

## О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы\*

**В. В. Рубцов**

доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, ректор Московского городского психолого-педагогического университета

**А. А. Марголис**

кандидат психологических наук, первый проректор Московского городского психолого-педагогического университета, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования и кафедры международной культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

**В. А. Гуружапов**

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

---

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки учителей для начальной школы в контексте введения нового ФГОС общего начального образования второго поколения (Стандарта). Показано, что подготовка учителя начальной школы, способного реализовать требования нового Стандарта, предполагает: новое содержание подготовки, новые содержание и форму организации учебного процесса студентов, новые формы институализации программ такой подготовки, создание базового центра психолого-педагогического образования. Специально рассмотрен вопрос о формировании метапредметных компетенций учащихся начальной школы. Приведены примеры дисциплин, обеспечивающих подготовку будущих учителей по ФГОС ВПО третьего поколения (в рамках направления «Психолого-педагогическое образование» (050400)).

**Ключевые слова:** учебная деятельность, стандарт общего начального образования, деятельностный подход, начальная школа, учитель, развитие компетенций учащихся; профессиональное развитие учителей.

---

В 2010 г. в Российской Федерации утвержден новый Федеральный государственный стандарт общего начального образования (Стандарт) 2-го поколения, основанный на системно-деятельностном подходе к организации обучения [14]. Это создает принципиально новую ситуацию в отечественном образовании. В качестве образовательных результатов в начальной школе декларируется три типа компетенций — предметных, мета-предметных и личностных. Стандарт остро ставит вопрос об ориентации педагогической деятельности на привитие ученикам универсальных учебных действий и освоение ими

фундаментального содержания основных учебных дисциплин общего начального образования.

Другое важное обстоятельство, которое необходимо учитывать в связи с введением нового Стандарта, касается психологической компетентности учителя. По сути, проблема состоит в том, что передача ответственности за формирование компетенций в руки учителя требует принципиально иного уровня его психологической подготовки, существенно отличного от имевшегося ранее. Этот аспект проблемы уже был рассмотрен А. А. Марголисом и В. В. Рубцовым [8; 9]. Понятно, что необходимы новые методы повы-

---

\* Статья подготовлена в рамках научно-исследовательской работы в соответствии с Перечнем научно-методических разработок в системе Департамента образования города Москвы 2010 г. (высшее профессиональное образование) по теме: Разработка примерной ООП бакалавра и магистра «Психология и педагогика начального образования» по направлению «Психолого-педагогическое образование».

шения квалификации и профессиональной подготовки учителей начальной школы, направленные на усиление их психологической составляющей.

В настоящей статье мы рассмотрим задачу подготовки будущих учителей начальной школы на примере такой педагогической задачи, как формирование у учащихся метапредметных компетенций, а именно: способности ученика рассматривать методологические и теоретические аспекты решения конкретных предметных задач. К метапредметным результатам обучающихся относятся освоенные ими универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, а также межпредметные понятия. При этом необходимо учитывать, что в Стандарте признается «решающая роль *содержания* образования и способов организации образовательной деятельности и *учебного сотрудничества* в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся (курсив наш. — В. Р., А. М., В. Г.)».

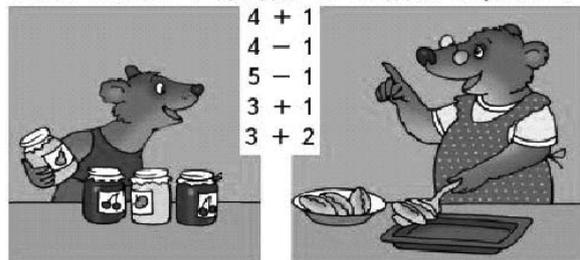
Известное ныне выдвинутое Л. С. Выготским и развитое в трудах А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и других представителей психологической теории деятельности положение, что обучение ведет за собой развитие, становится главной целью каждодневной работы любого учителя. Наиболее проблемным местом в организации учебного процесса является развитие теоретического мышления учащихся, формирование понятий, необходимых для формирования метапредметных компетенций. Фактически ставится вопрос о переходе российской системы общего начального образования от традиционной модели обучения, нацеленной по преимуществу на привитие ученикам навыков счета, чтения и письма, к обучению, направленному на организацию деятельности, способствующей развитию учеников. Необходимо преодолевать распространенное в учительской среде стремление к формированию элементарных навыков в ущерб формированию понятий.

Определенные предпосылки для введения новых стандартов общего начального образования в РФ уже сложились. Дело в том, что в течение последних двух десятилетий идеи развивающего обучения В. В. Давыдова и его последователей проникли в содержание современных программ начальной школы. Особенно явно это проявилось в программах обучения младших школьников математике. Учебно-методические комплекты насыщены заданиями, связанными с отображением объектов в математических моделях. На содержании этих заданий можно формировать у учащихся такие метапредметные компетенции, как умение анализировать условия адекватности отображения свойств объекта в его модели и планировать решение соответствующих задач, способность школьника обдумывать способ своих действий с моделью.

Проиллюстрируем сказанное примером из широко распространенного в России учебника математики авторского коллектива М. И. Маро [7, с. 45]. Ав-

торы позиционируют свой учебник как усовершенствованное традиционное пособие для начального изучения математики. Вместе с тем в него вкраплены задания, требующие теоретический подход к их постановке и решению.

Какая запись подходит к каждой картинке?



Рассмотрим сначала только левую картинку. Возможны по крайней мере две стратегии решения этой задачи на уроке: 1) сосредоточиться на проработке навыков устного счета; 2) заострить внимание детей на работе с арифметическими действиями как моделями действий изображенных персонажей.

В первом случае достаточно предложить ученикам сначала решить указанные примеры. Дети получают следующие результаты: « $4 + 1 = 5$ ,  $4 - 1 = 3$ ,  $5 - 1 = 4$ ,  $3 + 1 = 4$ ,  $3 + 2 = 5$ ». Затем учитель попросит учеников подсчитать, сколько баночек варенья на картинке. Дети ответят: «4». И вот тогда учитель предложит им определить, какой пример подходит к картинке. В этом случае дети сделают следующий вывод: «На картинке изображено четыре баночки варенья, значит, подходят примеры « $3 + 1 = 4$ » или « $5 - 1 = 4$ ». Учитель может спросить: «Есть ли на картинке 5 баночек?» Дети ответят: «Нет!». Значит, подходит пример « $3 + 1 = 4$ ». Очевидно, что тренировка навыков устного счета в пределах «пяти» прошла успешно. Учителям, ориентирующимся на традиционный подход к обучению, эта стратегия понятна и близка их профессиональным взглядам. Но для развития мышления учеников действовать только по данному сценарию недостаточно.

Рассмотрим второй возможный способ действия. Учитель предлагает ученикам: «Пробуйте сначала, не решая примеры, определить, каким арифметическим действием можно описать поведение медвежонка!» Возникнет дискуссия. Одни решают, что подходит действие вычитания, а другие — действие сложения. В этом случае учителю с учениками придется разбираться в основаниях их выводов. Первые будут утверждать, что медвежонок берет баночку варенья, а значит надо выбирать пример с действием вычитания. Вторые в ответ возразят, что медвежонок ставит баночку на стол, поэтому надо выбирать пример с действием сложения. В результате дети придут к следующему выводу: «Прежде чем решить, какой пример подходит к картинке, надо договориться, как интерпретировать поведение изображенного на картинке медвежонка. И только после этого можно обсуждать выбор примера». В этом случае предметом размышлений учеников становятся не результаты сложения чисел, а способы установления соответствия объекта и его модели. Таким образом, постанов-

ка задачи оказывается нацеленной на развитие у детей метапредметных компетенций.

Дальнейшее решение задачи возможно по следующему сценарию. Учитель предлагает ученикам: «Предположим, что медвежонок берет баночку. Тогда какой пример больше подходит?» Дети ответят: «4 - 1». Далее: «Какой пример подойдет для описания ситуации, когда медвежонок ставит баночку на стол?» Дети ответят: «3 + 1».

Тут учитель задает провокационный вопрос: «Так все-таки какой пример больше подходит к данной картинке?» Дискуссия в этом случае фактически приобретает методологическое содержание. Дети могут обсуждать и неопределенность постановки задачи, и соотношение модели и объекта, и необходимость предварительной интерпретации смысла картинки. Согласно теории учебной деятельности В. В. Давыдова дети будут вынуждены осуществлять действия анализа и рефлексии, которые лежат в основе универсальных учебных действий, т. е. действий, необходимых для решения задач с разным предметным содержанием. В соответствии с этим желаемый вывод, который должны сделать ученики, следующий: «Если считать, что медвежонок берет баночку, подходит пример «4 - 1», если считать, что медвежонок ставит баночку на стол, подходит пример «3 + 1». Таким образом, выполнение задания из плоскости конкретной практической задачи переходит в пространство задач метапредметного содержания, а именно задач на анализ условий соответствия объекта и его математической модели. В этом случае учебная дискуссия не может завершиться просто констатацией, что возможны два приведенных выше варианта решения конкретной задачи. Надо нацелить учеников на осмысление метапредметного содержания только что решенной задачи. Можно, например, задать следующий вопрос: «Какой мы можем сделать вывод на будущее, чтобы успешно решать похожие задачи?» В этом случае ход урока приобретет форму дискуссии о возможном способе планирования решения задач определенного типа. Одним из желаемых результатов может быть следующий вывод учеников: «Прежде чем отвечать на вопрос такой задачи, надо понять, какое действие изображено на картинке». В таком суждении проявляются зачатки будущих метапредметных компетенций учеников. И как только они обнаружались и были осознаны, следует приступать к обсуждению задачи применительно ко второй картинке. Учитель может задать следующий вопрос: «С чего надо начинать решение нашей задачи применительно ко второй картинке?» Теперь дети непременно ответят, что надо начинать с определения, что делает медведица, изображенная на картинке.

Очевидно, что для подобной педагогической работы учитель должен обладать существенно иными компетенциями, нежели для ведения урока, нацеленного только на привитие ученикам навыков устного счета. Он должен обладать культурой организации учебной деятельности, направленной на развитие ос-

нов теоретического мышления, лежащего в основе метапредметных компетенций. В отечественном общем начальном образовании до недавнего времени такой способ работы учителя был представлен, по сути, только в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова, начавшей внедряться в практику образования в начале 90-х гг. XX в. Учебная деятельность в этой системе строится в процессе решения учащимися (совместно и под руководством учителя) учебных задач и выполнения школьниками ряда особых учебных действий (преобразование условий задачи с целью обнаружения в предмете исходного («всеобщего») отношения, моделирования, преобразования модели, контроля и оценки). Такой способ организации обучения предполагает широкое учебное сотрудничество учащихся и сложный процесс управления коллективно-распределенной формой организации деятельности со стороны учителя.

Несмотря на имеющиеся отличия развивающего обучения от системно-деятельностного подхода, описанного в новом Стандарте (что может быть предметом специального обсуждения) общим является то, что основы теоретического мышления и универсальные учебные действия формируются в процессе специально организованной учителем учебной деятельности, принципиально отличающейся от готовых предписаний и ответов, свойственных традиционной модели обучения в начальной школе. Поэтому для подготовки учителей к работе по новому Стандарту желательно воспользоваться опытом подготовки педагогов по системе Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова.

Благодаря целенаправленным усилиям коллектива разработчиков и целого ряда связанных с ним образовательных учреждений (прежде всего школы № 9, в то время бывшей базовой школы Психологического института РАО), по существу, была создана альтернативная система передачи деятельностной технологии работы с учащимися, основанная на деятельностной форме совместного проектирования уроков, организации учебных баз для стажировки новых учителей в тех школах, где были созданы и реально действовали эффективные образцы учебной деятельности школьников на рефлексивном анализе способов учебной работы в этих школах.

Основная идея состояла в том, что подготовка учителей в системе развивающего обучения должна осуществляться только в условиях самой же реально функционирующей системы, в процессе практического решения соответствующих педагогических задач совместно с людьми (прежде всего с методистами), уже умеющими решать такие задачи.

В исходной форме эта работа представляет собой сотрудничество учителей, желающих освоить систему развивающего обучения, и методистов соответствующей квалификации. В этих условиях учителя и методисты получают возможность выполнять совместную работу на всех стадиях учебного процесса: при проектировании уроков, их проведении, анализе и

оценке. Опыт показывает, что в течение полутора-двух лет учитель, как правило, овладевает новым типом педагогической деятельности, содержанием и методами развивающего обучения, а в дальнейшем может осуществлять его самостоятельно (конечно, на основе соответствующих учебно-методических пособий). Описанная форма работы с учителями, благодаря которой в проектировании и реализации нового типа обучения детей совместно участвуют учителя и методисты (к этому можно добавить и исследователей-преподавателей), вполне может быть названа *мастерской*, где живой работой со школьниками учителя овладевают в столь же живой совместной работе с «мастерами» этого дела. Нам кажется, что овладеть любой формой живой деятельности, связанной с другими людьми, можно только этим способом, в сотрудничестве «взрослых учащихся» и «мастеров» [5; 6; 12].

Таким образом, важнейший вывод из опыта внедрения систем РО в практику состоит прежде всего в том, что в новой системе подготовки учителя, способного организовать обучение на основе деятельностного подхода, должны быть реализованы по крайней мере следующие важнейшие принципы:

- будущий учитель в такой системе должен иметь значительно более высокую психологическую подготовку;
- обучение будущего педагога, осваивающего технологии организации учебной деятельности, должно быть построено также на деятельностных основаниях, т. е. в форме решения педагогических задач и моделирования его будущей педагогической деятельности.
- для реализации этой задачи необходимо иметь практические базы, в которых уже есть эффективные образцы учебной деятельности, образцы взаимодействия учащихся и учителя.

Анализ зарубежных стандартов профессиональной деятельности учителя начальных классов показывает, что в современных образовательных системах, не опирающихся прямо на деятельностный подход в обучении, весьма высокие требования, предъявляемые к учителю (в том числе в области психологической компетентности); это и его умение организовывать эффективное взаимодействие со взрослыми и между учащимися, и включение иных социальных институтов; ориентация на развитие учащихся в ходе обучения и его индивидуализации с учетом учебных особенностей школьников — закреплены нормативно и измеряются в процессе сертификации и аттестации учителя [15; 16]. Эти требования необходимо учитывать в процессе реализации программ подготовки учителя для начальной школы, что невозможно без принципиальной перестройки педагогического образования. Определенные попытки повышения психологической составляющей профессиональной подготовки студентов в деятельностном залоге в настоящее время предпринимаются и в некоторых вузах России [4].

Перестройка системы профессиональной подготовки учителей начальной школы может быть, по на-

шему мнению, осуществлена при переходе к Федеральному государственному стандарту высшего психологического образования 3-го поколения (ФГОС ВПО). В Московском государственном психолого-педагогическом университете разработан проект такого стандарта в рамках направления «психолого-педагогическое образование» (050400). Главной целью обучения студентов по соответствующим профилям («Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика начального образования», «Психология и социальная педагогика», «Психология образования») является формирование у будущих специалистов таких знаний и общих для этих видов профессиональной деятельности компетенций, которые позволят им вне зависимости от конкретных профессиональных задач организовывать и осуществлять процессы воспитания и обучения по типу игровой, учебной и учебно-исследовательской деятельности учащихся [13].

Конкретные виды деятельности взрослых и детей или самих детей становятся условием развития учащихся, а формирование требуемых компетенций — результатом их возрастных достижений, неразрывно связанных с ведущей для данного возраста деятельностью. Реализация деятельностного подхода в образовании как базовой части в профессиональном цикле ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» является, таким образом, основанием модели подготовки специалистов указанных профилей, которые на практике в своих видах деятельности смогут на принципиально новом уровне ставить и решать профессиональные задачи, связанные с реализацией ФГОС общего (начального) образования.

Включение в направление «Психолого-педагогическое образование» профиля «Психология образования», основанного на общем с другими профилями базовом профессиональном цикле подготовки, позволит более эффективно решить проблемы взаимодействия психолога с воспитателями, учителями начальных классов, педагогами дополнительного образования и обеспечит возможность для реального, а не декларативного построения индивидуальных траекторий обучения учащихся, формирования их компетенций, необходимым условием чего является общий «профессиональный язык», т. е. одинаковое понимание организации в условиях учебно-воспитательного процесса индивидуальной и совместной деятельности учителя и самих учащихся.

Универсальное ядро общекультурных и базовых профессиональных компетенций (общее для всех профессий) создает возможность для «бакалавра» любого профиля психолого-педагогического направления продолжить свое обучение в магистратуре по другому профилю и быть подготовленным к профессиональной деятельности в смежной области. Так, например, «бакалавр» по профилю «Психология и педагогика начального образования», уже получив достаточно глубокую психолого-педагогическую подготовку, сможет продолжить свое обучение в ма-

гистратуре, где будет осваивать профессиональную деятельность психолога образования. Это справедливо и для образовательного маршрута «воспитатель-психолог».

Реализация таких сопряженных образовательных маршрутов позволит на практике осуществить подготовку педагогов, способных решать сложные профессиональные задачи организации, учебной, организационно-управленческой или научно-методической деятельности, ориентированных на развитие учащихся, построение их индивидуальных образовательных траекторий с учетом возрастных и личностных особенностей.

Реализация различных образовательных траекторий в пределах направления при переходе от бакалавриата к магистратуре в полной мере отвечает целевым установкам создания системы непрерывного образования в РФ.

Рассмотрим особенности психолого-педагогической подготовки учителей применительно к задачам формирования метапредметных компетенций учащихся начальной школы. Для решения этих задач **бакалавр** по направлению «Психолого-педагогическое образование» (050400) (профиль «Психология и педагогика начального образования») должен быть, в частности, готов организовать индивидуальную и совместную учебную деятельность учащихся, основанную на применении развивающих образовательных программ. Для этого в **модуле «Основы современного общего начального образования»** предусмотрены такие теоретические дисциплины, как «Современные отечественные и зарубежные дидактические и воспитательные системы начального образования» и «Теория учебной деятельности младших школьников», дающие различные образцы развивающего образования. В модуле **«Теория и практика психолого-педагогической деятельности учителя»** студенты будут осваивать такие дисциплины, «Учебное сотрудничество и социальное взаимодействие в современном образовании (с практикумом по педагогическому общению)» и «Развитие личностных качеств и формирование универсальных учебных действий младших школьников (с практикумом по анализу учебных ситуаций)». Это позволит им усилить свою способность понимать развивающее содержание современного учебного процесса. Наконец, в модуле «Теоретические и технологические основы организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе» студенты будут осваивать методику преподавания отдельных школьных предметов, причем до 40 % аудиторного времени планируется посвятить сценированию уроков. Предполагается участие студентов и в деловых играх, диагностическом обследовании учащихся, направленных на определение уровня сформированности метапредметных компетенций.

В обучении **магистров** центр тяжести профессиональной подготовки переносится на овладение проектной и исследовательской деятельности в системе образования. В соответствии с этим для них **в базовой общепрофессиональной части** запланированы

такие теоретические дисциплины, как «Методология и методы организации научного исследования в образовании» и «Проектирование и экспертиза образовательных систем». В модуле **«Проектно-аналитические основы деятельности современного учителя начальных классов»** студенты должны осваивать такие дисциплины, как «Проектирование и модернизация современных технологий обучения и методов воспитания младших школьников», «Проектирование контрольно-измерительных инструментов диагностики и мониторинг качества учебно-воспитательного процесса», «Перспективы и риски профессионального становления учителя».

Не отрицая важности лекционных форм преподавания в высшей школе, хотим отметить, что обучение будущих магистров должно по преимуществу строиться в форме их участия в проектных и аналитических семинарах, в реальных исследовательских проектах. Это им позволит овладеть такими компетенциями как способность проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в их профессиональной деятельности, владение современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей деятельности на основе комплексного подхода к решению проблем профессиональной деятельности, умение анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению.

Особо необходимо остановиться на формировании исследовательских компетенций. Обучение будущего учителя проведению исследований заключается не только и не столько в том, чтобы подготовить его к самостоятельной научной деятельности, сколько в том, чтобы встроить возможность проведения необходимых изысканий в собственную педагогическую работу и своего педагогического коллектива. Индивидуализация обучения, построение индивидуальных траекторий обучения и развития учащегося, организация полноценного учебного диалога невозможны в рамках обучения, построенного даже по типу учебной деятельности, если она остается монолгичной. Определение индивидуальных особенностей учащихся в работе с учебным предметом и превращение учебной деятельности в деятельность коллективно-распределенную является необходимым условием учета реальности разнообразия учащихся, особенностей их мышления и коммуникации. Учитель, способный к проведению таких фокусных мини-исследований в ходе педагогической деятельности, овладевший научным методом ее построения, приобретает квалификацию *учителя-исследователя* или, иными словами, *учителя как рефлексивного практика*.

## Заключение

Подготовка учителя начальных классов для новой школы рассматривалась нами в контексте двух основных изменений. Во-первых, в связи с введением нового

ФГОС общего (начального) образования (Стандарт). Во-вторых, в связи с введением нового ФГОС высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и педагогика начального образования»).

Необходимо также отметить, что содержание такой подготовки, задаваемое стандартом ВПО, предполагает тесную связь образовательных программ разных профилей, в частности профилей «Психология образования» и «Психология и педагогика начального образования», поскольку они основывались на общих для них (равно как и для остальных профилей этого направления) профессиональных задачах и соответствующих им общепрофессиональных компетенциях. Это существенное отличие от прежних стандартов высшего профессионального образования [1; 2; 3].

Базовое инвариантное (общепрофессиональное) ядро построено на деятельностном психологическом

содержании, что позволяет принципиально иначе, чем это было принято ранее, решить вопрос о психологической подготовке будущих учителей начальных классов, не только вооружая их некоторыми психологическими знаниями, но, по сути, организовав их подготовку как «*психопедагога*», владеющего психологическими технологиями, ориентированными на развитие учащегося в процессе учебной деятельности. Это соответствует идеям «нашей новой школы» [10].

Мы отдаем себе отчет, что такая форма обучения студентов требует создания базового центра психолого-педагогического образования, имеющего в своем составе реально действующие исследовательские и методические службы, нацеленные на научно-практическое обеспечение внедрения новых стандартов в практику образования. Именно в таком центре будущие педагоги должны проходить производственную и исследовательскую практики.

### Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «Педагогика и методика начального образования», 1995 г.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «Педагогика и методика начального образования», 2000 г.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «Педагогика и методика начального образования», 2005 г.
4. *Гуружапов В. А.* Проблема развития профессиональных компетенций будущих специалистов // Психологическая наука и образование. 2008. № 2.
5. *Давыдов В. В.* Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Вестник развивающего образования. 2000. № 7.
6. Концепция российского начального образования (система Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова). М., 2000.
7. *Маро М. И., Волкова С. И., Степанова С. В.* Математика. 1 класс. Учебник для общеобразовательных школ. Часть 1. М., 2009.
8. *Марголис А. А., Рубцов В. В.* Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России // Образовательная политика. 2010. № 4 (42).
9. *Марголис А. А., Рубцов В. В.* Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы / Образовательная политика. 2010. № 5—6 (43—44).
10. Национальная инициатива «Наша новая школа». МОН РФ. М., 2010.
11. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. МОН РФ. М., 2010.
12. *Рубцов В. В.* Социально-генетическая психология развивающего образования. М., 2008.
13. ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» (050400). МОН РФ. М., 2010.
14. Федеральный образовательный стандарт общего (начального) образования. МОН РФ. М., 2009.
15. Elementary Education Standards and Supporting Explanation // International Association for Childhood Education, 2007.
16. Middle Childhood Generalist Standards, 2001 // National Board for Professional Teaching Standards. Washington, 2001.

# On the Activity Content of Psycho-Pedagogical Training of the Modern Teacher for the New School\*

**V. V. Rubtsov**

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician, Russian Academy of Education,  
Rector of the Moscow State University of Psychology and Education

**A. A. Margolis**

Ph. D., First Vice-Rector of the Moscow State University of Psychology and Education, Professor,  
Educational Psychology Chair, Department of Psychology of Education, International Cultural-Historical  
Psychology Chair, Moscow State University of Psychology and Education

**V. A. Guruzhapov**

Ph. D. in Psychology, Professor, Head of the Educational Psychology Chair, Moscow State University  
of Psychology and Education

---

The article describes the issues of the professional training of teachers for primary schools in the context of the introduction of the new FSES for the general primary education, the second generation (Standard). It is shown that the preparation of a new elementary school teacher who is able to implement the new Standard includes: the new content of preparation, new content and organization of the educational process for students, new forms of institutionalization of the training programs, creation of a general center for psycho-pedagogical education. Special attention was devoted to formation of meta-subjected competencies of primary school students. Examples of disciplines that provide training for future teachers of FSES HPE, the third generation (from the framework of «Psycho-pedagogical education» (050400)) are given.

**Keywords:** educational activity, standard of general primary education, activity approach, primary school, teacher, development of competencies of students, professional development of teachers.

## References

1. Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Special'nost' «Pedagogika i metodika nachal'nogo obrazovaniya», 1995 g.
2. Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Special'nost' «Pedagogika i metodika nachal'nogo obrazovaniya», 2000 g.
3. Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Special'nost' «Pedagogika i metodika nachal'nogo obrazovaniya», 2005 g.
4. Guruzhapov V. A. Problema razvitiya professional'nyh kompetencii budushih specialistov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2008. № 2.
5. Davydov V. V. Konceptiya gumanizatsii rossiiskogo nachal'nogo obrazovaniya (neobhodimost' i vozmozhnost' sozdaniya celostnoi sistemy razvivayushogo nachal'nogo obrazovaniya) // Vestnik. № 7. 2000.
6. Konceptiya rossiiskogo nachal'nogo obrazovaniya (sistema D. B. El'konina—V. V. Davydova). M., 2000 g.
7. Maro M. I., Volkova S. I., Stepanova S. V. Matematika. 1 klass. Uchebnik dlya obsheobrazovatel'nyh shkol. Chast' 1. M., 2009.
8. Margolis A. A., Rubcov V. V. Uchitel' dlya novoi shkoly: modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii // Obrazovatel'naya politika. 2010. № 4 (42).
9. Margolis A. A., Rubcov V. V. Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya novoi shkoly / Obrazovatel'naya politika. 2010, № 5–6 (43–44).
10. Nacional'naya iniciativa «Nasha novaya shkola», MON RF, 2010.
11. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Nachal'naya shkola. MON RF, M., 2010.
12. Rubcov V. V. Social'no-geneticheskaya psihologiya razvivayushogo obrazovaniya. M, 2008.
13. FGOS VPO po napravleniyu «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (050400) MON RF, M., 2010.
14. Federal'nyi obrazovatel'nyi standart obshego (nachal'nogo) obrazovaniya, MON RF, 2009.
15. Elementary Education Standards and Supporting Explanation // International Association for Childhood Education, 2007.
16. Middle Childhood Generalist Standards, 2001 // National Board for Professional Teaching Standards. Washington, 2001.

---

\* The paper is written in the course of scientific research work, made up according to the List of scientific research developments in the system of the Moscow Department of Education — 2010 (higher professional education) on the topic: Design of model B. A. and M. A. main educational programmes «Psychology and pedagogy in primary education» on the course «Psychological and Pedagogical Education».