиональных действий, освоенных на практикумах, откладывалась на 1,5—2 года. Практика сводилась к проведению уроков, а задания по педагогике и психологии воспринимались практикантами как дополнительные, отделенные от учебного процесса.

Итоговая аттестация выпускников проводилась в форме сдачи одного или двух государственных экзаменов и защиты дипломной работы. Оба вида испытания проверяют знаниевый компонент подготовки, ее исследовательскую компетентность. Научно-исследовательская ориентация доминирует во всех составляющих педагогического образования. «Знания, даваемые в педвузе, — пишет В.А. Болотов, — хороши для познавательной деятельности, но почти не пригодны для регуляции деятельности практической. Будущего учителя зачастую готовят как исследователя, а не как практикующего педагога» [1, с. 32]. Преобразование педагогических институтов в педагогические университеты в 90-х годах прошлого столетия нередко понималось лишь как усиление научно-теоретической составляющей образования и подготовки педагога.

На всем протяжении истории отечественного педагогического образования предпринимались попытки его усовершенствования. Зачастую эти попытки касались организационных аспектов его функционирования — увеличивались сроки подготовки по некоторым специальностям с четырех до пяти лет, в учебные планы добавлялись новые психолого-педагогические дисциплины и часы на их освоение. Но эти изменения не затрагивали сущностных оснований практики педагогического образования. Известный специалист в области теории и практики педагогического образования В.А. Болотов, оценивая подобные изменения в системе подготовки педагогов, пишет: «Несмотря на инновационные эксперименты, практика педагогического образования переживает серьезные кризисные явления. Прежде всего, отсутствует убедительное обоснование специфичности педагогического образования. Если эта специфика связана с наличием в учебном плане так на-

зываемых “педагогических дисциплин”, то их объем, общая роль в подготовке педагога, “след” в формировании особых профессиональных навыков никак не могут конкурировать с “авторитетом” фундаментальных дисциплин учительской специальности — физики, математики, истории, географии и т.п. Не случайно все чаще в кругах профессионалов раздается вопрос о том, существует ли специфическое образование педагога или это упрощенная модификация классической университетской модели» [1, с. 11].

На наш взгляд, основной причиной несостоятельности многих инноваций в педагогическом образовании является то, что они не затрагивали саму суть системы подготовки педагогов — ее предметно-методическую направленность. Не была решена ключевая проблема педагогического образования — соотношение образования и подготовки, не были найдены методы и формы практической подготовки будущего педагога, не проводилась (и не проводится) оценка профессиональной квалификации выпускников педвузов. Реформирование педагогического образования нуждалось в адекватной методологической платформе. В качестве таковой для профессионального образования, ставящего своей целью подготовку высококвалифицированных кадров для основных сфер социальной практики, мог выступить деятельностный подход.

Мы полагаем, что начало применения деятельностного подхода в построении практики подготовки педагогов было положено уникальным комплексным психолого-педагогическим экспериментом в Красноярском государственном университете, осуществленным под руководством В.А. Болотова [1; 2]. Деятельностный подход в подготовке педагога реализовался здесь уже на организационно-управленческом этапе. Эксперимент проводился на педагогическом факультете классического университета, на который поступали студенты после трех лет обучения на предметном факультете, т.е. уже имеющие специальную подготовку. Основная задача студентов педагогического факультета состояла в освоении педагогической деятельности. При такой организации подготовки педагогов «само педагогическое

образование функционирует по типу научно-педагогической школы, в которой реализуются определенная парадигма, трактовка, традиция мастерства, стиль создания личностно-ориентированной педагогической ситуации» [1, с. 35]. Педагог как профессионал при такой подготовке выступает «носителем определенной школы, стиля, образа ситуации развития личности» [1, с. 35].

В комплексном эксперименте были разработаны новые формы организации образовательного процесса по подготовке педагогов — педагогическая мастерская и организационно-деятельностная игра (ОДИ). Педагогическая мастерская создавалась преподавателем университета, который становился руководителем научно-педагогической школы. Педагог-мастер набирал в свою школу студентов факультета. ОДИ как форма профессионального образования в эксперименте реализовалась при разработке личных и коллективных проектов и программ деятельности. Существенно изменялась педагогическая практика: помимо реализации на практике освоенных технологий педагогической деятельности, практиковались собственные образовательные проекты.

В ходе эксперимента было обосновано положение о возможности формирования педагогической позиции уже на этапе обучения в педвузе посредством разработки и реализации каждым студентом индивидуальной траектории получения образования, в которой интегрируется собственно образование, его рефлексия, совместное обсуждение студентами и преподавателями образовательных ситуаций, совместная исследовательская, проектная и практическая работа. Найденные и экспериментально проведенные технологии нашли широкое применение в других педагогических вузах страны.

В Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого под нашим руководством выполнялись исследования по разработке деятельностного содержания психолого-педагогической составляющей подготовки будущего педагога. Результаты исследований представлены в наших работах и сотрудников возглавляемой нами лабора-

теории проектирования высшего педагогического образования Института педагогических инноваций РАО [3; 5; 6]. Представим здесь наиболее значимые исследования, выполненные в методологии деятельностного подхода.

Прежде всего отметим сам способ работы Лаборатории. Помимо исследования практики подготовки педагогов, Лаборатория выступила площадкой обсуждения актуальных проблем функционирования и развития педагогического образования. На проводимые в Лаборатории семинары приглашались известные исследователи педагогического образования, сотрудники Министерства образования Российской Федерации, представители региональных органов управления образованием, преподаватели педвуза, учителя школ. Из деятельности Лаборатории выросла программа развития регионального образования в Тульской области, инициировано создание факультета психологии в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого. Были выполнены исследовательские проекты, нацеленные на совершенствование профессиональной подготовки педагогов.

Одним из направлений деятельности Лаборатории стало проектирование профессионально ориентированного курса психологии для педагогов. Научные исследования и наш собственный опыт преподавания психологии в педвузах показывали, что студенты не воспринимают психологические дисциплины как профессионально направленные. Такому их представлению способствовали учебные книги по психологии и организация процесса обучения в педвузе. Учебники по общей, возрастной и педагогической психологии излагали систему научных знаний соответствующих отраслей психологии. В тексте пособий излагались результаты научных психологических исследований. «Учебность» пособий по психологии в основном сводилась к нескольким контрольным вопросам и к небольшому списку рекомендуемой литературы в конце раздела или главы. Авторы учебных пособий, как правило, не заботились о языке изложения, который всегда оставался строго академическим. Учебные пособия по психологии были

перегружены дефинициями, классификациями в ущерб описанию и истолкованию сути излагаемых теорий и фактов. Содержание психологической подготовки учителя воспроизводило в усеченном виде университетский курс психологии, направленный на подготовку психолога-исследователя или преподавателя психологии. Научно-теоретическое знание оставалось началом и концом психологической подготовки будущего педагога. Профессионально ориентированных и общепризнанных практикумов по психологии так и не было создано. На педагогической практике психология была представлена заданиями по составлению психологической характеристики на учащегося и классный коллектив.

Совместно с В.И. Слободчиковым нами был разработан курс психологической антропологии, отвечающий требованиям деятельностного подхода. Психолого-педагогическое обоснование данного курса представлено в наших работах [7; 8]. При разработке инновационной практики психологической подготовки педагога мы исходили из следующих мировоззренческих и теоретико-методологических положений.

1. В развивающем образовании, ставящем своей целью развитие многообразных способностей человека, его субъектности и личности, психологическое знание в структуре профессиональной педагогической деятельности приобретает статус приоритетного, основополагающего знания. Образовательные результаты обучающихся в ФГОС всех уровней общего образования — личностные, метапредметные, предметные — это одновременно и составляющие его возрастного развития.

2. Для сферы образования и для практики психологической подготовки адекватно профессионально ориентированное знание, которое должно быть синтезировано из различных областей и отраслей психологии. Речь должна идти об особом образовательном знании и о его составной части — психологии образования. Будущий педагог должен быть не просто психологически подготовленным — он призван стать психологически образованным.

3. Психологическое знание должно представлять будущему педагогу закономерности становления человека в образователь-

ных процессах в различных формах целенаправленно выстроенной его совместной деятельности с другими и одновременно стать средством психологически выверенного профессионального действия по достижению образовательных результатов. Принципиально важно в психолого-педагогическом образовании педагога реализовать проведенное в методологии различение знаний об объекте деятельности и о самой деятельности. Г.П. Щедровицкий все знания, функционирующие в педагогической деятельности, в процессах обучения и воспитания, разделяет на знания об объекте, который преобразуется практиком, и рефлексивные знания о деятельности, которую осуществляет практик [16].

4. В педагогическом образовании важно реализовать психологические знания различной функциональной направленности: теоретические, проектные и практико-методические. Теоретико-психологическое знание описывает человека таким, какой он есть на самом деле, в его наиболее существенных, постоянных свойствах, качествах, отношениях. Психологическое проектное знание — это построение образа возможного и желаемого человека и условий его достижения. Практико-методическое знание помогает человеку изменить себя, выступает средством самосовершенствования. Три слоя психологии — знание как теория, как проект и как практика — различным образом входят в профессиональную деятельность педагога и в практику его подготовки.

Профессиональная направленность психологической антропологии представлена в едином категориальном строе трех учебных дисциплин: психология человека, психология развития человека, психология образования человека. Нами специально обоснована особая предметность психологии человека — субъективная реальность (субъективность), представлены закономерности развития субъективности на этапах онтогенеза, описаны психолого-педагогические условия становления субъектности в образовании. Особо отметим, что учебное пособие «Психология образования человека» излагает психолого-

педагогические условия и средства профессиональной деятельности в развивающем образовании.

Ключевыми в данной части психологической антропологии выступили понятия возрастно-нормативной модели развития человека на этапах онтогенеза и модели образовательного процесса и педагогической деятельности на ступенях образования. Возраст-нормативная модель развития — это модельное (структурно-схематическое) представление о нормальном (оптимальном) развитии ребенка на этапе онтогенеза. Модель включает в себя главные линии развития, ситуации развития и новообразования развития определенного возраста.

Модель образовательного процесса и педагогической деятельности — это структурно-схематическое представление целостности содержания образовательного процесса ступени и содержания деятельности его субъектов — учащихся, педагогов, их совместной деятельности. Модель позволяет задавать качественную специфику ступени образования посредством конструирования: 1) цели и задач развития образующегося на данном отрезке онтогенеза; 2) позиции, смысла и характера действий образующегося; 3) позиции, смысла и характера действий педагога; 4) совместной образовательной деятельности обучающихся и педагога. Тем самым закономерности развития ребенка на определенном этапе онтогенеза представлены в модели образовательного процесса и педагогической деятельности через проекцию взаимосвязанной деятельности образующегося и педагога. Модель ориентирует педагога при проектировании и конструировании своей профессиональной деятельности на цели и задачи развития обучающихся и на построение адекватной этим задачам совместной образовательной деятельности.

В исследовании Исаевой Н.А. проектировались и выявлялись психологические условия введения будущих педагогов в профессиональную деятельность [15]. Ведущая идея введения студентов первого курса в педагогическую профессию связывалась со становлением профессионального сознания, т.е. с рас-

крытием перед студентами социокультурного смысла, ценностей, назначения и содержания педагогической деятельности. Содержание и технология введения в профессию являлись на соотношении социокультурного контекста педагогической деятельности и контекста личного самоопределения будущего педагога. Главным психологическим условием вхождения в педагогическую профессию студентов первого курса, как установлено в исследовании, является построение профессиональной общности педагогов и обучающихся как единства их сознания, деятельности и общения. Было обосновано, что задачам и содержанию введения в профессию наиболее адекватны формы организационно-деятельностной игры и проблемно-проектных семинаров.

Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов изучались в исследовании С.Г. Косарецкого [9]. Исходным для данного исследования выступило положение, что развитое профессиональное сознание педагога характеризуется согласованностью ценностей развития и образования личности и слоя средств педагогической деятельности, а психологическими механизмами согласования выступают рефлексия и целеполагание. Процесс развития сознания будущих педагогов может быть представлен как движение по трем уровням, каждый из которых характеризуется особенностями организации ценностей и средств, а также типом предметного содержания ситуации профессионального действия. Динамика развития профессионального сознания состоит в последовательной смене интенции сознания с объекта деятельности (I уровень — объектный) на средства и способы деятельности (II уровень — задачный) и затем — на ценности и смыслы деятельности (III уровень — проблемный). Основным психологическим условием развития профессионального сознания будущих педагогов является сформированная на комплексной педагогической практике учебно-профессиональная общность студентов, преподавателей вуза и педагогов образовательных учреждений на основе совместной педагогической деятельности.

Комплексный проект по реформированию педагогического образования, реализующий деятельностный подход, был проведен в 2014—2017 годах Московским государственным психолого-педагогическим университетом совместно с Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики». В реализации комплексного проекта приняли участие 65 образовательных организаций высшего образования, расположенных в 51 субъекте. Программа эксперимента, его ход и результаты широко представлены в научном сообществе [2; 10; 11; 14]. Отметим основные достоинства проведенного эксперимента, его принципиальную научную новизну и практическую значимость.

В первую очередь выделим реализованный в эксперименте практико-ориентированный характер подготовки будущих педагогов. Практическая направленность эксперимента по реформированию педагогического образования проявилась в его целевых, содержательных, организационных, результирующих аспектах. В основу эксперимента была положена деятельностная модель педагогического образования, ставящая своей целью формирование у будущих педагогов способностей к проектированию и реализации своей профессиональной деятельности в соответствии с Профессиональным стандартом педагога. Освоение педагогической деятельности «предполагает овладение профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в профессиональном стандарте, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления» [10, с. 106].

Деятельностный подход реализован в модульном принципе строения основной профессиональной образовательной программы подготовки педагогов. Переход от традиционного дисциплинарного принципа строения образовательной программы к модульному означал отказ от знаниевой парадигмы профессионального образования (знание — начало и конец образования) и следование профессионально-деятельностной парадигме подготовки педагогов. В эксперименте отработаны новый принцип строения учебного модуля и этапы его изучения.

Каждый модуль включает как теоретическое содержание, так и практики, решающие задачи «постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки в специально организованной лабораторно-учебной среде (практикум) и на практической “клинической” базе (в условиях реальной образовательной организации)» [10, с. 108]. При этом каждый модуль нацелен на освоение конкретной трудовой функции педагогической деятельности.

Деятельностная логика реализована в спроектированных этапах освоения учебного модуля. На первом этапе — на учебно-ознакомительной практике — проводится демонстрация образцов профессиональных функций, объединенных одной или несколькими трудовыми функциями; делаются попытки самостоятельного выполнения профессиональных заданий и формируется список педагогических проблем и задач. На втором — теоретическом — этапе проходит поиск решений сформулированных на первом этапе педагогических проблем и задач с использованием материала теоретических разделов модуля; формируются способы выполнения профессиональных действий и ведется их отработка в лабораторно-учебной среде. На третьем этапе — на учебной практике — обучающиеся как практиканты отрабатывают освоенные профессиональные действия в условиях реального образовательного учреждения (на клинической базе). На четвертом этапе — НИРС — проводится анализ затруднений в выполнении профессиональных действий, исследование причин таких затруднений и построение нового профессионального действия. На пятом — теоретико-рефлексивном — этапе проводится рефлексия своих действий с учетом результатов НИРС и формирование общего способа профессиональных действий. Представленные этапы освоения учебного модуля образовательной программы хорошо согласуются с проверенной десятилетиями логикой развертывания структуры учебной деятельности, обоснованной в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова [4; 8; 12].

Особое внимание в образовательной программе подготовки педагогов, построенной на деятельностном подходе, уделяется практике. Реализация практико-ориентированной образовательной программы предполагает выделение на практику студентов бакалавриата до 60—80 зачетных единиц. При этом на выпускном курсе планируется долгосрочная производственная практика на одной из клинических баз, организованных на принципах школьно-университетского партнерства.

Модернизация педагогического образования на принципах деятельностного подхода предполагает внесение серьезных изменений в итоговую оценку качества подготовки выпускников. Предлагается переработать содержание государственной итоговой аттестации, включив в нее не только проверку знаний и компетенций, но и готовность выпускника к осуществлению профессиональных действий. Предлагается расширить тематику выпускных квалификационных работ, включив в нее темы, нацеленные на исследование и решение актуальных проблем профессиональной педагогической деятельности. Также предлагается проводить независимую оценку квалификации выпускников педагогических программ общественно-профессиональной ассоциацией или органами управления образованием.

Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования, построенного на принципах деятельностного подхода, дают основания утверждать, что он вобрал в себя все лучшие психолого-педагогические разработки по совершенствованию практики подготовки будущих педагогов. Представлена модель педагогического образования, отвечающая потребностям современного отечественного образования в квалифицированных педагогических кадрах. Перспектива дальнейшей работы — исследовательской и практической — в наполнении представленной модели деятельностным содержанием, отвечающим задачам подготовки педагогов к педагогической деятельности в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании.

Литература

1. Болотов В.А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление. Волгоград: Перемена, 2001. 290 с.
 2. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 32—40.
 3. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 66—72.
 4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
 5. Исаев Е.И. Университетское педагогическое образование: новая парадигма в подготовке педагогов // Тульская школа. 1994. № 4. С. 25—29.
 6. Исаев Е.И. Проектирование нового педагогического образования // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. Материалы научно-практической конференции. М.: ИПИ РАО, 1994. С. 33—38.
 7. Исаев Е.И. Проблемы проектирования психологического образования педагога // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 48—56.
 8. Исаев Е.И. Теория и практика психологического образования педагога // Психологический журнал. 2000. № 6. С. 57—65.
 9. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57—66.
 10. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 105—126.
 11. Марголис А.А., Сафронова М.А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 5—24. DOI:10.17759/pse.2018230101
 12. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 11—31.
 13. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
 14. Сафронова М.А., Бысик Н.В. Описание проекта модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 78—86.
 15. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 72—80.
 16. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Шк. Культ. Полит., 1995. 800 с.
 17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
- paradigm in teacher training]. *Tulskaya shkola = Tula school*, 1994, no. 4, pp. 25—29.
6. Isayev E.I. *Proyektirovaniye novogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Proyektirovaniye v obrazovanii: problemy. poiski. resheniya. Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. [Projecting a new pedagogical education. Projecting a new pedagogical education. Materials of the scientific and practical conference]. Moscow: IPI RAO, 1994, pp. 33—38.
 7. Isayev E.I. *Problemy proyektirovaniya psikhologicheskogo obrazovaniya pedagoga* [Problems of designing psychological education of a teacher]. *Voprosy psikhologii = Question of psychology*, 1997, no. 6, pp. 48—56.
 8. Isayev E.I. *Teoriya i praktika psikhologicheskogo obrazovaniya pedagoga* [Theory and practice of psychological education of a teacher]. *Psikhologicheskij zhurnal = Psychological journal*, 2000, no. 6, pp. 57—65.
 9. Isayev E.I., Kosaretskiy S.G., Slobodchikov V.I. *Stanovleniye i razvitiye professionalnogo soznaniya budushchego pedagoga* [Formation and development of professional consciousness of the future teacher].

References

1. Bolotov V.A. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii v usloviyakh sotsialnykh peremen: printsipy, tekhnologii. Upravleniye* [Pedagogical education in Russia in the conditions of social changes: principles, technologies, management]. Volgograd: Peremena, 2001. 290 p.
2. Bolotov V.A. *K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya* [On the reform of pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniya=Psychological science and education*, 2014, no. 3, pp. 32—40.
3. Bolotov V.A., Isayev E.I., Slobodchikov V.I., Shaydenko N.A. *Proyektirovaniye professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Design of professional pedagogical education]. *Pedagogika=Pedagogy*, 1997, no. 4, pp. 66—72.
4. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developing learning]. Moscow: Intor, 1996. 544 p.
5. Isayev E.I. *Universitetskoye pedagogicheskoye obrazovaniye: novaya paradigma v podgotovke pedagogov* [University pedagogical education: a new

Voprosy psikhologii = Question of psychology, 2000, no. 3, pp. 57—66.

10. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professio, nalnykh obrazovatelnykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professionalnym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatelnostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Requirements for the modernization of the main professional educational programs (opop) of teacher training in accordance with the professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in the training of teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological science and education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 105—126.

11. Margolis A.A., Safronova M.A. Itogi kompleksnogo proyekta po modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii (2014—2017 gg.) [Results of a comprehensive project on the modernization of pedagogical education in the Russian Federation (2014—2017)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 5—24. DOI:10.17759/pse.2018230101

12. Professionalnyy standart Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost v doshkolnom, nachalnom obshchem. osnovnom obshchem. srednem

obshchem obrazovanii) (vospitatel. uchitel) [Professional standard Teacher (pedagogical activity in preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological science and education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 11—31.

13. Rubtsov V.V. Sotsialno-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatelnostnyy podkhod [Socio-genetic psychology of developing education: an activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p.

14. Safronova M.A., Bysik N.V. Opisaniye proyekta modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Description of the project of modernization of pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological science and education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 78—86.

15. Slobodchikov V.I., Isayeva N.A. Psikhologicheskiye usloviya vvedeniya studentov v professiyu pedagoga [Psychological conditions for introducing students to the profession of a teacher]. *Voprosy psikhologii = Question of psychology*, 1996, no. 4, pp. 72—80.

16. Shchedrovitskiy G.P. Izbrannyye Trudy [Selected works]. Moscow: Shk. Kult. Polit., 1995. 800 p.

17. El'konin D.B. Izbrannyye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.

Информация об авторах

Исаев Евгений Иванович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической психологии им. профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Information about the authors

Evgeniy I. Isaev, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Получена 28.05.2020

Принята в печать 05.08.2020

Received 28.05.2020

Accepted 05.08.2020