

**А.И. Савенков, А.С. Львова, О.А. Любченко**

Московский городской педагогический университет,  
129226 г. Москва, Российская Федерация

## Диверсификация процесса подготовки студентов педагогических университетов

Статья посвящена проблеме диверсификации процесса подготовки будущих педагогов в современном университете, включающей перераспределение усилий администрации и профессорско-преподавательского состава при проведении учебных занятий, путем перемещения части учебных занятий со студентами на их будущее рабочее место и в специфические условия виртуальной реальности. Изложены способы трансформации традиционных и разработки новых приемов подачи содержания образования, описаны возможности новых форм организации, методов и средств, позволяющих придать новый импульс процессу профессиональной подготовки будущих педагогов в современном университете.

**Ключевые слова:** диверсификация в образовании, университет, профессиональное обучение, подготовка педагогов высшей квалификации, базовые кафедры

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А. Диверсификация процесса подготовки студентов педагогических университетов // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 133–148. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-133-148

© Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А., 2019



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-133-148

**A. Savenkov, A. Lvova, O. Lyubchenko**

Moscow City University,  
Moscow, 129226, Russian Federation

## Diversification of the process of training students of pedagogical universities

The article is devoted to the problem of diversification of the process of training future teachers in a modern University, including the redistribution of efforts of the administration and faculty during training sessions, by moving part of the classes with students to their future workplace and in the specific conditions of virtual reality. The ways of transformation of traditional and development of new methods of presentation of the content of education are described, the possibilities of new forms of organization, methods and means that allow to give a new impetus to the process of professional training of future teachers in a modern University are described.

**Key words:** diversification in education, University, vocational training, training of highly qualified teachers, base departments

CITATION: Savenkov A.I., Lvova A.S., Lyubchenko O.A. Diversification of the process of training students of pedagogical universities. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 133–148. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-133-148

Одним из эффективных путей совершенствования образовательного процесса в современном университете является диверсификация подготовки будущих профессионалов высшей квалификации. Термин «диверсификация», активно используемый в экономике, успешно ассимилирован современной теорией обучения. В экономике под ним понимают перераспределение усилий компании в производстве и на рынке, достигаемое путем увеличения ассортимента товаров и услуг, освоением новых технологий и способов производства, поиском новых рынков сбыта. В теории высшей школы – это перераспределение усилий университетов по реализации образовательного процесса в целях получения

дополнительных ресурсов в плане подготовки специалистов высшей квалификации (Е.Н. Геворкян, А.М. Калимуллин, В.Ф. Габдулхаков, Н.В. Налетова, В.М. Ростовцева, А.И. Савенков, У. Тайхлер и др.).

Наиболее распространенный вариант диверсификации процесса подготовки будущих профессионалов в современном высшем образовании – это перераспределение учебной нагрузки путем внедрения в учебный процесс разнообразных технологий деятельностного подхода. Это выражено в явно наблюдаемом увеличении видов практик студентов бакалавриата и магистратуры. На эту же задачу успешно работает поиск и внедрение новых форм деловых контактов с потенциальными работодателями: создание базовых кафедр на предприятиях партнерах; привлечение работодателей не только к проведению практик, но и к реализации учебного процесса в университете.

Подобные практические решения строятся на концептуальных моделях, создающих теоретический фундамент для профессиональной реализации деятельностного подхода в образовании. К их числу относится одна из наиболее распространенных моделей активного обучения, специально разработанная для высшей школы – «контекстное обучение» (А.А. Вербицкий и др.). Психологические особенности и важность «контекстного мышления» развернута еще в работах Ж. Пиаже. Развитое «контекстное мышление» – одна из важнейших характеристик профессионала в любой сфере деятельности, поэтому не случайно, что именно контекстное обучение приобрело столь высокую популярность в практике профессионального образования. Концепция контекстного обучения ориентирована на профессиональную подготовку студентов и реализуется посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности. Эта идея нашла свое отражение в работах ряда зарубежных ученых (Т. Роуз и др.). Следуя в русле этих теоретических установок, мы разработали ряд практических решений, позволяющий воплощать идеи контекстного обучения в практику подготовки будущих педагогов.

Одним из них является создание и функционирование базовых кафедр. Наличие базовых кафедр позволяет не только реализовать традиционные и новые виды практик студентов, но и активнее диверсифицировать образовательные ресурсы, выводя учебный процесс из университетских аудиторий на будущее рабочее место выпускника. Постепенно в ходе распространения практики создания базовых кафедр в российских университетах и эмпирических проб по поиску их функционала в современном высшем образовании рождаются оптимальные модели организации и работы этих структурных подразделений.

Во многих европейских университетах с этой целью созданы «индустриальные департаменты», где преимущественно проводится практика студентов. Данное решение, безусловно, интересно, но вопросы реализации различных видов практик в отечественном высшем образовании успешно решены без создания «индустриальных департаментов» и базовых кафедр. В этом плане более интересным и перспективным в деле подготовки будущих педагогов нам представляется опыт российских медицинских университетов, в составе которых много десятилетий функционируют «клинические» кафедры.

Как известно, на клинические кафедры медицинских университетов возложены не только задачи организации практик будущих врачей, но и проведение учебных занятий на будущем рабочем месте студента. Опираясь на этот опыт, при создании у себя в Институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (МГПУ) базовых кафедр, мы решили взять за основу именно эту организационно-педагогическую модель.

Будущие педагоги, обучающиеся в нашем университете, на базовых кафедрах проходят не только практику. Часть учебных занятий со студентами перенесена нами в детские образовательные учреждения. Таким образом, существенную часть профессиональных компетенций и трудовых функций будущей педагог приобретает не в университетских аудиториях, а в детском саду и школе, включившись в живую работу с детьми. Важно, что происходит это под руководством преподавателей университета – профессионалов высокой квалификации, сочетающих в себе подготовку профессоров и доцентов высшей школы и опыт практиков, ежедневно работающих в детских образовательных организациях.

К числу важных преимуществ таких форм взаимодействия с базовой кафедрой относится и то, что в образовательный процесс по подготовке будущего педагога включены специалисты, непосредственно занятые реальной работой с детьми, что позволяет успешнее преодолевать разрыв между университетским обучением и современной профессиональной деятельностью. С другой стороны, высокий научный потенциал преподавателей педагогического университета может быть полезен для повышения качества работы детского образовательного учреждения.

Первая базовая кафедра была создана в нашем институте в декабре 2015 г. решением ученого совета университета совместно с университетской школой МГПУ и получила название «Кафедра экспериментальной педагогики и практической психологии». Основная ее задача – подготовка будущих педагогов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников. Учебные курсы

по освоению будущими педагогами содержания, форм организации и методов руководства учебно-исследовательской и проектной деятельностью младших школьников были перенесены из учебных аудиторий университета в начальные классы университетской школы. Все студенты дневного отделения третьего и четвертого курсов бакалавриата профилей подготовки, связанных с начальным образованием, были распределены по принципу один студент – один-два ребенка. Задача студентов – курировать в течение всего учебного года учебно-исследовательскую и проектную деятельность младших школьников университетской школы.

Задачу развития этих важных профессиональных компетенций у наших студентов можно было решить традиционным путем, не привлекая ресурсы базовой кафедры и университетской школы. Учебные курсы по обучению студентов руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников можно было реализовать в учебных аудиториях, в традиционном лекционно-семинарском режиме с привлечением некоторой доли лабораторно-практических занятий и использованием обычных, традиционных, форм итогового контроля результатов (традиционные и модульные экзамены, зачеты и др.).

Выбор такого сложного пути, как привлечение ресурса базовой кафедры для решения задачи формирования у будущих педагогов готовности развивать познавательные потребности и когнитивные способности младших школьников, был вызван рядом важных обстоятельств. Прописанная в ФГОС начальной школы задача выявления закономерностей, разработки принципов, целей, содержания, форм организации, методов исследовательской деятельности и творческого проектирования младших школьников требует высокопрофессионального педагогического участия. Это делает принципиально важной задачу подготовки педагогов, обладающих необходимыми исследовательскими и проектными компетенциями и, что особенно важно – владеющими методикой обучения этому детей.

Не менее остро в современном педагогическом образовании стоит проблема подготовки будущих педагогов к руководству процессом позитивной социализации детей и подростков. С целью решения этой задачи нашим институтом совместно с Международным детским центром (МДЦ) «Артек» была создана базовая кафедра теории и практики образовательной среды. В настоящее время кафедра успешно работает с магистрантами института, постоянно работающими в МДЦ «Артек» и обучающимися заочно, с использованием дистанционных технологий. Обучение будущих профессионалов в магистратуре, сочетающееся с большим и разносторонним опытом руководства магистрантами

временными детскими коллективами, способствует результативному формированию у них компетенций, позволяющих решать задачи воспитательной работы с детьми и подростками.

Диверсификация процесса подготовки будущих педагогов высшей квалификации за счет использования ресурсов базовых кафедр в нашем университете совершенствуется и расширяется. В 2018 г. в нашем институте совместно с Центром патриотического воспитания и спорта Департамента образования и науки г. Москвы была создана базовая кафедра подготовки к военной и гражданской службе в связи с открытием магистерской программы профиля подготовки «Кадетское образование».

Популярность кадетских корпусов и классов в среде современных родителей подростков неуклонно растет, многие из них видят в кадетском образовании решение сложных проблем обучения и воспитания подростков. Естественно, что среди тьюторов кадетских корпусов работает много отставных военных и полицейских, не имеющих профильного педагогического образования. Создавая магистерскую программу «Кадетское образование», мы ориентировались, в первую очередь, на эту категорию педагогических сотрудников.

Не менее результативным способом диверсификации содержания и форм организации подготовки будущих педагогов в бакалавриате и магистратуре является использование в образовательном процессе механизма «взаимного обучения» (В.К. Дьяченко и др.). Этот важный ресурс подготовки специалистов, три сотни лет тому назад отмеченный еще Я.А. Коменским – «обучая других, обучаешься сам», нашел широкое распространение в современном высшем образовании.

В практике высшей школы взаимное обучение получило ряд интересных организационных воплощений. Французская технологическая школа, обозначившая себя как «Университет-42», является ярким примером подобного решения. В этом университете нет преподавателей, книг и программ обучения. Открыл его в 2013 г. в Париже Ксавье Ньель (Xavier Niel) как школу кодинга, куда набирают молодых и зачастую неопытных программистов. Им дают жилье и оборудование и предлагают выполнять командные проекты. Для поступления не нужен диплом о высшем или среднем образовании, в школе нет преподавателей и жесткого контроля. Главная задача учебного заведения – дать новый опыт и раскрыть способности талантливых молодых специалистов. В 2016 г. филиал школы открылся в Калифорнии. Впоследствии концептуально схожие образовательные проекты начали появляться в разных странах. Создание подобных университетов получило поддержку в среде известных IT-специалистов, увидевших в них будущее

профессионального образования (<https://www.nytimes.com/2013/05/06/business/global/xavier-niel-billionaire-who-breaks-the-mold.html>).

Наша модель адаптации идеи «Университета-42» к образовательному процессу в отечественном высшем образовании, с его стандартами и относительно жесткими требованиями к содержанию, организации и методам подготовки будущих профессионалов, базируется на следующих положениях.

1. Модель применима в рамках реализации основных действующих образовательных программ университета, и не требует изменения учебных планов и базовых форм организации образовательной деятельности.

2. Модель предполагает использование технологий взаимной проверки студентами качества учебных заданий и совместной рефлексии (PL-SI).

3. Модель предполагает смешанный характер образования (сочетание электронного обучения в системе MOODLE и контактной работы обучающихся с преподавателем).

4. Модель предполагает внедрение игровых элементов (геймификации) в обучение.

Опыт реализации данной модели проиллюстрируем на примерах программ подготовки будущих педагогов в бакалавриате и магистратуре Института педагогики и психологии образования МПГУ. Вводное контактное занятие посвящается особенностям работы с системой, общей характеристике курса и описанию основных целей, которые требуется достичь обучающимся. После первого этапа изучения учебной дисциплины, завершающегося прохождением первого уровня текущего контроля, в учебный процесс вводятся элементы технологии «peer-to-peer learning» и элементы игровых образовательных технологий. Технология «peer-to-peer learning» относится к числу относительно новых вариантов организации учебной деятельности. Она базируется на идее массового сотрудничества обучающихся, включающего большой объем открытых образовательных ресурсов и сочетающегося с сетевой организацией взаимодействия участников. В этих условиях особую значимость приобретают популярные в современном образовании технологии геймификации. Функционирование описываемой далее системы было построено нами на том, что из контингента обучающихся вычленилась группа экспертов, которой поручалась проверка работ своих сокурсников. Состав этой группы проходил периодическую ротацию.

Одновременно формируется игровая ситуация. Во-первых, всем обучающимся предлагается система игровых наград. В нашем варианте были две награды: «За самый первый ответ» и «За самый подробный

ответ». Система MOODLE предоставляет такие возможности. Награды (изображения значков) высвечиваются рядом с именами обучающихся во время работы в системе. Во-вторых, при проведении ротаций группы «экспертов» был введен игровой элемент, построенный на угадывании (прогнозировании) неопределенного события – степени близости собственной оценки и оценки преподавателя. Поясним – те же работы, что и магистранты-эксперты, проверяли преподаватели (сами магистранты-эксперты не видели этих оценок), и в том случае, если отличия оценок магистранта-эксперта от преподавателя были в среднем больше, чем у других магистрантов-экспертов, то он выбывал из группы экспертов. Предполагалось, что данная модель будет существенным образом стимулировать мотивацию и учебную активность обучающихся.

Для того чтобы интегрировать данную модель в общую концепцию, первое задание, которые выполняли эксперты, заключалось в проверке и содержательном анализе исследовательских работ бакалавров. Кроме того, чтобы сформировать у обучающихся устойчивость к негативным факторам работы в команде, преподаватели выбирали произвольно отдельные работы магистрантов и оценивали их содержание (и саму деятельность обучающихся по прохождению курса) с позиции подчеркивания недостатков, а затем достоинств.

Сами студенты были предупреждены о том, что им предстоит игровая ситуация, в которой они испытают как негативное, так и позитивное коммуникативное воздействие (фасилитация/ингибция). Тем не менее, мы предполагали, что негативные оценки будут восприняты болезненно. Поэтому всегда сначала имитировалась ситуация взаимодействия с ингибитором, и затем – с фасилитатором.

Роли «ингибитора» (подавляющего) и «фасилитатора» (усиливающего) должны были исполняться разными преподавателями. Преподаватель-«ингибитор» должен был негативно оценивать предоставленные магистрантом задания. Эта оценка могла распадаться на две сессии – первичную и вторичную. Во время первичной сессии «ингибитор» давал негативную оценку, не затрагивая действительно слабых сторон работы магистранта, сосредотачиваясь на второстепенных, или даже надуманных ее характеристиках. На основании ответов магистранта он далее перенаправлялся или к «фасилитатору» (если он не мог аргументированно ответить или вообще не отвечал), или следовала вторая сессия, во время которой крайне негативной оценке подвергалось уже основное содержание ответа магистранта.

Таким образом, «фасилитатор» работал с двумя категориями магистрантов: с теми, кто не мог конструктивно отреагировать на ситуацию взаимодействия с «ингибитором», и с теми, кто обладал такими



навыками. В обоих случаях «фасилитатор» старался укрепить самооценку обучающегося и снять последствия прежней негативной эмоциональной реакции. Но в первом случае эта работа была более детализирована и более постепенна. Наш опыт показывает, что внедрение элементов модели «Университет-42» в образовательный процесс современного педагогического университета может давать хорошие результаты.

Интересной формой цифровой диверсификации образовательных программ подготовки педагогов в бакалавриате и магистратуре является «Виртуальный дискуссионный клуб», созданный для сотворческой научно-исследовательской и проектно-образовательной деятельности обучающихся и преподавателей. Существующие в отечественной и мировой практике формы «клубной» деятельности давно зарекомендовали себя в качестве передовой социальной технологии, эффективной с точки зрения развития досуговой, креативной деятельности различных общественных и профессиональных объединений.

В последнее десятилетие активно развиваются виртуальные сообщества и особенно сетевые объединения любителей виртуальной реальности. При этом примеров использования виртуальных технологий в образовательно-научных целях в практике высшей школы, особенно у нас в стране, имеется пока немного. С точки зрения создателя нашего виртуального клуба – профессора департамента психологии С.Ю. Степанова, именно на уровне магистерских образовательных программ, в которых научно-исследовательская и научно-практическая составляющие являются превалирующими, целесообразно использование такой современной информационно-цифровой социальной технологии [15]. На основе концепции рефлексивной психологии творчества и технологий «педагогики сотворчества», С.Ю. Степановым разработан «виртуальный дискуссионный клуб», в котором и студенты, и преподаватели, и научные сотрудники Института педагогики и психологии образования МГПУ могут осуществлять взаиморазвивающую активность на неформальных, инициативных и рефлексивно-деятельностных основаниях.

Эти основания отражены в виртуальных «скрижалях» клуба, которые содержат: описание ценностей, разделяемых членами клуба; определение ориентиров, с которыми должны соизмерять свои действия члены клуба, свод правил, которым должны следовать и которые должны выполнять члены клуба. К ценностным «скрижалям» С.Ю. Степанов относит: научность и фундаментальность, новаторство и креативность, оригинальность и гуманность, практичность и масштабируемость.

Главные ориентиры деятельности членов клуба: важны любые мнения, позиции, проекты и идеи, отвечающие ценностям виртуального дискуссионного клуба – «Сотворчество»; равноправие членов клуба при

выдвижении идей и мнений; рейтинг ценности любой проектной заявки, публикации, идеи, суждения, результатов определяется вне зависимости от формального статуса (должности) члена клуба. Он зависит исключительно от числа голосов, поданных «за», числа цитирований этой идеи, заявки, мнения и т.п., числа использования в разработках и проектах, статус голосующих, цитирующих, использующих эти идеи.

Ориентиры деятельности членов клуба определяются сводом правил, которые регламентируют их виртуальную коммуникацию и порядок присвоения статусов. В качестве примера представим описание двух основных статусов членства в виртуальном дискуссионном клубе «Персона» и «Команда».

«Персона» – статус индивидуального членства в клубе. Статус «Персона» закрепляется за индивидуальным участником виртуального дискуссионного клуба «Сотворчество» и отражается в виртуально-сетевом пространстве на отдельной страничке. На ней имеется краткая информация об этом участнике клуба, а также его портфолио, в котором находят отражение наиболее интересные виды его продуктивного участия в деятельности клуба: статьи, тезисы, эссе, презентации, проекты, сертификаты участия и т.п.

В статусе «Персона» предусмотрено пять уровней.

I. Гость клуба – временный участник виртуальной дискуссии, который имеет право доступа к ней только в качестве наблюдателя и в случае, если она является открытой в режиме открытого доступа.

II. Неофит (новичок) – зарегистрированный член клуба и виртуальной дискуссии, который впервые принимает в ней участие.

III. Дилетант – член клуба, имеющий низкий рейтинг и статус участия в данной виртуальной дискуссии.

IV. Эксперт – член клуба с высоким рейтингом и статусом участия в виртуальной дискуссии.

V. Небожитель – «бессмертный» (с наивысшим неснижаемым, т.е. несгораемым, рейтингом и статусом).

Статус «Команда» закрепляется за коллективным участником виртуального дискуссионного клуба «Сотворчество» и также отражается в виртуально-сетевом пространстве на отдельной страничке. На ней может размещаться краткая информация о группе участников клуба, объединенных каким-либо видом продуктивной деятельности или коммуникации, а также портфолио такого коллективного субъекта, в котором находят отражение его наиболее интересные виды продуктивного участия в деятельности клуба: статьи, тезисы, эссе, презентации, проекты, сертификаты участия и т.п.

В статусе «Команда» предусмотрено четыре уровня.

I. Рабочая группа (из 3-х и более членов клуба), ситуативно начавшая создавать свой виртуальный «коллективный офис» (коворкинг) и имеющая наименьший рейтинг и низкие статусы участников.

II. Временный коллектив – это рабочая группа, имеющая в своем составе не менее 30% членов клуба с высоким рейтингом и статусом, представивших не менее 3-х заявок и разработок в различных видах и форматах продуктивной деятельности.

III. Команда – это коллектив, имеющих в своем составе не менее 50% членов клуба с наивысшим рейтингом и статусом участников, представивших в клубе не менее 5-и проектных заявок и разработок.

IV. Научная или научно-практическая Школа – это команда, включающая участников во всем диапазоне рейтингов и статусов, представившая не менее семи разработок, признанных подавляющим большинством (2/3 от всего актива клуба), и действующая в клубе не менее 3-х лет.

Апробация открытого в Институте педагогики и психологии образования МГПУ виртуального дискуссионного клуба для магистрантов направления «Психолого-педагогическое образование» показала востребованность следующих форматов деятельности его членов:

- «Площадка молодняка» может создаваться в рамках форумной активности для обсуждения идей, фант-проектов, мнений и точек зрения «новобранцев», «неофитов» и «дилетантов» клуба.
- «Дебют» – форумная площадка, на которой, как правило, осуществляются первые заявления «новобранцев», «неофитов» или «дилетантов» клуба в кругу старожилов, мудрейших и в пантеоне «бессмертных».
- «Комплимент» – это место в виртуальном пространстве клуба, где любой член клуба может высказать благодарность, похвалу или восхищение кем-то за что-то. Этот формат деятельности разворачивается под девизом: «Давайте говорить друг другу комплименты!..».
- «Диспут» – форма и виртуальное пространство клуба, где моделируются различные формы научных коммуникаций его членов: позиционные, панельные, ролевые и функциональные дискуссии по самым актуальным задачам и проблемам психологии, педагогики и образовательной практики.
- «Премьера» – первые представления завершенных проектов и их результатов для всех участников клуба в форме онлайн-события.
- «Интеллектуальный аукцион» – своеобразная виртуальная маркетинговая площадка для рекламы и «продажи/покупки» идей, проектов, ресурсов. Будучи оснащенной различными маркетинговыми и брокерскими сервисами, она является отличным эскалатором, а может быть

и лифтом для быстрого наращивания/снижения рейтинга участника/команды клуба.

Осознавая значимость рефлексии в развитии профессионализма будущих педагогов и их когнитивно-проектных компетентностей, в концептуальной модели виртуального дискуссионного клуба предусматривается организация различных направлений рефлексивной активности его членов, которые могут осуществляться как в самых сложных и высших формах (например, в формате виртуального научно-методологического семинара, где могут актуализироваться, порождаться и развиваться научные и проектные идеи непосредственно и в ходе его работы, и за его рамками), так и в простых формах (например, в формате обмена запросами и откликами, вопросами и ответами, предположениями и утверждениями).

Наиболее целостной формой рефлексивной коммуникации, вбирающей и интегрирующей все описанные выше функции ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии, является научно-методологический семинар. В рамках же виртуального дискуссионного клуба возможно создание и реализация различных сценариев организации коммуникативного взаимодействия его членов и инструментально-технологическое обеспечение этого процесса за счет информационно-сетевых ресурсов образовательной платформы MOODLE. Представим некоторые из возможных сценариев организации коммуникативно-дискуссионной деятельности членов виртуального клуба в контексте научно-методологического семинара.

Один из сценариев организации деятельности участников виртуального клуба может быть направлен на обсуждение их собственных докладов на научно-методологических семинарах. Для реализации такого вполне привычного сценария достаточно технологического оснащения в варианте вебинара. Эти средства вполне позволят участникам дискуссии уяснить основания (аксиологические, методологические, праксиологические и др.) для выбора и раскрытия автором темы доклада, определить полноту, аргументированность, последовательность и точность ее раскрытия с точки зрения научной фундаментальности и практической значимости.

Другой более сложный сценарий может быть направлен на сравнение двух или более аксиологических и методологических позиций известных ученых или их научных концепций, на выделение и рефлексии наибольшего числа сходств и различий в них. Для реализации подобного сценария могут понадобиться уже технологические решения, обеспечивающие не только интерактивное взаимодействие всех участников семинара друг с другом, но и средства трансляции, фиксации

и переструктурирования различных вариантов контента (аудиальных, визуальных, текстовых, символических и т.п.) по ходу научно-методологической дискуссии. Эти средства необходимы для анализа различных подходов к решению одной и той же научной (пример: «Истоки и причины возникновения феномена одаренности?») или практической проблемы (пример: «Как обеспечить наибольшую эффективность развития одаренных?», «Можно ли и как продуктивно организовать инклюзивное образование совместно и для одаренных, и для талантливых, и для детей с отставанием и трудностями в развитии?», «Какие конкретные методы индивидуализации и дифференциации необходимо применять для этого в современной школе и вузе?»).

Еще более интересный вариант сценария организации дискуссии возможен, когда подготовка и проведение научно-методологического семинара с онлайн-трансляцией членам виртуального дискуссионного клуба, находящихся на удаленном доступе в сети MOODLE, осуществляется с распределением участников семинара на несколько групп в соответствии с ролевыми или функциональными задачами, которые реализуют их в ходе виртуального взаимодействия, например, с использованием различных рефлексивно-коммуникативных техник (полилога или позиционной дискуссии) [15], или же, когда методологическая проработка какого-либо научного контента предваряется опросом участников дискуссии, направленным на актуализацию их «первичных» представлений о решении выбранной научной проблемы, а в конце дискуссии завершается опросом, направленным на измерение изменений, которые произошли в аксиологическом, методологическом, инструментальном и т.п. компонентах профессиональных представлений, компетенций и позиций членов клуба в результате состоявшейся дискуссии.

Эти изменения могут составить дополнительный интерес для лидеров виртуального клуба и остальных его членов с точки зрения рефлексии эффективности корпоративных механизмов коммуникации и совершенствования дальнейшей деятельности в клубе. Для реализации таких рефлексивных и креативных сценариев могут понадобиться уже технологические решения, обеспечивающие не только интерактивное взаимодействие всех участников семинара друг с другом и средства трансляции, фиксации и переструктурирования различных вариантов содержания, но и социологические, психологические и статистические инструменты для организации анкетирования и тестирования участников дискуссий.

Написание членами виртуального клуба в онлайн-режиме индивидуальных и особенно коллективных работ (аналитики, эссе, рефератов,

конспектов, рецензий, отзывов и т.п.) с последующим их обсуждением в клубе, а также в дальнейшем с проектированием экспериментальных и полевых исследований и практических разработок, предполагает наличие в арсенале образовательной среды MOODLE коворкинг-технологий, позволяющих одновременное генерирование, редактирование и публикацию различного контента.

Подчеркивая новые возможности, открываемые диверсификацией процесса подготовки будущих педагогов высшей квалификации, считаем важным отметить, что практическая деятельность студента на будущем рабочем месте и виртуальном пространстве очень важны в плане его профессионального становления, но никакая практика не способна полностью заменить собой классическое обучение. Университет – не ремесленное училище, а деятельность педагога не простое рукоделие, которое можно освоить методом «делай как я». Диверсифицируя процесс обучения, мы получаем множество новых возможностей по формированию у будущих педагогов профессиональных компетенций, при этом базовые компетенции будущего профессионала формируются в основном в условиях классического обучения.

#### Библиографический список / References

1. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. М., 2017. [Verbitskiy A.A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya [Theory and Technologies of Context Education]. Textbook. Moscow, 2017.]
2. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения и воспитания как научная основа становления инновационного образования // Подготовка рабочих кадров для высокотехнологичных отраслей промышленности с использованием международных стандартов: Материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции. Воронеж, 2018. С. 3–7. [Verbitskiy A.A. Theory of context learning and education as a scientific basis for the formation of innovative education. *Podgotovka rabochikh kadrov dlya vysokotekhnologichnykh otrasley promyshlennosti s ispolzovaniem mezhdunarodnykh standartov. Materialy XIX Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Voronezh, 2018. Pp. 3–7. (In Russ.)]
3. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Львова А.С. Модульное построение процесса обучения будущих учителей в магистратуре // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 12. С. 12–16. [Gevorkyan E.N., Savenkov A.I., Lviv A.S. Modular training of future teachers in master's degree. *Professionalnoe obrazovanie. Stolitsa*. 2018. No. 12. Pp. 12–16. (In Russ.)]
4. Геворкян Е.Н., Савенков А.И. Диверсификация содержания подготовки будущих педагогов // Педагогика. 2019. № 4. С. 70–73. [Gevorkyan E.N., Savenkov A.I. Diversification of the content of training of future teachers. *Pedagogika*. 2019. No. 4. Pp. 70–73. (In Russ.)]

5. Горшков М.К., Савинков В.И., Шереги Ф.Э. Пути модернизации системы высшего образования // Социология образования. 2011. № 3. С. 4–30. [Gorshkov M.K., Savinkov V.I., Sheregi F.E. Ways to modernize the system of higher education. *Sotsiologiya obrazovaniya*. 2011. No. 3. Pp. 4–30. (In Russ.)]
6. Калимуллин А.М., Габдулхаков В.Ф. Диверсификация образования и новая модель подготовки учителя // Образование и саморазвитие. 2013. № 4 (38). С. 3–11. [Kalimullin A.M., Gabdulhakov V.F. Diversification of education and new model of teacher training. *Education and Self-Development*. 2013. No. 4 (38). Pp. 3–11. (In Russ.)]
7. Ключарев Г.А., Савенков А.И., Бакланов П.А. Кадры российской науки: проблемы и методы их решения // Социологические исследования. 2016. № 9 (389). С. 117–125. [Klucharev G.A., Savenkov A.I., Baklanov P.A. Personnel of Russian science: Problems and methods of solving them. *Sotsiologicheskie Issledovaniia*. 2016. No. 9 (389). Pp. 117–125. (In Russ.)]
8. Молошонок Н.Г., Девятко И.Ф. Эксперимент как метод изучения эффективности практик и нововведений в высшем образовании // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 141–151. [Moloshonok N.G., Devjatko I.F. Experiment as a method of studying the effectiveness of practices and innovations in higher education. *Vysshee Obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia)*. 2013. No. 10. Pp. 141–151. (In Russ.)]
9. Налетова Н.В. Диверсификация высшего образования: вызов университетам // Высшее образование в России. 2005. № 5. С. 39–45. [Naletova N.V. Diversification of higher education: A challenge to universities. *Vysshee Obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia)*. 2005. No. 5. Pp. 39–45. (In Russ.)]
10. Ростовцева В.М. Диверсификация как условие подготовки педагогических кадров высшей школы средствами языкового образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2005. [Rostovtseva V.M. Diversifikatsiya kak uslovie podgotovki pedagogicheskikh kadrov vysshey shkoly sredstvami yazykovogo obrazovaniya [Diversification as a condition of higher education teacher training by means of language education]. PhD Diss. St. Petersburg, 2005.]
11. Роуз Т. Долой среднее. Новый манифест индивидуальности / Пер. с англ. И. Юшенко. 2-е изд., испр. М., 2018. [Rose T. Dолоy srednee. Novyy manifest individualnosti [Down with an average. New manifesto of identity]. 2nd ed. Moscow, 2018.]
12. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А. Подготовка студентов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников // Педагогика. 2017. № 1. С. 83–89. [Savenkov A.I., Lvova A.S., Lubchenko O.A. Preparation of students to lead research and project activities of younger schoolchildren. *Pedagogika*. 2017. No. 1. Pp. 83–89. (In Russ.)]
13. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А. Мастерство вожаго: Подготовка к руководству временным детским коллективом // Народное образование. 2018. № 3-4. С. 90–96. [Savenkov A.I., Lvova A.S., Lubchenko O.A. Skill of the leader: Preparation for the leadership of the temporary children's collective. *National Education*. 2018. No. 3-4. Pp. 90–96. (In Russ.)]

14. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А. Педагогический дизайн модульного построения процесса обучения будущих учителей начальных классов в магистратуре // *European Social Science Journal*. 2018. № 1. С. 331–337. [Savenkov A.I., Lvova A.S., Lubchenko O.A. Pedagogical design of modular construction of the process of education of future primary teachers in master 's degree. *European Social Science Journal*. 2018. No. 1. Pp. 331–337. (In Russ.)]
15. Степанов С.Ю. Дистанционное обучение как ресурс развития непрерывного образования: риски и возможности // *Непрерывное образование: XXI век*. 2018. № 4 (24). С. 24–32. [Stepanov S.Yu. Distance learning as a resource for development of continuing education: risks and opportunities. *Lifelong Learning: XXI century*. 2018. No. 4 (24). Pp. 24–32. (In Russ.)]
16. Тайхлер У. Многообразие и диверсификация высшего образования: тенденции, вызовы и варианты политики // *Вопросы образования*. 2015. № 1. С. 14–38. [Tyler W. Diversity and diversification of higher education: trends, challenges and policy options. *Educational Studies Moscow*. 2015. No. 1. Pp. 14–38. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 06.08.2019, принята к публикации 12.09.2019

The article was received on 06.08.2019, accepted for publication 12.09.2019

Сведения об авторах / About the authors

**Савенков Александр Ильич** – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет

**Aleksandr I. Savenkov** – corresponding member of the Russian Academy of Education; Dr. Hab. in Psychology, Dr. Hab. in Pedagogy; head at the Institute of Education and Psychology, Moscow City University

E-mail: asavenkov@mgpu.ru

**Львова Анна Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент; заместитель директора Института педагогики и психологии образования по образовательной политике, Московский городской педагогический университет

**Anna S. Lvova** – PhD in Pedagogy; Deputy Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education on educational policy, Moscow City University

E-mail: LvovaA@mgpu.ru

**Любченко Ольга Андреевна** – кандидат педагогических наук, доцент; заместитель директора Института педагогики и психологии образования по ресурсному обеспечению, Московский городской педагогический университет

**Olga A. Lyubchenko** – PhD in Pedagogy; Deputy Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education on resource provision, Moscow City University

E-mail: LubchenkoOA@mgpu.ru