

№ 3 (39) 2015 г.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Вестник педагогических инноваций

Новосибирск

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Редакционная коллегия:

Алтыникова Н. В., главный редактор, канд. пед. наук, проректор по стратегическому развитию НГПУ;

Безродная Л. В., зам. главного редактора, канд. мед. наук;

Барматина И. В., канд. пед. наук;

Кошман Н. В., канд. пед. наук;

Кохан Н. В., канд. пед. наук;

Кардаш Я. А., канд. пед. наук

Редакционный совет:

Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск);

Дахин А. Н., д-р пед. наук (Новосибирск);

Жафьяров А. Ж., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);

Каменская Е. Б., д-р философии, проф. (Зальцбург);

Ковалёва Т. М., д-р пед. наук, проф., президент межрегиональной тьюторской ассоциации, вед. науч. сотр. ИТИП РАО (Москва);

Лопаткин В. М., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Майер Б. О., д-р филос. наук, проректор по научной работе НГПУ (Новосибирск);

Мирошеченко А. А., д-р пед. наук, проф. (Глазов);

Ромм Т. А., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Сапожников Г. А., д-р физ.-мат. наук (Новосибирск);

Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);

Фиофанова О. А., д-р пед. наук, проф. (Москва);

Федоров А. М., д-р филос. наук, проф. (Нижний Новгород);

Шульга И. И., д-р пед. наук (Новосибирск)

СОДЕРЖАНИЕ

Алтыникова Н. В., Барматина И. В., Калашников С. П. Модернизация педагогического образования в РФ: подходы, технологии, перспективы (основные результаты работы Всероссийской конференции)..... 5

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ МОДЕРНИЗАЦИИ

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алтыникова Н. В., Барматина И. В. Модель подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата в контексте модернизации педагогического образования..... 12

Гогоберидзе А. Г. Усиление практической направленности подготовки педагогов дошкольного образования..... 29

Лазаренко И. Р., Волохов С. П. Интегративный подход к проектированию и реализации образовательных программ высшего образования в педагогическом вузе: потребность, опыт, перспективы..... 35

Потапова М. В., Яковлева Н. О., Яковлев Е. В. Модернизация педагогического образования в масштабах вуза: стартовые проблемы и результаты..... 42

Колокольникова З. У. Практико-ориентированная подготовка педагогических кадров в условиях модернизации педагогического образования: опыт проектирования и апробации ОПОП бакалавриата (по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (учитель начальных классов)..... 53

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ НОВОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Марущак Е. Б. Инновационное учебно-методическое обеспечение практико-ориентированной подготовки педагогических кадров..... 61

Лукина А. К. Введение в педагогическую профессию как построение образа профессионала у студентов-первокурсников..... 67

CONTENTS

Altynikova N. V., Barmatina I. V., Kalashnikov S. P. Modernization of pedagogical education in Russia: approaches, technologies, perspectives (the main results of all-Russian conference)..... 5

THE CONCEPTUAL IDEAS OF MODERNIZATION

OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Altynikova N. V., Barmatina I. V. The model of teacher training bachelor programmes in the context of modernization of pedagogical education..... 12

Gogoberidze A. G. Strengthening the practical orientation of training of teachers of preschool education..... 29

Lazarenko I. R., Volokhov S. P. Integrative approach to the planning and realization of academic programs in the teacher training institution of higher education: needs, experiences, prospects..... 35

Potapova M. V., Yakovleva N. O., Yakovlev E. V. Modernization of pedagogical education on a higher education institution scale: initial challenges and results..... 42

Kolokolnikova Z. U. Practice-oriented training of pedagogical staff in conditions of modernization of pedagogical education: experience of designing and testing undergraduate (in the direction of training "Psychological and pedagogical education" (primary school teacher)..... 53

THE CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF NEW MODEL OF TEACHER TRAINING

Marushchak E. B. Innovative training and methodological support of the practice-oriented training of pedagogical staff..... 61

Lukina A. K. Introduction into the pedagogical profession as the construction of the means of professional of the students..... 67

Минюрова С. А., Леоненко Н. О. Педагогическая интернатура как форма реализации школьно-вузовского партнерства.....	76
Глухих П. Л. Информационные компетенции для студентов-педагогов: ответ на новые запросы.....	85
Гудкова Т. В. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов в системе высшего образования.....	91

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бродовская З. В., Ушакова Е. В. Из опыта апробации модуля «Психология и педагогика развития детей» по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование (учитель начальных классов)» в рамках сетевого взаимодействия НГПУ и Сибирского федерального университета.....	97
Орлова Р. А. Особенности реализации дисциплины «Методы оценивания учебных достижений учащихся» в рамках апробации модуля «Психология и педагогика развития детей» по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование (учитель начальных классов)» в рамках сетевого взаимодействия НГПУ и Сибирского федерального университета.....	106
Дейч Б. А. Модернизация педагогического образования: место практики в образовательном модуле.....	112
Алтыникова Н. В., Барматина И. В., Лейбова Е. К. Формирование ИКТ-компетентности студентов-первокурсников в ходе педагогической практики.....	118

Minyurova S. A., Leonenko N. O. Pedagogical internship in scope of scholar and university relations.....	76
Glukhikh P. L. Information competencies for students and educators: a reply to new requests.....	85
Gudkova T. V. The formation of communicative competence of teachers in the higher education system.....	91

THE PRACTICE OF IMPLEMENTATION OF PROGRAMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Brodovskaya Z. V., Ushakova E. V. Taken from the modul testing experience “Psychology and pedagogy of children development” according to bachelor program “Psychological and pedagogical education (primary school teacher)” in the framework of Novosibirsk state pedagogical university and Siberian federal university networking.....	97
Orlova R. A. Special aspects of implementation of the discipline “Evaluation methods for academic achievements of stud pupils” as part of testing the module “Psychology and pedagogy of child development” according to bachelor’s degree programs majoring in “Psychological-pedagogical education (primary school teacher)” as part of the network cooperation of Novosibirsk state pedagogical university and Siberian federal university.....	106
Deitch A. B. Modernization of the pedagogic education: an internship in the educational module.....	112
Altynikova N. V., Barmatina I. V., Leibova K. E. The formation of ICT-competence of students during teaching practice.....	118

Н. В. Алтыникова

*(проректор по стратегическому развитию, канд. пед. наук,
доц. кафедры химии ФГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический университет», г. Новосибирск),*

И. В. Барматина

*(начальник управления менеджмента качества
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск),*

С. П. Калашников

*(зам. директора ресурсного центра экспертно-аналитического
сопровождения реализации проектов модернизации
педагогического образования на межрегиональном уровне
НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва)*

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РФ:
ПОДХОДЫ, ТЕХНОЛОГИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
(ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РАБОТЫ
ВСЕРОССИЙСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ)**

Авторами описаны основные направления работы Всероссийской конференции «Модернизация педагогического образования в РФ: подходы, технологии, перспективы», показана география и категории участников. Приведены принципиально новые для отечественного образования подходы разработки и реализации программ подготовки педагогов, которые обсуждались на конференции, перечислены основные мероприятия, необходимые для дальнейшего тиражирования этих подходов.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, всероссийская конференция, профессиональный стандарт, подготовка педагогических кадров.

N. V. Altynikova, I. V. Barmatina, S. P. Kalashnikov

**MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA:
APPROACHES, TECHNOLOGIES, PERSPECTIVES
(THE MAIN RESULTS OF ALL-RUSSIAN CONFERENCE)**

The authors described the main areas of work of the all-Russian conference „Modernization of pedagogical education in Russia: approaches, technologies and prospects”, shows the geography and categories of participants. Given the fundamentally new for the Russian education approaches in the development and implementation of training programs for teachers, which were discussed at the con-

ference, outlines the key interventions necessary for further dissemination of these approaches.

Keywords: modernization of pedagogical education, Novosibirsk state pedagogical University, national conference, professional standards, the training of teachers.

В рамках исполнения Государственного контракта №05.043.12.0012–16.05.2014 в соответствии с детализированным планом выполнения работ (оказания услуг) 9 октября на базе ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» проведена Всероссийская конференция «Модернизация педагогического образования в РФ: подходы, технологии, перспективы» по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – экономика), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия. Руководство процессом подготовки и проведения Всероссийской конференции осуществляла проректор по стратегическому развитию Н. В. Алтыникова.

Конференция проводилась при поддержке Комитета по образованию Государственной думы РФ, Минобрнауки России, Министерства образования, науки и инновационной политики Новосибирской области, совместно с НИУ «Высшая школа экономики», Координационным советом по области образования «Образование и педагогические науки», Сетевым консорциумом «Педагогические кадры России», ассоциацией Сибирских регионов «Сибирское соглаше-

ние» и Советом ректоров педагогических вузов Сибири. При подготовке и в работе конференции использовались материалы мероприятий (курсов повышения квалификации, семинаров, вебинаров), проводимых Минобрнауки России, операторами проекта ФГБОУ ВПО «МГППУ» и НИУ «ВШЭ», вузами-участниками проекта.

Целью конференции являлось обобщение результатов проектов модернизации педагогического образования, определение путей и механизмов тиражирования новых подходов и программ подготовки педагогических кадров в РФ.

Работа конференции была организована по следующим направлениям:

1. Государственная политика в сфере высшего профессионального образования.
2. Тенденции развития педагогического образования: глобальный контекст.
3. Профессиональный стандарт как ключевой ориентир разработки и реализации ОПОП.
4. Новые образовательные программы подготовки педагогических кадров: методология разработки, технологии реализации, результаты апробации.
5. Деятельностный подход в подготовке педагогических кадров: успешные практики.

6. *E-learning* в образовательном процессе вуза и школы как ключевой тренд развития образования в мировой практике.

7. Модели реализации программ подготовки педагогических кадров в сетевой форме.

8. Механизмы обеспечения реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся: вариативность ОПОП, академическая мобильность, тьюторское сопровождение.

9. ФГОС ВО 4: новые требования к разработке и реализации ОПОП.

10. Новые подходы к содержанию и организации оценки результатов обучения студентов.

11. Инновационная инфраструктура современного педагогического вуза (экскурсия по НГПУ).

В работе конференции приняли участие представители следующих вузов России, в том числе вузов – соисполнителей проекта «Разработка и апробация новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей „Образование и педагогика” (направление подготовки – экономика), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия»:

– ФГБОУ ВПО «НГПУ» (Новосибирск);

– ФГБОУ ВПО «РГПУ им. А.И. Герцена» (Санкт-Петербург);

– НИУ «ВШЭ» (Москва);

– ФГБОУ ВПО «МПГУ» (Москва);

– ФГБОУ ВПО «КГУ им. Н. А. Некрасова» (Кострома);

– ФГБОУ ВПО «УрГПУ» (Екатеринбург);

– ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» (Челябинск);

– ФГБОУ ВПО «ОмГПУ» (Омск);

– ФГБОУ ВПО «СФУ» (Красноярск);

– ФГБОУ ВПО «КемГУ» (Новокузнецк);

– ФГБОУ ВПО «ТГПУ» (Томск);

– ФГБОУ ВПО «АлтГПУ» (Барнаул);

– ФГБОУ ВПО «БГПУ им. В. М. Шукшина» (Бийск);

– ФГБОУ ВПО «ГАГУ» (Горно-Алтайск).

Кроме того, в организации и проведении конференции приняли участие представители органов управления образования Новосибирской области, руководители образовательных организаций, педагогические работники государственных и муниципальных образовательных учреждений, работники органов управления образованием, магистранты, аспиранты, студенты (рис. 1). Общее количество участников конференции – 703 человека, в работе секций приняло участие 547 человек (рис. 2).

В работе конференции принял участие международный эксперт проекта «Разработка и апробация новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей „Образование и педагогика” (направление подготовки – экономика), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия» Сидоркин А. М., Ph. D., директор департамента магистерских программ НИУ «ВШЭ».



Рис. 1. Распределение участников конференции по категориям

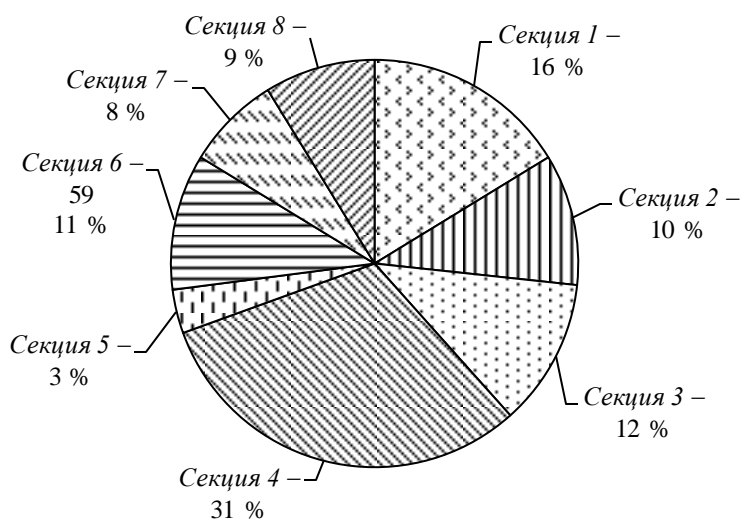


Рис. 2. Распределение участников конференции по секциям

Конференция проводилась в очном формате. Все мероприятия конференции транслировались в режиме онлайн, и в настоящее время видеозаписи находятся на официальном сайте ФГБОУ ВПО «НГПУ» в режиме открытого доступа¹.

В ходе мероприятия проведены пленарное заседание, проектно-анали-

тические и экспертные сессии, мастер-классы, круглые столы, экскурсии по вузу и др.

Участники конференции отметили актуальность проблем развития педагогического образования в РФ, обсужденных в рамках конференции: проблем, определяемых состоянием профессии педагога (престиж; профессиональная ориентация; маршруты подготовки педагогов), проблем, определяемых содержанием образовательных

¹ Nspu.ru. Live [Электронный ресурс]. – URL: <http://live.nspu.ru/videos> (дата обращения: 12.11.2015).

программ подготовки педагогических кадров (связь ФГОС ВО, профессиональных стандартов и ФГОС ОО; уровень практической подготовки выпускников), проблем «входа» выпускников в профессию. Участники конференции полагают, что решение обозначенных проблем возможно при осуществлении комплексных мер, разработанных на основе результатов проекта модернизации педагогического образования.

Участники конференции обратили особое внимание на предложенные принципиально новые для отечественного образования подходы разработки и реализации программ подготовки педагогов:

- проектирование программ от результата, ориентиром которого являются нормативные документы, описывающие требования к деятельности учителя: профессиональный стандарт «Педагог», а также федеральные стандарты высшего и общего образования;

- модульная структура образовательных программ, которая позволит выстраивать разнообразные образовательные траектории, обеспечить «вход» и «выход» из педагогической профессии, а также специализацию внутри профессии, увеличит возможности академической мобильности студентов, расширит возможности системы дополнительного профессионального образования;

- непрерывность практики, вынос практической подготовки студентов на базовые кафедры, стажировочные и инновационные площадки, формирование института супервизии;

- системное использование новых образовательных технологий, осно-

ванных на деятельностном подходе: проектно-аналитические сессии, игры, квесты, воркшопы, работа в электронных средах, мастер-классы, дискуссионные площадки и др.;

- изменение оценочных процедур через введение экзамена по модулю и независимой оценки образовательных результатов студентов.

- использование новых механизмов оценки учебных достижений студентов: мониторинг удовлетворенности обучающихся, балльно-рейтинговая система, портфолио работ и достижений студентов, независимое тестирование;

- внедрение системы академического консультирования при реализации индивидуальных и групповых образовательных траекторий.

- создание региональных и федеральных образовательных сетей по реализации образовательных программ.

Участники конференции дали положительную оценку представленному опыту реализации образовательных модулей и считают, что основные результаты апробации новых модулей программ бакалавриата должны стать основой для дальнейшего развития системы педагогического образования. Так, по мнению участников, модули, разработанные и апробированные ФГБОУ ВПО «НГПУ» (модуль социокультурной подготовки, модуль ИКТ-подготовки, модуль психолого-педагогической подготовки), готовы к внедрению и могут быть включены во все образовательные программы УГСН «Образование и педагогические науки», а также могут стать прототипом для создания унифицированного описания модулей.

Кроме того, большой интерес у участников конференции вызвал опыт ФГБОУ ВПО «НГПУ» по созданию региональной образовательной сети, включающей базовые кафедры, стажировочные и инновационные площадки на базе образовательных организаций общего и дополнительного образования, который может быть тиражировать в других регионах. Такой опыт позволит:

1) повысить эффективность реализации программ подготовки педагогов за счет привлечения ресурсов различных образовательных организаций;

2) усилить практико-ориентированность подготовки педагогов за счет «выноса» части образовательных программ в лучшие образовательные организации региона из числа работодателей;

3) создать базу для реализации исследовательской работы и инновационных проектов по апробации и внедрению новых подходов, технологий и форматов образовательного процесса;

4) технологизировать распространение успешных образовательных практик за счет создания центров научно-методической поддержки образовательных организаций и молодых педагогов участниками сети;

5) организовать системную совместную работу вуза и работодателей по разработке и экспертизе образовательных программ и проектов на базе участников сети.

Пристальное внимание участников конференции привлекли вопросы *e-learning*, разработки инструментов оценки деятельности студентов на практике и инструментов оценки ре-

зультатов обучения, а также успешные практики реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров в силу того, что в настоящее время в системе высшего педагогического образования используются в основном традиционные формы и методы обучения (лекции, семинары, практические занятия), не предполагающие формирование активной позиции в обучении у студента. Вместе с тем, ФГОС ПОО и ФГОС ООО предъявляют новые требования к организации обучения школьников с позиций деятельностного подхода и использования информационно-коммуникационных технологий. Поэтому на конференции вызвала одобрение модель подготовки будущих педагогов, предложенная ФГБОУ ВПО «НГПУ», которая предполагает обучение студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности и вовлечение их в те формы работы, которые в дальнейшем они будут использовать в работе с обучающимися.

В ходе работы конференции было отмечено, что для дальнейшего тиражирования новых подходов и моделей подготовки педагогических кадров необходимо:

1) обеспечить разработку и утверждение ФГОС ВО 4 в ближайшее время (до 1.02.2016);

2) организовать разработку примерных образовательных программ по направлениям подготовки педагогических кадров на основе успешных результатов вузов – исполнителей проектов;

3) разработать единую нормативную документацию, регламентирующую процессы разработки и реализа-

ции образовательных программ, в том числе сетевых;

4) унифицировать подходы к описанию образовательного модуля, а также создать федеральную библиотеку модулей;

5) разработать нормативную документацию, регламентирующую деятельность супервизоров в ходе реализации профессиональной практики студентов;

6) организовать масштабное повышение квалификации ППС, АУП и УВП всех вузов, реализующих программы подготовки педагогических кадров в течение 2016–2017 гг.;

7) определить сеть вузов, координирующих мероприятия в рамках проекта модернизации педагогического образования в регионах.

Участники конференции также поддержали предложения международного эксперта по доработке новых модулей программ бакалавриата и дальнейшему сетевому взаимодействию вузов в рамках проекта модернизации педагогического образования:

– упростить композицию образовательных результатов модуля, соотнести ее с трудовыми функциями, компетенциями и обозначить критерии их смысловой связи;

– доработать перечень измеримых характеристик образовательных результатов модулей и однозначно их связать с фондами оценочных средств текущей и промежуточной аттестации. Желательно сформировать более узкие шкалы для оценивания образовательных результатов, выполнить детализированное описание уровней достижения образовательных результатов;

– актуализировать нормативные документы, устанавливающие правила реализации модулей, с учетом изменений в законодательстве Российской Федерации и рекомендаций вузов – соисполнителей проекта;

– усилить междисциплинарную направленность студенческих проектов, реализуемых в рамках практик по модулям. Рассмотреть возможность реализации проекта «Единое электронное хранилище студенческих проектов» (технические и информационные решения, стоимость, правила формирования и пополнения, права доступа к этому ресурсу для всех студентов, изучающих соответствующие модули, и др.);

– доработать программы практик, включенных в модули, с позиций усиления требований к ориентации студенческих проектов на актуальные задачи образовательных организаций города, области, региона (там, где это возможно), а также изменения аттестационных процедур по модулю (например, привлечение к аттестации представителей организации базы практики, обучающихся и иных заинтересованных лиц);

– доработать модули с ориентацией на возможность адекватного применения учебно-методических материалов в условиях самостоятельного освоения модуля (например, при переходе с одной образовательной программы на другую);

– разработать и включить в каждый модуль методику самоконтроля готовности к выполнению трудовых функций педагога, заявленных в качестве образовательных результатов по модулю.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Н. В. Алтыникова

*(проректор по стратегическому развитию, канд. пед. наук,
доц. кафедры химии ФГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический университет», г. Новосибирск),*

И. В. Барматина

*(начальник управления менеджмента качества
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПО ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Подготовка педагога, способного ответить на вызовы современного общества и обеспечить формирование у обучающегося таких компетенций, которые позволят ему успешно социализироваться в условиях быстроразвивающейся цивилизации, является, по мнению авторов статьи, главной целью модернизации педагогического образования.

Ключевые слова: модель подготовки педагогических кадров, программы бакалавриата, модернизация педагогического образования.

N. V. Altynikova, I. V. Barmatina

THE MODEL OF TEACHER TRAINING BACHELOR PROGRAMMES IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Prepare teachers able to meet the challenges of modern society and to provide the student such competence that will enable him to successfully integrate into the emerging conditions of civilization, is, according to the authors, the main goal of modernization of pedagogical education.

Keywords: model of teacher training, undergraduate programs, modernization of pedagogical education.

В настоящее время образование становится одним из важнейших факторов экономического роста, а дости-

жение нового качества является одной из главных задач развития российской системы образования. Ключевой фи-

гурой в решении обозначенных задач является учитель, главное условие успешной реализации его миссии – качество профессиональной подготовки, способность к саморазвитию, самореализации, к продуктивной творческой и инновационной деятельности.

Современное общество предъявляет к образованию ряд серьезных вызовов, ответом на которые является кардинальная перестройка образовательного процесса и новые компетенции педагога. К таким вызовам, на наш взгляд, можно отнести:

1) *глобализацию*, которая влечет за собой развитие сетевого взаимодействия и академической мобильности, интернационализацию образования, единые стандарты, необходимость формирования кросскультурных и коммуникативных компетенций и др.;

2) *цифровизацию* образовательного контента, тотальность интернета, образовательные навигаторы, преподаватели-симуляторы, «облака», онлайн-обучение, нейроинтерфейсы, массовые виртуальные миры, автоматизацию рутинных операций и т. д., как следствие, необходимость формирования информационно-коммуникационных компетенций у педагогов и обучающихся, а также активное использование в образовательном процессе цифрового контента и технологий электронного обучения;

3) *индивидуализацию* образования, предполагающую индивидуальные образовательные траектории, развитие тьюторства, в перспективе – развитие альтернативных классно-урочной системе форм обучения;

4) *прагматизацию* образования, которая в основе своей имеет практико-ориентированный и компетентностный подходы, а значит, и более прагматичное содержание и организацию учебного процесса, построенного в проектной парадигме.

Подготовка педагога, способного ответить на вызовы современного общества и обеспечить формирование у обучающегося таких компетенций, которые позволят ему успешно социализироваться в условиях быстроразвивающейся цивилизации, является, на наш взгляд, главной целью модернизации педагогического образования.

Данные изменения уже нашли свое отражение в ряде государственных нормативных документов различного уровня:

– стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия – 2020» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 года № 2227-р) [8];

– Федеральный закон «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012) [9];

– дорожная карта «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 30.04.14 №722-р) [5];

– приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального об-

щего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [6];

– ФГОС высшего образования 3+ для УГН «Образование и педагогические науки» (проект);

– ФГОС ПОО и ФГОС ООО;

– национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271) [4];

– комплексы мер по модернизации региональных систем общего образования и др.

На данный момент ключевым нормативным ориентиром при разработке федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального педагогического образования и при проектировании основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП) по УГН «Образование и педагогический науки» является профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», в котором обозначены педагогические функции и трудовые действия различных категорий педагогов. Так, стандарт предусматривает новые педагогические компетенции и трудовые действия, к выполнению которых раньше педагогов никто не готовил, например:

1) обеспечивать формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ);

2) владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности);

3) разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде;

4) использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и др.

Приведение ОПОП в соответствие с требованиями профессионального стандарта «Педагог» и ФГОС общего образования является еще одной задачей модернизации педагогического образования.

Вслед за новыми требованиями к педагогу возникают и новые требования к процессу подготовки педагога и к вузам, обеспечивающим такую подготовку. Сегодня на педагогические вузы ложится двойная задача: с одной стороны, необходимо кардинально перестроить профессиональную подготовку будущих педагогов, обеспечив

формирование учителя новой формации, обладающего инновационным мышлением, владеющего современными образовательными технологиями, способного организовать учебный процесс с учетом требований информационного общества, с другой стороны, педагогические вузы сами должны стать источниками педагогических инноваций в системе общего образования, поэтапно реализуя проекты, направленные на развитие индивидуальных образовательных траекторий и проектной деятельности, внедрение информационно-коммуникационных технологий, формирование инновационных образовательных систем и др.

Поиск путей совершенствования качества профессионального педагогического образования требует разработки новых моделей и осмысления основных подходов к подготовке бакалавров.

Разработка и внедрение модели (и программы) подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль – экономика) позволит решить ряд задач, стоящих перед системой педагогического образования:

– обеспечить соответствие программ подготовки педагогических кадров требованиям профессионального стандарта педагога (и профессиональных стандартов других педагогических работников) и требованиям работодателей за счет ориентации содержания ОПОП на формирование компетенций и иных образовательных результатов, необходимых для выполне-

ния профессиональных трудовых функций и действий, обозначенных в профессиональном стандарте «Педагог»;

– уменьшить разрыв между профессиональной подготовкой и профессиональной педагогической деятельностью посредством усиления практической направленности программ, непрерывной практической подготовки в течение всего периода обучения, привлечения к образовательному процессу представителей из числа работодателей, разработки и реализации практико-ориентированных проектов по заказу образовательных организаций и др.;

– обеспечить многоканальность получения педагогической профессии посредством использования образовательных модулей в построении различных образовательных траекторий;

– усилить личностную направленность программ высшего образования за счет модульно-накопительной структуры, высокой степени вариативности (не менее 70 % дисциплин по выбору) и тьюторского сопровождения, что позволит эффективно выстраивать индивидуальные и групповые образовательные траектории;

– консолидировать ресурсы системы образования посредством сетевого взаимодействия научных и образовательных организаций разных типов и уровней на основе профессионального партнерства;

– обеспечить развитие образовательных организаций за счет подготовки педагогических кадров нового типа, а также разработки и внедрения

инновационных проектов в ходе профессионального обучения студентов.

В основу построения модели нами положен всесторонний анализ: государственных требований к высшему профессиональному образованию, требований работодателей, существующих моделей и тенденций развития педагогического образования в России и за рубежом, глобальных трендов развития образования.

При разработке модели (рис. 1) мы руководствовались следующими идеями определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов:

1. Цель высшего образования заключается в развитии у обучающихся способности самостоятельно решать задачи в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся.

2. Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных задач в контексте будущей профессиональной деятельности.

3. Организация образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых компетенций и качеств личности, необходимых для решения задач будущей профессиональной деятельности и саморазвития. Это достигается за счет системной интеграции предмет-

ной, психолого-педагогической и методической подготовки, а также усиления практической направленности программы.

4. Структура ОПОП организована по модульному типу, при этом модуль представляет собой самостоятельную единицу учебного процесса, обеспечивающую формирование определенного набора профессиональных трудовых.

5. Содержание ОПОП имеет вариативный характер, что предоставляет обучающимся широкие возможности по построению индивидуальных и групповых образовательных траекторий и многоканальности получения педагогического образования. При этом сопровождение обучения профессиональными тьюторами (академическими консультантами) является обязательным условием реализации ОПОП.

6. Реализация ОПОП осуществляется на основе сетевого взаимодействия и академической мобильности студентов и преподавателей, что обеспечивает привлечение к образовательному процессу ведущих специалистов в соответствующей отрасли, а также разнообразные ресурсы организаций-партнеров.

7. Оценка образовательных результатов основана на анализе сформированности компетенций и уровня готовности к выполнению трудовых функций и действий. К оценочным процедурам привлекаются независимые эксперты из числа профессионального сообщества.

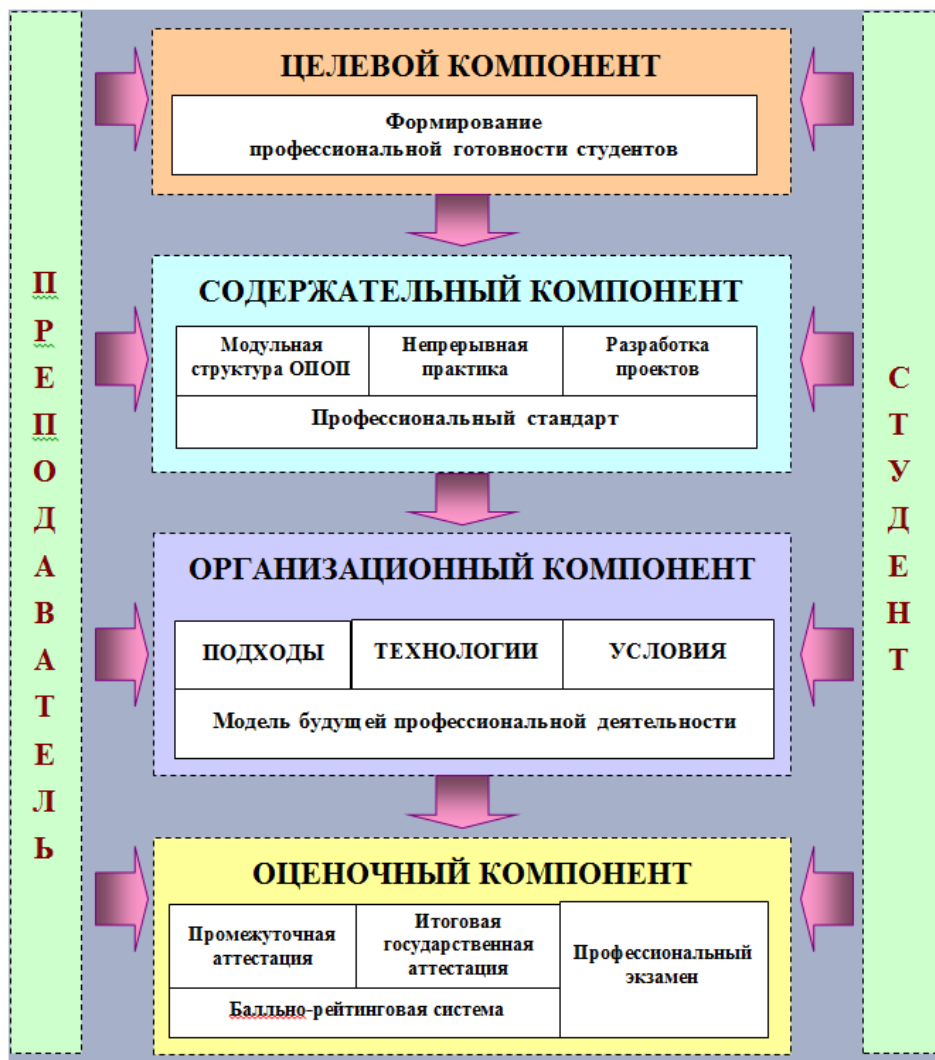


Рис. 1. Модель подготовки бакалавров

Предлагаемая модель (рис. 1) содержит следующие компоненты: целевой, содержательный, организационный, оценочный, личностный.

В *целевом* компоненте обозначены цель и задачи образовательного процесса. Целью профессионального обучения является формирование готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

В процессе достижения цели мы решаем следующие задачи:

- обеспечить психолого-педагогические условия для обучения и самообразования студентов;
- способствовать овладению системой научных и педагогических знаний, ценностных ориентаций, обеспечивающих экономическое образование;
- формировать мотивацию к обучению и дальнейшей профессиональной деятельности;
- формировать систему различных умений и компетенций, обеспечиваю-

щих выполнение трудовых функций и действий, требуемых профессиональным стандартом «Педагог».

Личностный компонент представляет собой совокупный субъект процесса обучения – педагог и студент. С одной стороны, организация процесса обучения предполагает определенный уровень педагогического мастерства преподавателя, обеспечивающего эффективное построение дидактического процесса, с другой стороны, исходным ориентиром в организации этого процесса выступают познавательные возможности и уровень готовности к обучению студентов, их мотивация, познавательные потребности и интересы.

Центральное положение в любой педагогической системе занимает личность, поэтому в модели нами широко используется личностно ориентированный подход, который предполагает равноправное учебно-партнерское сотрудничество, направленное на решение коммуникативно-познавательных задач; учет психологических особенностей деятельности студента; разнообразие средств и приемов работы; соединение учебного предмета с чувствами, переживаниями, опытом и жизнью обучающихся; увлекательность занятий не только для студентов, но и для самого педагога; предоставление студенту право определять уровень сложности обучения и его темп; использование интерактивных педагогических технологий, что в целом способствует развитию каждого студента как личности.

В процессе обучения важно использовать субъект-субъектный подход, который предусматривает активное взаимодействие педагога и студента, которых можно рассматривать как равноправных субъектов образовательного процесса.

В ходе обучения позиция педагога по отношению к студенту в этом деловом взаимодействии меняется по мере накопления последним субъектного опыта: от наставников до советников и экспертов по организации и реализации системы педагогической деятельности. Студент, в свою очередь, может выступать и как обучающийся (в условиях вуза), и как обучающий (в условиях школы во время педагогической практики).

Таким образом, студент является активным субъектом процесса познания и освоения профессионального опыта.

Содержательный компонент определяет содержание обучения и закономерно зависит от цели и задач обучения.

Цели профессионального образования и осуществляемого в процессе его обучения определяют «содержание образования» и «содержание обучения» [1; 2]. Под содержанием образования авторами понимается тот уровень личностного развития, предметной и социальной компетентности человека, которым он должен обладать в результате получения образования. Содержание обучения рассматривается как педагогически обоснованный, логически упорядоченный, зафиксированный в учебной документации

(программах, учебниках) и подлежащий изучению учебный материал, определяющий содержание обучающей деятельности преподавателя и познавательной деятельности студентов.

Вопросы отбора содержания профессионального образования рассмотрены в исследованиях И. Я. Лернера, В. В. Краевского, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунского. На основании данных исследований нами выделены основные требования к отбору содержания образования:

– содержание обучения должно быть структурировано, исходя из логики построения системы профессиональной деятельности специалиста. Оно должно отражать обобщенные ориентировочные теоретические основы действий, приемов, операций, процессов всех сфер профессиональной деятельности;

– при отборе содержания обучения необходимо учитывать требования профессионального стандарта «Педагог», ФГОС высшего образования, ФГОС общего образования, а также закономерности, принципы, технологии педагогического процесса, гарантирующие реализацию образовательных, развивающих и воспитательных задач.

– при отборе содержания профессионального обучения необходимо учитывать предполагаемые способности студентов к продуктивной учебно-познавательной деятельности;

– весь педагогический процесс должен представлять собой исследование, в котором участвуют преподаватель – исследователь и обучающийся – начинающий исследователь.

В модели использован принципиально новый подход к отбору содержания образования и обучения, в основе которого лежит анализ требований основных стейкхолдеров (государство, работодатели, обучающиеся). Отбор содержания образования и обучения осуществлялся нами по следующим этапам:

1. Отбор содержания образования:

- анализ требований профессионального стандарта «Педагог», ФГОС ВО, ФГОС ОО, ФГОС ПО;
- отбор трудовых действий, которые необходимо формировать у будущего педагога;
- анализ ФГОС высшего образования и соотнесение компетенций с трудовыми действиями;
- компоновка компетенций и трудовых действий в группы по содержанию педагогической деятельности.

2. Отбор содержания обучения:

- соотнесение формируемых компетенций с циклами дисциплин;
- составления списка дисциплин, необходимых для формирования выбранных компетенций;
- компоновка дисциплин в модули в соответствии с группами компетенций;
- выделение базовой и вариативной части дисциплин каждого модуля.

3. Формирование учебного плана:

- определение трудоемкости и места каждого модуля в структуре ОПОП;
- определение дисциплин, реализуемых совместно с сетевыми партнерами;
- разработка учебного графика.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание обучения условно можно разделить на теоретическое и практическое. Основная цель теоретического обучения – вооружение студентов системой знаний и умений, практического – формирование у студентов профессиональных компетенций и способности к выполнению трудовых действий. Однако это деление достаточно условное, так как в основе компетенций и умений лежит знание, а овладение умениями и компетенциями способствует углублению и упрочнению знаний. Поэтому одним из важнейших условий профессиональной подготовки бакалавров, на наш взгляд, является их практическая подготовка, которая позволяет преодолеть разрыв между теоретическим обучением студентов и будущей

педагогической деятельностью. Итогом является профессиональная готовность студентов.

Согласно предлагаемой нами модели, ОПОП имеет модульную структуру, то есть состоит из учебных модулей, которые могут иметь различное содержание и место в учебном плане, в зависимости от образовательных потребностей обучающихся (табл. 1). Учебный модуль представляет собой относительно самостоятельную учебную единицу, направленную на формирование определенного набора образовательных результатов (знаний, умений, навыков, компетенций), обеспечивающих выполнение трудовых функций и действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта [3].

Таблица 1

Структура ОПОП

Модули	1	2	3	4	5	6	7	8
Модуль общекультурной подготовки								
Модуль коммуникационно-языковой подготовки								
Модуль информационно-коммуникационной подготовки								
Модуль математической подготовки								
Модуль общенаучной картины мира								
Модули предметной подготовки								
Модуль психолого-педагогической подготовки								
Модуль методико-технологической подготовки								
Модуль медико-биологической подготовки								
Защита ВКР								

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ МОДЕРНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебный модуль включает в себя (см. табл. 2):

– теоретическую часть: несколько учебных дисциплин/содержательных блоков базового и вариативного блоков (в соотношении 30 % на 70 % соответственно);

– практику, в ходе которой студенты исследуют различные аспекты будущей профессиональной деятельности, отрабатывают интеллектуальные, практические и универсальные умения и навыки в специально организованной лабораторно-учебной среде вуза, а также на базе различных типов образовательных организаций и других учреждений-партнеров по реализации данной программы;

– научно-исследовательскую деятельность студентов;

– итоговый контроль, который в рамках ОПОП является промежуточной аттестацией и представляет собой экзамен по модулю, который состоит из тестирования, решения кейсов и защиты проектов.

Обязательной составляющей каждого учебного модуля является профессиональная практика, которая имеет, в отличие от традиционных подходов, новое содержание, структуру и организацию.

Для образовательной программы по направлению «Педагогическое образование», (профиль – экономика) предусмотрены различные по содержанию, продолжительности, месту в программе и условиям реализации виды практик (см. табл. 3).

Таблица 2

Структура модуля

Компонент	Базовый блок	Вариативный блок
Теоретические дисциплины	– обязательные для всех студентов дисциплины; – до 30 % от общего количества дисциплин модуля	– дисциплины по выбору; – обучающиеся выбирают от 1 до 5 дисциплин; – не менее 70 % от общего количества дисциплин
Практика	– практикум (или отдельные задания), связанный с основной базовой дисциплиной; – обязательный для всех студентов	– практикумы (или отдельные задания), связанные с дисциплинами по выбору
НИРС	– задания исследовательского характера в соответствии с рейтинговым планом	– выполнение индивидуальных и групповых проектов
Контроль по модулю	<i>Промежуточный контроль</i>	
	Текущий и итоговый контроль по дисциплине	Текущий и итоговый контроль по дисциплине
	<i>Итоговый контроль</i>	
	Интегрированный контроль по модулю, обеспечивающий оценку сформированности компетенций и иных образовательных результатов, формируемых в рамках программы модуля	

Виды практик*

Наименование практики (вид)	Место в образовательной программе			База практики
	Цикл	Модуль	Семестр	
Социокультурная	ГСЭ	Общекультурной подготовки	1	Образовательные организации
Психолого-педагогическая	П	Психолого-педагогической подготовки	2	Образовательные организации
Педагогическая	МиЕН	ИКТ подготовки	2	Образовательные организации
	П	Методико-технологической подготовки	3–8	
Предметная	П	Предметной подготовки	4	Образовательные и иные организации

* Примечание: в таблице использованы следующие сокращения: ГСЭ – гуманитарный, социальный и экономический цикл; МиЕН – математический и естественнонаучный цикл; П – профессиональный цикл.

Базой для практики могут быть различные организации, род деятельности которых совпадает с видами профессиональной деятельности бакалавра (ФГОС ВО) и трудовыми функциями (профессиональный стандарт «Педагог»). При отборе базы практики используются критерии: соответствие профиля основной деятельности организации содержанию образовательной программы, инновационность организации (наличие концепции развития, выстроенной в русле инновационных программ в образовании региона), обеспеченность квалифицированными кадрами, оснащённость современным оборудованием, использование прогрессивных методик и технологий, возможность получения материала для курсовых и выпускных квалификационных работ, а также благоприятный психологический климат в коллективе.

Организационный компонент включает в себя подходы, технологии и педагогические условия организации профессионального обучения.

Подход – это мировоззренческая категория, отражающая установки субъектов педагогического процесса. Большинство современных подходов к подготовке специалистов обеспечивают реализацию личностно ориентированной парадигмы образования, к ним относятся следующие: компетентностный (А. В. Хуторской, А. М. Аронов, П. Г. Щедровицкий), личностный (К. Роджерс, И. С. Якиманская, В. В. Сериков), индивидуальный (Е. Л. Яковлева, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, В. А. Петровский и др.), культурологический (Е. В. Бондаревская, В. П. Зинченко), аксиологический (М. Шеллер, Ф. Р. Филиппов), деятельностный, контекстный (А. А. Вербицкий), профессионально-технологический (М. А. Петухов).

Предлагаемая модель базируется главным образом на реализации следующих подходов.

1. *Контекстный подход* предполагает ориентированную на профессиональную подготовку студентов посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности (А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева, Н. В. Борисова, В. Н. Кругликов, В. Ф. Тенищева и др.). Здесь получают воплощение следующие принципы: активности личности; проблемности; единства обучения и воспитания; последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. Особое внимание обращается на реализацию постепенного, поэтапного перехода студентов к базовым формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры, кейсы), потом – к учебно-профессиональной деятельности (НИРС, практики, стажировки). Преподавание общекультурных дисциплин предлагается трактовать в контексте профессиональной деятельности, отходя в этом от академического изложения научного знания. В качестве средств реализации теоретических подходов в контекстном обучении предлагается в полном объеме использовать методы активного обучения (в трактовке А. А. Вербицкого – методы контекстного обуче-

ния). Вместе с тем отмечается, что необходимо комплексно подходить к использованию различных форм, методов и средств активного обучения в органическом сочетании с традиционными методами.

Для реализации контекстного обучения в полной мере, на наш взгляд, в вузе должна быть создана такая образовательная среда, которая представляет собой модель образовательной среды школы будущего. Это, с одной стороны, обеспечит подготовку педагогов, способных организовать учебный процесс не только в современных условиях, но и обеспечить его развитие, а с другой – максимально сблизит образовательный процесс вуза с будущей профессиональной деятельностью, в том числе и посредством квазипрофессионального обучения.

2. *Компетентностный подход*, который представляет собой совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность.

На сегодняшний день существуют различные трактовки этих понятий.

В контексте нашей модели наиболее интересным представляется понимание компетентности как готовности специалиста включиться в определенную деятельность [7].

В связи с вышеизложенным предлагаемая нами модель предполагает организацию обучения, обеспечива-

ющую поэтапное формирование профессиональных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций и действий, обозначенных в профессиональном стандарте «Педагог», а также ФГОС высшего образования и ФГОС общего образования.

3. *Системно-деятельностный подход* предполагает активное включение студентов в различные виды учебной и профессиональной деятельности, формирование образовательных траекторий студентов через систему образовательных событий. Применение данного подхода обуславливает изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе: от освоения ЗУНов к овладению новыми компетенциями; от трансляции теоретического материала к рефлексии над знаниями и самостоятельному созданию нового знания; от «изолированного» изучения студентами системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета к включению содержания обучения в контекст решения значимых жизненных и профессиональных задач; от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения. При этом такие популярные в последние годы в образовании подходы, как компетентностный, контекстный, личностно ориентированный и др., не только не противоречат, но отчасти и «поглощаются», сочетаются с системно-деятельностным подходом к проектированию, организации и оценке результатов образования.

4. *Личностно ориентированный подход*, при котором цели и содержание обучения приобретают для обучающегося личностный смысл, развивают мотивацию к обучению, а содержание обучения является средством развития личности студента и формирования профессиональной готовности. Личностно ориентированный (личностно-деятельностный) подход основывается на учете индивидуальных особенностей и образовательных потребностей обучаемых. Обучение в соответствии с этим подходом предполагает:

- возможность формирования и корректировки индивидуальной образовательной траектории, которую обучающийся выстраивает либо самостоятельно, либо при помощи академического консультанта (тьютора);
- опору на имеющиеся знания и опыт обучающихся;
- учет социокультурных особенностей обучающихся и их образа жизни;
- учет эмоционального состояния обучающихся, а также их морально-этических и нравственных ценностей;
- целенаправленное формирование образовательных результатов, наиболее подходящими для того или иного студента технологиями;
- перераспределение ролей обучающего и обучающегося в учебном процессе: ограничение ведущей роли учителя, присвоение ему функций помощника, консультанта, советника.

Важнейшей составляющей целостного педагогического процесса, обеспечивающего профессиональное

образование студентов, является процесс обучения. В современной педагогике нет единой трактовки понятия обучения. В контексте нашей модели – это совместная деятельность обучающего и обучающихся, направленная на формирование готовности к будущей профессиональной деятельности посредством формирования определенного набора компетенций, позволяющих выполнять необходимые трудовые функции и обеспечивать профессиональное саморазвитие.

Реализация целей и задач обучения осуществляется посредством организации обучающего взаимодействия с помощью определенных форм, методов, приемов и образовательных технологий.

Поиск путей совершенствования качества подготовки специалистов требует пересмотра как содержания образования и обучения, так и технологий образовательного процесса. В педагогике существуют различные подходы к определению понятия «технология обучения» (В. П. Беспалько, А. В. Сухомлинский, И. Я. Лернер, И. С. Якиманская и др.) Мы будем рассматривать данное понятие с точки зрения процессуального подхода. Технология обучения – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, включающий в себя систему форм, методов и средств обучения, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение поставленной цели.

При выборе технологий обучения мы прежде всего руководствовались тем, что процесс обучения студентов

на программах педагогического профиля должен моделировать будущую профессиональную деятельность студентов, что обеспечивает более глубокое осмысление студентами специфики и объема предстоящей работы по экономическому образованию школьников.

Предлагаемая нами модель в обязательном порядке предполагает использование следующих педагогических технологий:

– *информационно-коммуникационные*, ориентированные на овладение способами поиска, обработки, хранения и распространения информации с использованием цифровых и мультимедиа-инструментов, программных и иных телекоммуникационных средств. Данные технологии являются важным приоритетом в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов, так как определяют ландшафт современного образования и позволяют подготовить будущего педагога к использованию новых форм, методов, средств подходов в организации образовательного процесса с помощью ИКТ;

– *деятельностные*, ориентированные на овладение способами профессиональной или учебной деятельности (контекстное обучение, моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе). Ведущая цель такой технологии – подготовка специалиста, способного квалифицированно решать профессиональные задачи. Учебная информация в данном случае является инструментом, обеспечивающим возможность профессионального развития будущего специалиста;

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

– *развивающие*, направленные на развитие мыслительной активности (развивающее, проблемное, проектное обучение) и др.

При построении процесса профессионального обучения мы опирались на концепцию контекстного обучения

А. А. Вербицкого. В связи с этим нами выделены три этапа подготовки студентов:

- 1) теоретический;
- 2) квазипрофессиональный;
- 3) профессиональный (табл. 4).

Таблица 4

Этапы профессионального обучения бакалавров

Этап	Содержание этапа	Ожидаемые образовательные результаты	Формы контроля
1. Теоретический	Создание теоретической базы для будущей профессиональной деятельности	Фундаментальные и прикладные теоретические знания, универсальные умения и навыки	Зачеты и экзамены по дисциплинам
2. Квазипрофессиональный	Создание психолого-педагогической и методико-технологической базы для осуществления экономического образования	Интеллектуальные, профессиональные и универсальные умения и навыки	Защита проектов; выступления с докладами на конференциях
3. Профессиональный	Овладение технологиями экономического образования, методами диагностики результатов своей профессиональной деятельности, методологией педагогического исследования	Профессиональные компетенции и готовность к выполнению трудовых действий	Анализ и оценка результатов педагогической практики; защита курсовых и дипломных работ; профессиональный экзамен

Оценочный компонент позволяет определить достигнута ли намеченная цель. Завершенность и результативность процесса обучения связана с реализацией целей обучения и достижением соответствующих результатов.

В соответствии с этим завершающий этап процесса обучения включает в себя анализ и оценку результатов Деятельности студентов и преподавателей.

Для оценки результативности профессионального обучения студентов

нами используется понятие «*профессиональная готовность*», под которой мы понимаем качество личности, включающее взгляды, мотивы, знания, умения, компетенции, практический опыт, направленные на осуществление профессиональной педагогической деятельности.

Нами определены компоненты профессиональной готовности:

1. *Мотивационный* – интерес к экономическому образованию школь-

ников, потребность в качественном его осуществлении, стремление добиться успеха в профессиональной деятельности.

2. *Информационный* – владение фундаментальными и прикладными теоретическими знаниями, необходимыми для будущей профессиональной деятельности.

3. *Деятельностный* – владение набором компетенций и умений, обеспечивающими выполнение трудовых функций и действий.

4. *Рефлексивный* – способность осуществлять направленный анализ, осмысление, переосмысление процессов и результатов собственной учебно-познавательной и профессиональной деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения эффективности в дальнейшем.

Этот набор компонентов профессиональной готовности к будущей профессиональной деятельности представляется нам достаточным и необходимым при организации процесса обучения бакалавров по направлению «Педагогическое образование».

В основе определения содержания каждого из компонентов лежит профессиональный стандарт, ФГОС высшего образования и ФГОС общего образования.

Оценка результативности ОПОП предполагает использование различных оценочных процедур, форм, методов и видов контроля.

В модели установлены следующие виды контроля:

1) входной контроль – проводится, как правило, на первом курсе с

целью оценки стартового уровня знаний студента по школьным курсам, являющимся базовыми для данной образовательной программы;

2) текущий контроль – проводится с целью оценки уровня усвоения студентами теоретических разделов изучаемой дисциплины, знаний, умений, и навыков, полученных на лабораторных и практических занятиях, а также в процессе самостоятельной работы;

3) промежуточный контроль – осуществляется с использованием балльно-рейтинговой системы;

4) итоговый (государственная итоговая аттестация) – контроль проводится в форме защиты выпускной квалификационной работы.

Для осуществления комплексной оценки качества работы студентов при освоении ими образовательных программ высшего образования моделью предполагается использование балльно-рейтинговой системы. Внедрение рейтинговой системы оценки знаний студентов решает следующие задачи:

1) повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ путем более высокой дифференциации оценки их учебной работы;

2) повышение качества обучения за счет повышения уровня организации и интенсификации учебного процесса, активизации работы профессорско-преподавательского состава и студентов по обновлению и совершенствованию содержания и методов обучения;

3) мотивации обучающихся к систематической самостоятельной работе по изучению дисциплин в течение семестра;

4) усиление регулярного контроля за ритмичностью работы студентов при освоении ими образовательной программы;

5) повышение мотивации студентов к исследовательской деятельности;

6) усиление учебной дисциплины студентов, улучшение показателей посещения студентами занятий.

Особое внимание в модели отводится проведению итоговой аттестации в форме профессионального экзамена. Это независимая процедура оценки готовности выпускников к будущей профессиональной деятельности. По результатам профессионального экзамена выпускник получает либо сертификат, допускающий к работе в образовательной организации, либо (в случае низкой оценки) рекомендации по продолжению обучения с целью повышения уровня профессиональной готовности.

Список литературы

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М.: Совершенство, 1998. – 616 с.

2. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

3. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации дея-

тельности подхода к подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105–126.

4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – URL: минобрнауки.рф/документы/1450 (дата обращения: 10.11.2015).

5. План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/media/files/41d4da971dd8e35ce817.pdf> (дата обращения: 10.11.2015).

6. Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 10.11.2015).

7. Современное образование в условиях реформирования: инновации и перспективы: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции, 10 апреля 2012 года / редкол.: Таюрский А. И. и др. – Красноярск: Ун-т Российской акад. образования, Красноярский фил.: Ин-т проблем непрерывного образования РАО, 2012. – 356 с.

8. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 год [Электронный ресурс]. – URL: <http://innovation.gov.ru/sites/default/files/documents/2014/5636/1238.pdf> (дата обращения: 10.11.2015).

9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ „Об образовании в Российской Федерации“ (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 10.11.2015).

УДК 371

А. Г. Гогоберидзе

*(д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой дошкольной педагогики
ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург)*

УСИЛЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автором статьи рассматривается актуальная проблема разработки модели подготовки активного, инициативного, ответственного, компетентного педагога дошкольного образования (воспитателя) в современной системе педагогического образования.

Ключевые слова: система педагогического образования, модель подготовки педагога, педагог дошкольного образования.

A. G. Gogoberidze

STRENGTHENING THE PRACTICAL ORIENTATION OF TRAINING OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION

The author of the article considers the actual problem of the development of training models for active, enterprising, responsible, competent teacher of preschool education in the modern system of teacher education.

Keywords: teacher training system, model training teacher, teacher of preschool education.

Идущий в нашей стране процесс модернизация системы педагогического образования предполагает подготовку и повышение качества профессиональной деятельности педагогических работников нового типа, способных осуществить принятую стратегию модернизации системы российского образования и эффективно участвовать в реализации основных образовательных программ общего образования в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта.

Перестройка системы педагогического образования подразумевает

новые требования к результатам обучения при переходе на ФГОС общего дошкольного образования и модернизации ФГОС высшего образования, а также изменение содержания, методов и технологий обучения.

Актуальность разработки новой модели практико-ориентированной подготовки педагога дошкольного образования обусловлена:

– особенностями социальных, экономических, информационных, политических, кросс-культурных процессов, происходящих в России и мире, которые находят отражение в соответствующих ценностно-целевых ори-

ентирах современного образования (ориентация на развитие инициативной, самостоятельной, мобильной, творческой, толерантной личности) и тенденциях его развития (гуманизация, гуманитаризация, субъектно-направленность, деятельностный характер, многовариантность, непрерывность) [3];

– особенностями модернизации системы общего, в том числе и дошкольного образования в России. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» впервые определил статус дошкольного образования как ступени системы общего образования. Это предопределило необходимость обеспечения нового качества дошкольного образования, проектирования программ дошкольного образования на основе федерального государственного образовательного стандарта, поддержки разнообразия детства, сохранения его уникальности и самоценности в условиях личностно-развивающего и гуманистического взаимодействия взрослых и детей и в особых формах детской деятельности и культурных практик ребенка;

– изменениями качества профессиональной деятельности педагога дошкольного образования (воспитателя), которые зафиксированы в стандарте профессиональной деятельности и ориентированы на ряд требований к педагогу, связанных с умениями осуществлять психолого-педагогическую поддержку успешной социализации и индивидуализации детей раннего и дошкольного возраста в образовательной и специфических дет-

ских видах деятельности, на основе и с учетом социальной и культурной ситуации развития ребенка [4].

В связи с этим явно назревшая необходимость модернизации педагогического образования (системы подготовки педагога дошкольного образования) предполагает:

– изменение ценностно-целевых ориентиров подготовки, которые должны быть связаны с формированием образовательных результатов, позволяющих выпускнику выполнять основные, обозначенные в стандарте, функции профессиональной деятельности, обеспечивать реализацию образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования;

– изменение содержательных и технологических ориентиров подготовки педагогов, способных сопровождать процессы развития детей в разных видах деятельности, которые должны быть связаны с переносом акцентов подготовки на ее практико-ориентированность, формирование практических (инструментальных) образовательных результатов, реализацию процесса подготовки и организацию практик студентов в условиях высококачественной профессиональной среды. Такая среда может быть создана при использовании ресурсов сетевого взаимодействия и партнерства организаций дошкольного, высшего и среднего профессионального образования, что позволит формировать и развивать у обучающихся требуемые образовательные результаты.

Таким образом, актуальным становится разработка модели подготовки активного, инициативного, ответственного, компетентного педагога дошкольного образования (воспитателя) принимающего, понимающего и помогающего ребенку раннего и дошкольного возраста прожить самоценный период детства и готового:

- к непрерывному саморазвитию, самопознанию, построению своей образовательной траектории и профессиональной карьеры;

- к взаимодействию и общению с ребенком и членами его семьи;

- к познанию, пониманию и помощи ребенку в проживании самоценных, специфически детских видов деятельности;

- к оказанию психолого-педагогической поддержки успешной социализации и индивидуализации детей раннего и дошкольного возраста;

- к проектированию элементов образовательных программ и сред дошкольного образования;

- к организации детской образовательной деятельности;

- к помощи детям с особыми образовательными потребностями.

Для реализации этой цели процесс подготовки должен носить характер:

- практико-ориентированности;

- сетевого взаимодействия с организациями общего дошкольного и среднего профессионального образования;

- обусловленности образовательной деятельности студента условиями и своеобразием профессиональной педагогической деятельности;

- обусловленности взаимодействия студентов и преподавателей условиями профессиональной образовательной среды.

Герценовский университет в рамках проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей „Образование и педагогика” по направлению подготовки „Психолого-педагогическое образование” (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования» (руководитель проекта – ректор университета, профессор В. П. Соломин) разработал и апробировал новую модель и модули практико-ориентированной основной образовательной программы подготовки бакалавра для работы в сфере дошкольного образования.

Проектирование данной модели осуществлялось на основе базовой идеи о процессе подготовки как процессе психолого-педагогической поддержки студента в самостоятельном решении актуальных задач образовательно-профессиональной деятельности. Были определены подходы к пониманию феномена образовательно-профессиональной деятельности студента как деятельности по решению системы чередующихся и возникающих в реальном образовательном процессе задач и ее потенциал для реализации модели; даны характеристики

деятельности студента в образовательном процессе (профессионально-личностная, профессионально-развивающая, профессионально-деятельностная, а также профессионально-педагогическое взаимодействие); обоснована особая значимость самоаналитического аспекта деятельности студента в образовательном процессе; охарактеризованы особенности деятельности преподавателя.

Целевые характеристики модели подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования ориентированы на совокупность измеряемых образовательных результатов, соответствующих требованиям стандарта профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, ФГОС дошкольного образования и ФГОС высшего образования по направлению «Психолого-педагогическое образование».

В модели и апробируемых модулях определен перечень компетенций (образовательных результатов) как результатов освоения выпускниками программы бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (воспитатель) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования. При определении перечня компетенций (образовательных результатов) учтены:

– требования стандарта профессиональной деятельности педагога в части общепедагогических и специальных функций и трудовых действий;

– требования ФГОС дошкольного образования; требования ФГОС ВО по направлению «Психолого-педагогическое образование» (ФГОС ВПО 3+).

Выделены соответствующие обобщенным трудовым функциям педагога дошкольного образования (воспитателя) группы образовательных результатов, которые могут быть сформированы у студента. Выделен ряд образовательных результатов, формируемых в условиях сетевого взаимодействия с образовательными организациями, реализующими программы среднего профессионального образования, при делегировании содержательной и инструментальной ответственности за их формирование этим организациям.

Содержательные характеристики модели формализованно представлены основной профессиональной образовательной программой, построенной с учетом требований ФГОС высшего образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», имеющей базовую и вариативную части. В содержании программы предусмотрены части, которые реализуются на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования. Основная профессиональная образовательная программа проектируется в данной модели как модульная, при этом модуль рассматривается как организованная образовательно-профессиональная деятельность студента по решению определенного круга задач и

проблем, связанных с достижением определенного набора образовательных результатов [2]. Практико-ориентированность содержания подготовки в данной модели обеспечивается подходом к рассмотрению структуры модуля как определенной последовательности этапов решения задач образовательно-профессиональной деятельности в условиях образовательных учреждений высшего, среднего профессионального и общего дошкольного образования [1].

В *инструментальных характеристиках* модели подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования обоснованы: увеличение доли практики в содержании подготовки, применение стратегии и технологий проблемного обучения, особенности сетевой среды взаимодействия и необходимость организации процесса особого надпредметного сопровождения студента.

В *результативных характеристиках* образовательные результаты рассматриваются как способности и умения студента, которые он может продемонстрировать по окончании освоения модуля или программы, ведущим инструментом оценки определены работы (продукты деятельности) студента и демонстрация образовательных результатов в практике работы с детьми.

Апробация новой модели и новых модулей в 2014–2015 учебном году осуществлялась в условиях функционирования специально созданной пилотной площадки.

Пилотная площадка – открытая, методически оснащенная система, обеспечивающая «стартовую» апробацию новых модулей основной профессиональной образовательной программы подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования.

Пилотная площадка была организована как сетевое образовательно-профессиональное пространство, объединяющее образовательные организации высшего, среднего профессионального и дошкольного образования по кластерному типу.

Вузы – участники апробации новых модулей:

– Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена;

– Балтийский федеральный университет имени И. Канта;

– Забайкальский государственный университет;

– Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева;

– Новосибирский государственный педагогический университет;

– Томский государственный педагогический университет;

– Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого.

Результаты проведенной апробации показывают, что реализация практико-ориентированного подхода «запускает» особую профессионально ориентированную мотивацию и деятельность студента:

- пробующего себя в практике взаимодействия с детьми;
- понимающего, зачем и какие образовательные результаты необходимы для успешной практической деятельности;
- приобретающего действительный интерес к собственному образованию и будущей профессии.

Список литературы

1. *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. – Т. 19. – № 3. – С. 105–126.

2. *Нормативно-правовые основы и концепция формирования и развития научно-образовательной среды современного университета: учебное пособие / Баранова Е. В. и др.; под ред. Н. Ф. Радионовой.* – СПб., 2014. – 82 с.

3. *Соломин В. П.* Векторы модернизации педагогического образования: в преддверии институциональных изменений // Образование: цели и перспективы. – 2014. – № 35. – С. 5–15.

4. *Соломин В. П., Гончаров С. А.* Педагогические кадры: новый образ, новое образование // Просвещение в России: традиции и вызовы нового времени: материалы VI сессии общественно-педагогического форума. – СПб., 2014. – С. 52–63.

УДК 37.01+378

И. Р. Лазаренко

(д-р пед. наук, проф., ректор ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул),

С. П. Волохов

(канд. ист. наук, доц., начальник учебно-методического управления ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул)

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ
И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ:
ПОТРЕБНОСТЬ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

В статье актуализируется использование интегративного подхода при проектировании и реализации образовательных программ высшего образования в логике модернизации педагогического образования в России на современном этапе. Интегративный подход рассматривается как средство определения содержания образовательных программ педагогического образования, структуры подготовки педагогических кадров и организации образовательного процесса в соответствии с потребностями развития системы образования в конкретном регионе. Постановка проблемы и поиск ее решения осуществлены на примере образовательной деятельности Алтайского государственного педагогического университета (г. Барнаул).

Ключевые слова: интегративный подход в образовании, модернизация педагогического образования, профессиональный стандарт педагога, регионально ориентированное проектирование программ педагогического образования, сетевое взаимодействие образовательных организаций.

I. R. Lazarenko, S. P. Volokhov

**INTEGRATIVE APPROACH TO THE PLANNING
AND REALIZATION OF ACADEMIC PROGRAMS
IN THE TEACHER TRAINING INSTITUTION OF HIGHER
EDUCATION: NEEDS, EXPERIENCES, PROSPECTS**

The article discusses the use of integrative approach by planning and realization of academic programs of higher education in concordance with the modernization of teacher training system in Russia in modern times. The integrative approach is considered to be means for definition of academic programmes content in pedagogical education, teacher training structure and organization of educational process according to the demands of educational system development in a certain region. Challenge problem and its solution way are presented through

the example of training and education of the Altai State Pedagogical University (Barnaul).

Keywords: integrative approach in education, modernization of teacher training system, occupational standards of a teacher, regional oriented planning of teacher training program, networking cooperation of educational institutions.

Одной из ключевых тенденций развития высшего образования в современной России является модернизация педагогического образования. В системе российского образования назрела довольно существенная проблема, связанная с тем, что педагогическое образование не в полной мере соответствует требованиям систем дошкольного и общего образования. Поэтому основной целью модернизации выступает приведение программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных стандартов общего образования (ФГОС для начальной, средней и старшей школы) [3].

Модернизация педагогического образования предполагает «профессионализацию» подготовки педагога, т. е. выход на такую модель практико-ориентированного обучения, которая будет максимально соответствовать трудовым функциям педагога в образовательных организациях. Этим определяется ряд таких экспериментальных направлений в рамках программы модернизации, как проектирование и реализация программ прикладного бакалавриата, обновление перечня профессиональных компетенций в программах подготовки педагогов

в соответствии с требованиями профессионального стандарта и ФГОС общего образования, долгосрочная и распределенная практики, модульный принцип проектирования программ, активное использование деятельностного подхода в подготовке педагогов, развитие сетевого взаимодействия образовательных организаций и т. д.

Вместе с тем «профессионализация» педагогического образования, на наш взгляд, – это не только учет стандартизированных требований и унифицированных норм профессионального педагогического сообщества, но и условий жизнедеятельности конкретных образовательных организаций, определенных региональной спецификой. С позиций синергетики, которая в настоящее время выступает одним из важнейших методологических принципов педагогики, состояние системы образования всегда является результатом взаимодействия ее внутренних процессов с внешней средой. Как подчеркивают исследователи В. М. Монахов и В. Е. Фирстов, «управление открытой системой – это управление с внешними и внутренними каналами обратной связи. Оптимальное управление в данном случае сводится к эффективному согласованному взаимодействию этих каналов» [2, с. 4]. И если для системы педагогичес-

кого образования «внешняя среда» – это регионы России, то «внешними каналами» будут выступать потребности региональных образовательных (и иных организаций) и органов управления образованием. Поэтому в логике синергетического понимания при модернизации педагогического образования важным является согласование «внутренних каналов» (система взаимодействия организаций педагогического образования и Минобрнауки России) с заказами конкретных региональных образовательных систем.

Одним из рисков процесса модернизации на современном этапе является то, что требования профессионального стандарта педагога и ФГОС общего образования имеют общенациональный масштаб и, соответственно, определяют унифицированный характер их исполнения, без учета специфики региональных образовательных систем. В связи с этим участники программы модернизации педагогического образования – российские вузы, реализующие программы педагогического образования, – должны учитывать отмеченное выше обстоятельство при разработке и реализации инновационных проектов.

Ранее, применительно к системе дополнительного профессионального образования педагогов, нами подчеркивалась важность соблюдения принципа региональности, предполагающего такую организацию и структуру образовательного пространства региона и управления им, которые отражают историческое, культурное, эконо-

мическое, социальное, образовательное своеобразие региона, не нарушая при этом основных принципов государственной образовательной политики – доступности, эффективности, качества образовательных услуг [1].

Если говорить о региональном своеобразии образовательного пространства Алтайского края, то можно выделить несколько очевидных моментов. Во-первых, в структуре образовательной системы Алтайского края основное место занимает сельская школа – более 60 % образовательных организаций располагаются в сельской местности. Алтай относится к регионам, значительным по площади, но со сравнительно низкой плотностью населения, поэтому основная доля учителей работает в условиях сельских мало- и однокомплектных школ. Во-вторых, образовательное пространство Алтайского края имеет заметную поликультурную составляющую. Алтай является исторической родиной более 80 национальностей и народностей, представители которых в настоящее время активно развивают национально-культурные институты. Одновременно Алтайский край выступает центром социально-экономической интеграции порубежья Большого Алтая: приграничных регионов России, Казахстана, Монголии и Китая, граждане которых имеют образовательные потребности, ориентированные на Россию. В-третьих, в образовательном пространстве региона заметно активизируется проблематика, связанная с

удовлетворением потребностей активно развивающейся туристической отрасли.

Основным поставщиком педагогических кадров и, соответственно, участником модернизации педагогического образования в Алтайском крае выступает Алтайский государственный педагогический университет (АлтГПУ). Соблюдение принципа региональности в осуществлении модернизации педагогического образования для научно-педагогического коллектива АлтГПУ является главным ориентиром и представляется возможным при использовании так называемого «интегративного подхода».

Ключевым в данном словосочетании выступает понятие «интеграция», вошедшее в энциклопедическую литературу в значении сплочения, объединения различных структур в рамках одной системы или процесса [5]. Данное понятие относится к общенаучным и заимствовано педагогической наукой из философии еще в 1980-е годы. В частности, Ю. С. Тюнников рассматривал интеграцию в качестве процесса, выделяя его следующие основные признаки:

1) интеграция строится как взаимодействие разнородных, отдельных элементов;

2) интеграция связана с качественными и количественными преобразованиями взаимодействующих элементов;

3) интегративный процесс имеет свою логико-содержательную основу;

4) при интеграции имеет место педагогическая целесообразность.

«В процессе интеграции, – отмечал Ю. С. Тюнников, – происходит постоянное изменение отдельных элементов, они включаются в большее число связей. Накопление этих изменений приводит к преобразованию в структуре функций у вступивших в связь элементов и в итоге – возникновению новой целостности» [4, с. 83].

Отнесение данного вывода к оценке процесса модернизации педагогического образования на современном этапе позволяет увидеть под «отдельными элементами» участников педагогического образования в системе взаимодействия: федеральные органы управления образованием; вузы, реализующие педагогические программы, их студенты и выпускники; региональные органы управления образованием и образовательные организации; учащиеся и их родители. С учетом принципа региональности в процессе модернизации должна произойти интеграция его участников с «эпицентром» на «вузовском уровне», сближающем федеральный и региональный уровни, и с перспективой получения таких результатов, как:

1) целенаправленное изменение характера взаимодействия (функций) участников (например, инструментальные изменения в подготовке и дополнительном образовании педагогических кадров);

2) создание новых продуктов и нового качества образовательной дея-

тельности, отвечающих актуальным потребностям региональной школы (например, регионально ориентированные программы педагогического образования).

Приведем отдельные трендовые (в аспекте модернизации педагогического образования и потребностей социально-экономического развития Алтайского края) проекты образовательной деятельности АлтГПУ, наглядно иллюстрирующие использование интегративного подхода с учетом принципа региональности в структуре выделенных выше перспективных результатов.

1. Инструментальные изменения в подготовке и дополнительном образовании педагогических кадров.

Апробация модели длительной педагогической практики. В тесном взаимодействии с Главным управлением образования и молодежной политики Алтайского края на основе специального соглашения осуществляется перевод студентов-бакалавров (4–5 курсы) и магистрантов (1–2 курсы) на индивидуальный учебный план с учетом распределения педагогической трудоемкости в школах сельских районов Алтайского края. Данная модель показала свои очевидные преимущества:

1) студент во время обучения погружается в практическую среду;

2) в образовательных организациях снижается нагрузка педагогических работников;

3) повышается показатель трудоустройства выпускников;

4) обеспечивается более тесная связь педагогического вуза с образовательными организациями и органами управления образованием муниципалитетов.

Профилизация программ уровневой подготовки педагогических кадров (бакалавриат – магистратура) с учетом востребованных в региональной школе предметных совмещений. Задача решается двумя путями:

– разработка и реализация программ двухпрофильного бакалавриата (например, «Математика и информатика», «Физическая культура и ОБЖ», «Начальные классы и иностранный язык» и др.);

– разработка и реализация магистерских программ, позволяющих сформировать у выпускника педагогического бакалавриата второй педагогический или психолого-педагогический профиль (например, «История» + «Основы религиозных культур и светской этики», «Начальные классы» + «Психология образования» и др.).

Развитие форм сетевого взаимодействия. Осуществляется с образовательными организациями различных уровней в контексте внутрорегионального и межрегионального развития:

1. Образовательный педагогический кластер, объединяющий АлтГПУ с организациями дошкольного, общего, дополнительного, специального образования. Одним из востребованных является проект по созданию и развитию базовых кафедр. В настоящее время такие кафедры организованы в структуре подготовки и дополнитель-

ного образования АлтГПУ в соответствующих образовательных организациях г. Барнаула, в том числе по направлениям специального (дефектологического) образования и дополнительного образования детей. Положительными эффектами работы базовых кафедр являются следующие:

1) организационно-методическое обеспечение практик;

2) сближение достижений педагогической науки с образовательной практикой;

3) ранняя профориентация учащихся на педагогическую профессию;

4) научно-методическая поддержка педагогов образовательных организаций.

2. Сетевое взаимодействие с зарубежными вузами регионов Большого Алтая. Деятельность Центра казахского языка и культуры, созданного на базе АлтГПУ с участием Павлодарского государственного педагогического института, явилась наглядным подтверждением эффективности сетевого поликультурного взаимодействия как на вузовском, так и региональном уровнях. Для АлтГПУ он стал механизмом кросс-культурного обеспечения академической мобильности студентов и преподавателей с вузами казахстанского порубежья. Для региона он выступает культурно-языковой площадкой для детей и молодежи казахской диаспоры.

2. Создание новых продуктов и нового качества образовательной деятельности, отвечающих актуальным потребностям региональной школы.

Новые образовательные программы. В настоящее время в АлтГПУ проектируется и реализуется несколько основных образовательных программ, содержательно интегрирующих актуальные направления развития социально-образовательной сферы региона:

– по педагогическому направлению – основная профессиональная образовательная программа «Образование в малокомплектной школе». Ее содержательной особенностью является то, что наряду с предметным модулем (модулями) в программу включается модуль, предполагающий овладение «профессиональным контекстом» учителя сельской малокомплектной школы (например, управление образовательной организацией, школьное делопроизводство, организация внеклассной деятельности учащихся и др.);

– по педагогическому, психолого-педагогическому и специальному (дефектологическому) направлениям – образовательные программы, совмещающие предметное образование и работу с детьми с ограниченными возможностями: «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья», «Русский язык и литература в работе с детьми с ограниченными возможностями» и др.;

– по направлению «Туризм» – образовательные программы, сочетающие подготовку в области туризма и работы с детьми: «Экскурсионная деятельность учащихся в туризме», «Детский спортивный туризм».

Реализация данных программ имеет особенности, о которых говорилось выше:

1) альтернативные траектории подготовки:

- двухпрофильный бакалавриат;
- магистратура на базе двухпрофильного бакалавриата;

2) использование модели длительной педагогической практики.

Новые образовательные модели выпускника педагогических программ. АлтГПУ участвует в эксперименте по проектированию и апробации прикладного бакалавриата в педагогическом образовании. Вхождение в эксперимент начиналось с реализации четырех профилей, в настоящее время реализуется восемь. Наиболее востребованными в региональной практике оказались такие профили, как «Начальные классы», «Дошкольное образование», «Технологии», «Информатика».

В завершении отметим, что принятые АлтГПУ проектные инициативы имеют несколько индикаторов, доказательно подтверждающих эффективность использования интегративного подхода при включении в процесс модернизации педагогического образования на современном

этапе, – это положительная динамика за последние годы трудоустройства выпускников, конкурсного и целевого приема абитуриентов, участия работодателей в реализации программ подготовки и дополнительного образования педагогов.

Список литературы

1. Лазаренко И. Р. Основы управления инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования: монография. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. – 150 с.

2. Монахов В. М., Фирстов В. Е. Условия и факторы формирования концепции модернизации российского образования // Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 26.

3. Программа «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации». Аналитическая справка о ходе реализации проекта. – М.: МГППУ, НИУ ВШЭ, 2015.

4. Тюнников Ю. С. Основные понятия, раскрывающие взаимосвязь как дидактическую категорию. – Тбилиси: НИИ «Педагог», 1983.

5. *Энциклопедический словарь* [Электронный ресурс] / Сайт словарей и энциклопедий «Толковый словарь русского языка». – URL: <http://tolslovar.ru> (дата обращения: 14.09.2015).

УДК 37.01+ 378

М. В. Потапова

*(д-р пед. наук, проф., проректор по учебной работе
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный
педагогический университет», г. Челябинск),*

Н. О. Яковлева

*(д-р пед. наук, проф., зав. НИЦ «Научный центр
стратегических исследований проблем образования»
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный
педагогический университет», г. Челябинск),*

Е. В. Яковлев

*(д-р пед. наук, проф., проректор по информационным технологиям,
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный
педагогический университет», г. Челябинск)*

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАСШТАБАХ ВУЗА: СТАРТОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ

В статье представлена характеристика первых результатов участия Челябинского государственного педагогического университета в общероссийском проекте модернизации педагогического образования и проблем, решаемых в его рамках; приведены позиции относительно внедрения модульного формата основной профессиональной образовательной программы, обеспечения практико-ориентированного подхода к профессиональной подготовке будущих педагогов, координации сетевого взаимодействия с образовательными организациями.

Ключевые слова: модернизация, педагогическое образование, модуль, модульный учебный план, базовая кафедра.

M. V. Potapova, N. O. Yakovleva, E. V. Yakovlev

MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION ON A HIGHER EDUCATION INSTITUTION SCALE: INITIAL CHALLENGES AND RESULTS

The present article characterizes the first results of Chelyabinsk State Pedagogical University's contribution to the all-Russian project of Pedagogical Education Modernization, and problems being solved within that project. Some statements on implementation of module form of the main professional educational program are made, as well as on providing practice-oriented approach to professional training

of rising teachers, and coordination of networking cooperation with educational organizations.

Keywords: modernization, pedagogical education, module, module education plan, base academic department.

Проводимая в настоящее время модернизация образования, необходимость которой очевидна для большинства представителей педагогического сообщества, неравнодушных к будущему отечественной образовательной системы, является не только самой масштабной в истории профессиональной подготовки педагогических кадров, но и самой неоднозначной в понимании процедур ее реализации, ожидаемых результатов и возможных последствий. Процесс модернизации педагогического образования, фактически начавшийся еще в 80-х годах прошлого столетия в рамках реформы образования и продолженный в начале XXI века в общем контексте модернизации российского образования, сегодня получил новый импульс развития.

Оценивая своевременность и значимость проводимых реформ, следует отметить, что они обусловлены и интеграционными процессами, задающими новые форматы отношений российского образования с мировыми образовательными системами, и осознанной необходимостью проведения кардинальных преобразований в такой стратегически важной для безопасности государства сфере, как образование, и во многом неудовлетворительным состоянием самой системы подготовки педагогических кадров. При этом положительной стороной

предпринимаемых изменений следует признать четкую фиксацию и инновационность основных направлений модернизации, выбранных ее идеологами. К ним в первую очередь следует отнести обеспечение практико-ориентированного характера подготовки педагогических кадров, модульный формат построения основных профессиональных образовательных программ, введение профессионального экзамена как условия многоканального входа в педагогическую профессию, расширение академической мобильности и др.

Следует отметить, что апробация новых подходов к профессиональной подготовке кадров для системы образования и изменения, предусмотренные программой модернизации, – это не мелкие усовершенствования, под видом которых, как это часто бывало раньше, можно провести формализованные и «бумажные» преобразования, не касающиеся реального образовательного процесса. Программа модернизации сегодня требует коренной перестройки профессиональной подготовки с ориентацией на задачи педагогической деятельности, в результате которой будет сформирована целостная личность педагога с современным профессиональным мышлением, способная создавать новые ценности и обогащать профессиональную культуру эффективными инновациями, что

чрезвычайно важно для сегодняшнего образования.

Челябинский государственный педагогический университет в числе вузов соисполнителей Госконтракта по апробации новых модулей академического и прикладного бакалавриата, профессиональной и прикладной магистратуры получил возможность одним из первых реализовать на своей базе ключевые идеи общероссийского проекта. Помимо непосредственной апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы, которые будут в перспективе включены в федеральную общедоступную библиотеку, в вузе развернута работа по переводу учебных планов в модульный формат.

Реализация данного процесса осуществлялась нами с учетом понимания модуля как содержательно и по времени завершенной единицы учебного процесса, как обособленная с точки зрения образовательных результатов часть основной профессиональной образовательной программы, а его значение в русле идей компетентностного подхода определялось как комплексная практико-теоретическая единица, ориентирующая на подготовку к выполнению определенного набора трудовых действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога [3]. В понимании содержательного наполнения модуля мы, исходя из требований образовательного и профессионального стандартов, предполагали, что обеспечение полного цикла формирования определенных компе-

тенций, трудовых действий и необходимых для их выполнения умений и знаний должно осуществляться через комплексное теоретическое осмысление программной информации на фоне закрепления полученных знаний и умений на практике в реальном образовательном процессе, и далее к научно-исследовательскому продвижению студента в решении актуальных проблем. Для этого в структуру модуля в соответствии с идеологией модернизации должны быть включены как минимум обязательные и вариативные дисциплины, практика (одного или нескольких видов, предвещающая изучение дисциплин или закрепляющая полученные в теории знания и умения), проектная деятельность (НИРС) и комплексный контроль достижения образовательных результатов. Дисциплины, составляющие такой модуль, могут иметь разную трудоемкость, осваиваться в разных семестрах, включать разные виды промежуточной аттестации, а контроль должен планироваться как по дисциплинам модуля, так и по модулю в целом. Модуль основной профессиональной образовательной программы схематично представлен на рис. 1.

Построение модульных учебных планов, как любое другое новшество, реализуемое в реальном образовательном процессе, сопровождается объективными сложностями, требующими оперативного преодоления. В первую очередь это согласование между субъектами образовательного процесса фактического содержания модулей. Если

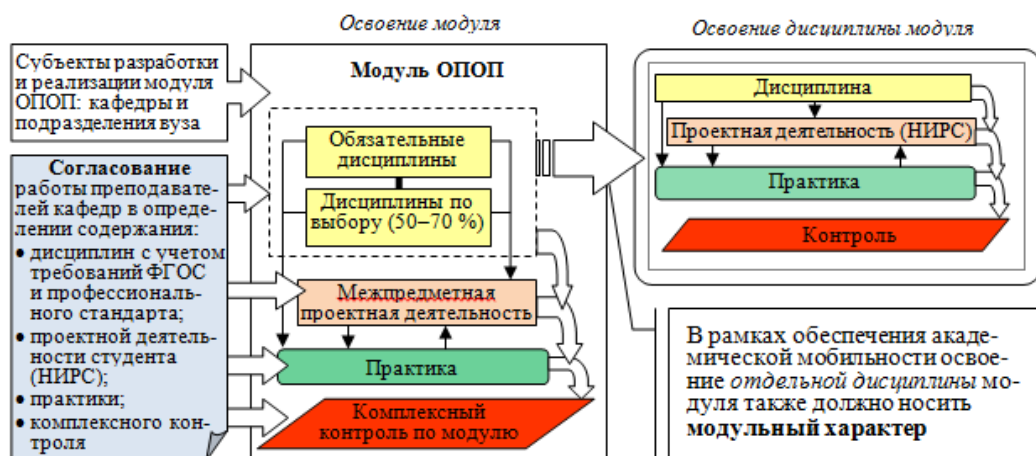


Рис. 1. Модуль основной профессиональной образовательной программы

с сущностью и назначением модуля все предельно ясно, то техническая сторона разработки и реализации модулей вызывает массу вопросов.

Отметим, что сам модуль, ориентированный на формирование определенного набора компетенций, практически всегда носит междисциплинарный характер, так же как большинство компетенций, формируемых в соответствии с требованиями образовательных стандартов. Это означает, что реализация модуля предполагает участие субъектов разной административной подчиненности: преподавателей разных кафедр или подразделений вуза, которые могут иметь факультетский или общеуниверситетский статус, осуществлять учебно-методическую или научную деятельность, объединять преподавателей разной предметно-дисциплинарной специализации и др. Как показал первый этап апробации модулей, возникающие при этом объективные сложности связаны с необходимостью согласо-

вания их работы в отношении целого ряда аспектов: отбора содержания обязательных дисциплин и соответствующих им дисциплин по выбору, обеспечивающих достижение требований образовательного и профессионального стандартов, определения междисциплинарного наполнения проектной деятельности студентов, программных заданий практики, форм и содержания комплексного контроля по модулю. Такая организация образовательного процесса, а это при всех сложностях все же следует признать ее безусловным преимуществом, активизирует внутривузовское взаимодействие, которое приобретает тотальный характер и при реализации тех или иных модулей неизбежно потребует усилий по созданию постоянно пополняемого банка междисциплинарных учебных тем, исследовательских проектов, заданий на практику, контролируемых мероприятий и их совместному использованию в ходе подготовки будущих педагогов.

Второй нюанс, который возникает при создании и реализации модульного учебного плана, связан с обеспечением условий для академической мобильности студентов. Реалии современного образования таковы, что студент вправе выбирать ту образовательную организацию, которая, по его мнению, предоставляет образовательную услугу наиболее высокого качества. Эти возможности и обязательства оказываются достаточно легко реализуемыми именно при модульном построении вузами образовательных программ в масштабах всей страны (особенно при использовании ими стандартизированных модулей), когда студент полностью осваивает модуль в вузе-партнере и предоставляет в свой вуз данные о его результатах. Такой опыт уже накоплен в ЧГПУ в рамках реализации сетевых магистерских программ. Учитывая длительность освоения отдельных модулей, их возможную рассредоточенность по семестрам, включенность в модуль нескольких дисциплин, часть из которых студент может отказаться осваивать в другом вузе, и, наконец, финансово-бытовые сложности, связанные с переездом и проживанием в других условиях, у студента должна быть возможность реализовывать академическую мобильность не в отношении всего модуля, а в отношении отдельной дисциплины. Например, будущего педагога может привлекать особое содержание той или иной дисциплины, научная известность преподавателя другого вуза, уникальность

его методики обучения, возможность поработать в специализированной библиотеке или на высокотехнологичном оборудовании и т. д. Принимая во внимание указанные потребности, вуз обязан сохранить модульный подход и на уровне отдельной дисциплины: т. е. программа должна быть выстроена таким образом, чтобы в сопровождении теоретических позиций, подлежащих усвоению, по каждой из них были предусмотрены особые задания по НИРС, учебной практике и контроль усвоения формируемых компетенций. Наш опыт апробации новых модулей в 2014/15 учебном году показал, что модульный принцип организации образовательного процесса должен быть сквозным и распространяться как на реализацию модуля в целом, так и на любую его составляющую.

Как мы уже отмечали, помимо прочих компонентов, любой модуль обязательно включает практику, которая в содержательном плане должна давать возможность студенту апробировать в условиях реального образовательного процесса формируемые компетенции, способы трудовых действий, связанные с теоретическим материалом обязательных дисциплин и дисциплин по выбору, включенных в данный модуль, а также проверить результаты проведенного научно-педагогического исследования в рамках проектной деятельности.

Чтобы практика в полной мере отвечала современным требованиям к образовательному процессу в вузе,

обеспечивала системно-деятельностный подход к подготовке будущих педагогов, необходимо создать такие условия, при которых образовательная организация, принимающая студентов-практикантов, сама стала полноценным участником и организатором практики. Эта непростая задача сводится к тому, чтобы заинтересовать образовательную организацию в обеспечении эффективности и результативности проведения практик.

Наиболее логичный способ решения указанной проблемы связан с созданием на базе педагогического вуза образовательного комплекса, в рамках которого реализуются программы высшего, среднего профессионального, общего и дошкольного образования, т. е. объединением под «крышей» педагогического вуза образовательных организаций всех уровней, руководство и кадровый состав которых включает преимущественно преподавателей педагогического университета. Такая организация образовательного процесса имеет ряд неоспоримых преимуществ. Во-первых, преподаватели-методисты педагогического вуза, работающие с обучающимися корпоративного колледжа, школы или детского сада, имеют возможность свободно насыщать образовательный процесс инновациями, теоретически обоснованными, практически апробированными и соответствующими последним психолого-педагогическим достижениям, а студенты – с первого курса погрузиться в реальную образовательную среду, ориентированную

на целенаправленное формирование у них компетенций, соответствующих профессиональному стандарту педагога. Во-вторых, чрезвычайную значимость для эффективной профессиональной подготовки будущих педагогов придает возможность в условиях образовательного комплекса своевременной отработки студентами трудовых действий на фоне увеличения видов практик, предусмотренных модульным под-ходом к реализации основной профессиональной образовательной программы. Наличие такой постоянно действующей базы практики, готовой в любое время принять студента для апробации тех или иных профессиональных умений, обеспечивает именно образовательный комплекс. В-третьих, корпоративные образовательные организации, объединенные в образовательный комплекс, позволяют вузу создавать и координировать в них работу базовых кафедр, которые несут ответственность за разработку программ практики, сопровождение учебно-профессиональной деятельности студентов, координацию процесса формирования их портфолио, оценивание сформированных компетенций. Помимо базы практики для студентов, такая образовательная организация может выступать и стажировочной площадкой, предоставляя возможность длительного пребывания будущего педагога в реальном образовательном процессе. Все это позволит вывести на новый уровень и вопросы управления качеством образования [5].

Отметим, что в настоящее время положительный опыт работы стажировочных площадок в сторонних вузах образовательных организациях чрезвычайно незначителен. Это связано именно с тем, что организации не заинтересованы в обеспечении качества практической подготовки продолжительно находящимся у них студентам, не определен статус будущего педагога в такой организации, не установлена зона ответственности, не охарактеризованы результаты труда. В корпоративной же организации все эти вопросы снимаются, так как студент продолжает находиться в поле зрения преподавательского состава вуза, в четко регламентированной программе работы. Кроме того, ресурсное обеспечение образовательного комплекса позволяет снять проблему создания в условиях педагогического вуза методических кабинетов, соответствующих требованиям предметной подготовки в современной школе: во-первых, организация и эксплуатация таких кабинетов чрезвычайно затратны для вуза, требуют постоянного обновления материально-технической базы, научно-методического обеспечения; во-вторых, их использование все равно не решает задачи профессионализации подготовки будущих педагогов, поскольку оставляет студента в контексте квази-профессиональной деятельности и не позволяет полностью погрузиться в процесс непосредственного взаимодействия с обучающимися. Для педагогического же вуза, имеющего корпоративный колледж,

школу или детский сад, есть возможность пользоваться предметными кабинетами, созданными и функционирующими в условиях реального образовательного процесса, обеспечив тем самым полноценную практику. Немаловажным для вуза является также и возможность получения финансовой поддержки аккредитованных программ общего образования.

Наиболее экономичным на сегодняшний день способом организации практико-ориентированной подготовки будущих педагогов является создание в сторонних образовательных организациях отдельных базовых кафедр, нормативная возможность которого определена приказом Министерства образования и науки РФ [4].

Кроме того, как показало проведенное нами пилотное исследование, к основным факторам, определяющим потребность в создании базовой кафедры, следует отнести:

– со стороны вуза: необходимость повышения качества образования в вузе, выполнения требований ФГОС ВО (участие в реализации основных профессиональных образовательных программ представителей работодателей), реализации практико-ориентированной подготовки будущих учителей с возможностью отработки определенных компетенций, перехода на модульные учебные планы и обеспечение их практиками и др.;

– со стороны образовательной организации: необходимостью научного обеспечения реализации инновационных преобразований, решения кадро-

вых вопросов, использования ресурсов университета при реализации образовательных программ, научно-методического сопровождения разработки и реализации образовательных программ, повышения уровня предметно-методической подготовки преподавательского состава и др.

Работа по созданию базовой кафедры в ЧГПУ привела нас к следующим заключениям:

1) наличие базовой кафедры должно стать обязательным условием реализации основной профессиональной образовательной программы;

2) в большей степени потенциал базовой кафедры может быть использован при освоении студентами модулей психолого-педагогической и предметно-методической подготовки;

3) минимальный плановый период работы базовой кафедры – учебный год;

4) в функционал руководителя образовательной программы входит утверждение образовательной организации, где создается базовая кафедра, ее состав и план работы, а также состав супервизоров образовательной организации, принимающих участие в работе базовой кафедры;

5) в функционал руководителя образовательной организации входит организация помещения для работы базовой кафедры, ее состав и условия финансирования работы супервизоров;

6) основными направлениями работы базовой кафедры являются:

– со стороны ЧГПУ – научное руководство образовательной организацией, повышение квалификации преподавателей образовательной организации, участие в проектной деятельности, помощь образовательной организации в разработке учебных планов, программ, разработок, экспертиза учебных планов, программ, разработок, подготовка преподавателей образовательной организации к участию в профессиональных конкурсах, выполнение проектов, проведение занятий с учащимися и воспитанниками образовательной организации, помощь в разработке индивидуальных образовательных траекторий учащихся и воспитанников, работа с родителями, консультирование преподавателей, учащихся и их родителей и др.;

– со стороны образовательной организации – руководство практикой студентов; проведение занятий с бакалаврами и магистрами в образовательной организации; привлечение преподавателей образовательной организации к проведению занятий с бакалаврами и магистрами; привлечение преподавателей образовательной организации к экспертизе учебных планов и программ подготовки; привлечение преподавателей образовательной организации к руководству квалификационными работами и др.

Однако при всех преимуществах указанные способы решения проблемы в настоящее время не стали массовыми, что связано, с одной стороны, с известными трудностями нормативного, финансового регулирования, а с

другой, с несопоставимостью масштабов педагогического вуза и образовательной организации любого уровня: для полного покрытия потребностей в практике студентов всего педагогического вуза практически всегда требуется привлечение дополнительных сторонних организаций. Обеспечение их заинтересованности в проведении эффективных для будущих педагогов практик остается в настоящее время сложной задачей. Тем не менее нельзя сказать, что решения указанной проблемы не существует. Так, например, в Новосибирске, Челябинске и других городах решен вопрос на уровне регионального Министерства образования и науки о предоставлении образовательным организациям, победившим в конкурсах инновационных площадок, гарантированной информационной поддержки, перераспределении финансовых потоков, создании особых условий работы. Считаем данный опыт чрезвычайно продуктивным, а проведение систематических конкурсов инновационных площадок – значимым стимулирующим фактором развития региональных систем образования.

Взаимоотношения вуза и образовательной организации, принимающей студентов на практику, должны регламентироваться договором о сетевом взаимодействии, отражающем все условия организации практики, совместно используемые ресурсы, нормативную и финансово-бюджетную ответственность сторон и др. В ходе текущего учебного года в ЧГПУ

заключено 18 договоров о сетевом взаимодействии с общеобразовательными и дошкольными образовательными организациями: составлены планы работы, начата реализация запланированных мероприятий. При этом наиболее востребованными для образовательной организации оказались следующие предложения ЧГПУ: подготовка школьников к ЕГЭ и ОГЭ и семинары для учителей по подготовке к ЕГЭ и ОГЭ, репетиционные экзамены с подробными консультациями, подготовка к сочинению, повышение квалификации педагогов, научное руководство и научно-методическое консультирование, участие преподавателей вуза в совещаниях и педагогических советах по актуальным темам, организация на базе ЧГПУ внеурочной деятельности школьников и др. Заказ ЧГПУ образовательной организации в рамках сетевого взаимодействия касается создания условий для работы базовой кафедры, приема студентов на практику, профориентационной работы к поступлению в ЧГПУ, участия педагогов в разработке и экспертизе основной профессиональной образовательной программы и программ практик студентов ЧГПУ, участия педагогов в составе государственных экзаменационных комиссий бакалавриата и магистратуры, продвижения бренда ЧГПУ на информационных ресурсах образовательной организации и др.

Особенности организации практики представлены в виде схемы на рис. 2.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

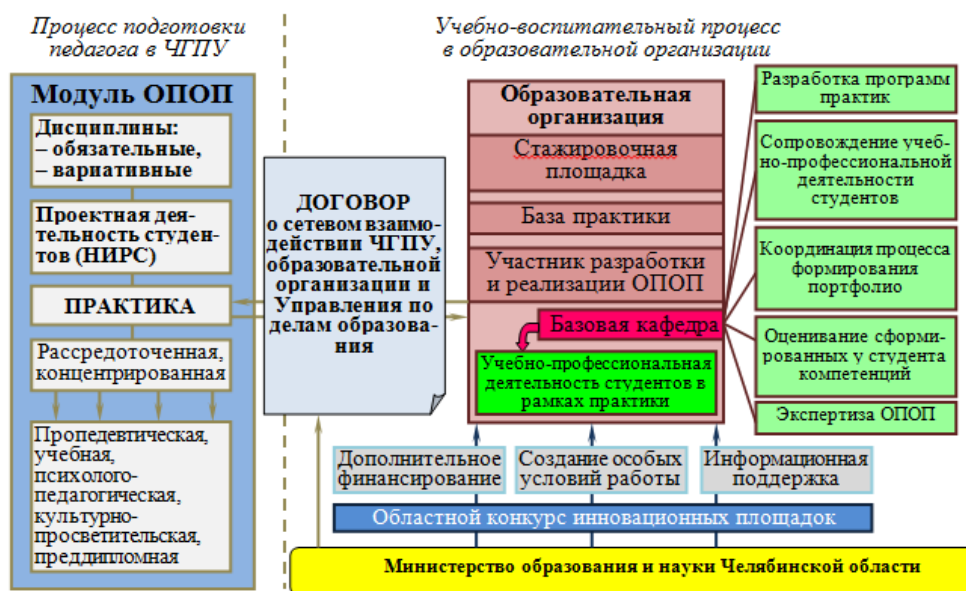


Рис. 2. Организация практики студентов педагогического вуза с привлечением представителей работодателей

В результате образовательная организация как полноценный партнер, непосредственно участвующий в под- достижениях в области педагогики, психологии и методики преподавания предметов, что будет способствовать ее инновационному развитию. Такое неформальное взаимодействие в период практики требует четкого соглашения ее программы, вытекающей из общего понимания логики подготовки будущего педагога в вузе, а это значит, что образовательная организация как работодатель будет заинтересована в качественной подготовке педагогических кадров и потому будет участвовать в проектировании основной профессиональной образовательной программы, в разработке программ практик, в оценке результатов подготовки будущих педагогов, а также в создании условий, при кото-

готовке будущих педагогов, может формировать для себя кадровый резерв и пользоваться новейшими научными рых формирование будущего педагога будет проходить по оптимальной траектории.

Таким образом, модульный подход к построению и реализации основной профессиональной образовательной программы требует приоритетного внимания к практике, обеспечивающей профессионализацию подготовки будущих педагогов и предполагающей установление партнерских отношений вуза с образовательными организациями на основе сетевого взаимодействия. Хочется верить, что проводимая в настоящее время модернизация педагогического образования – уникальной системы, оказывающей непосредственное влияние на все сферы жизни общества (производ-

ство, культуру, науку и др.), с ее громкими задачами и ожиданиями, – будет действительно способствовать прогрессивным и революционным изменениям, которые переведут российское образование на новый уровень и вернут ему статус лучшего в мировом масштабе.

Список литературы

1. *Болотов В. А.* Программа модернизации педагогического образования 2014–2017 [Электронный ресурс]. – URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/14> (дата обращения: 18.08.2015).

2. *Каспаржак А. О.* О разработке модулей основных профессиональных образовательных программ академического бакалавриата [Электронный ресурс]. – URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/19> (дата обращения: 18.08.2015).

3. *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 [Электронный ресурс]. – URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/20> (дата обращения: 18.08.2015)

4. *Приказ* Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Порядка создания профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования кафедр и иных структурных подразделений, обеспечивающих практическую подготовку обучающихся, на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы» № 958 от 14 августа 2013 г. // Российская газета. Федеральный выпуск № 6187 от 20 сентября 2013 г.

5. *Яковлев Е. В., Яковлева Н. О.* Управление качеством образования: учебно-практическое пособие. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – Ч. 1. – 147 с.

УДК 378

З. У. Колокольникова

*(канд. пед. наук, доц. Лесосибирского педагогического института,
филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»,
г. Лесосибирск)*

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ
ПРОЕКТИРОВАНИЯ И АПРОБАЦИИ ОПОП БАКАЛАВРИАТА
(ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
(УЧИТЕЛЬ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ))**

В статье отражен опыт проектирования образовательной программы бакалавриата в рамках реализации Госконтракта. (Ф-132.054) и опыт апробации ОПОП в условиях ЛПИ – филиала СФУ.

Ключевые слова: бакалавриат, профстандарт педагога, модуль ОПОП, образовательные результаты, образовательные события.

Z. U. Kolokolnikova

**PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF
IN CONDITIONS OF MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL
EDUCATION: EXPERIENCE OF DESIGNING AND TESTING
UNDERGRADUATE (IN THE DIRECTION OF TRAINING
“PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION”
(PRIMARY SCHOOL TEACHER))**

The paper describes the experience of designing educational programs of a bachelor degree in the framework of the state Contract (F-132.054) and experience testing programs in terms of branch of Siberian Federal University.

Keywords: bachelor, profstandart teacher, programs module, educational outcomes, educational events.

Тенденцией модернизации отечественного педагогического образования в современных условиях является академическая мобильность, уси-

ление практической направленности подготовки педагога, поиск новых подходов оценки готовности педагога к профессиональной деятельности и

сформированности спектра трудовых действий педагога в соответствии с профессиональным стандартом педагога (2013).

Согласно стандартам ВО нового поколения (ФГОС 3+) [1], процесс обучения будущего педагога должен стать практико-ориентированным, направленным на формирование профессиональных действий для дальнейшего использования в профессиональной сфере будущего учителя: обучении, воспитании и развитии школьников. Обучение будущих учителей построению учебной деятельности предполагает необходимость существенно иной модели практической подготовки, которая предполагает партнерство учителя и школы с семьей, другими образовательными организациями и обществом в широком смысле этого слова.

В соответствии с техническим заданием по Государственному контракту¹ одним из важнейших индикаторов являлось усиление практической направленности образовательных программ подготовки учителей на

¹ Государственный контракт на выполнение работ (оказание услуг) по контракту № 2014-04.03-05-043-Ф-132.054 на выполнение работ (оказание услуг) по проекту «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования».

основе сетевого взаимодействия образовательных организаций (ВО, СПО, НОО).

В основу построения модели практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога разработчиками проекта СФУ под руководством О. Г. Смоляниновой был положен всесторонний анализ следующих факторов: государственных требований к высшему и начальному общему образованию, требований работодателей, существующих моделей и тенденций развития педагогического образования в России и за рубежом, глобальных трендов развития образования.

За основу модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров в условиях бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций ВО-СПО принято следующее: теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова; мыследеятельностная педагогика (Г. П. Щедровицкий, Ю. В. Громько); специально созданные условия, формы организации (в соответствии с ТЗ ГК); современные методы оценивания образовательных результатов студентов (в соответствии с ТЗ ГК); практическая направленность ОПОП, разработанная в рамках модели через создание сетей (ВО – СПО – Базовые школы).

Замысел проекта связан с ориентацией на *деятельностный подход* в подготовке учителя начальных классов. Ориентация на деятельность студента по развитию у себя необходимых универсальных и профессиональных компетенций, знаний, умений, по овладению основными трудовыми функциями педагога, предусмотренными в профессиональном стандарте.

Для этого была разработана модульная ОПОП в сетевом партнерстве с СПО. Мы понимаем модуль как комплексную *практико-теоретическую* единицу, направленную на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту. Модульная ОПОП предусматривает смену парадигмы с ориентацией на образовательные результаты студента, главное отличие программы модуля от существующих заключается в его ориентированности на получение конкретного образовательного результата. В таком случае учебный процесс проектируется «от результата», т. е. все составляющие модуля (набор учебных дисциплин, видов учебной работы, задач практики, событий) определяется, исходя из запланированных образовательных результатов и организации собственной деятельности студента по их достижению.

Проблемно-деятельностное обучение реализуется за счет событийности, ответственности самого студента и такой организации практики, которая направлена на вхождение студента в профессионально-педагогическую деятельность и формирование

мотивации на нее. Причем событийность мы рассматриваем как часть образовательного процесса, которая не только позволяет повысить мотивацию студентов на включенность в квазипрофессиональные и профессиональные виды деятельности, но также является компетентностным испытанием для студентов и преподавателей, точкой перехода от теории к практике. Событийная организация образовательного процесса – это такая организация, когда учебные и социальные события становятся средством фиксации и оформления достигнутых образовательных результатов и одновременно – источником образовательного запроса студента, его мотивации на овладение новыми образовательными результатами или углубление уже полученных.

Важной особенностью модульной ОПОП является идея организации сквозных практик в распределенной форме и практикумов, которые «вынесены» в школу и обеспечивают междисциплинарность и единство теоретической и практической подготовки студента. Переход студента от постановки и решения учебных задач на материале дисциплин к прикладным задачам на практике и наоборот, проблематизация на практике и возврат к теории позволяют найти ответы и решения практических профессиональных задач и обеспечивают модульность и целостность ОПОП.

Важным отличием модульной ОПОП является система оценивания достижения образовательных результатов. Каждый запланированный ре-

зультат разлагается на компоненты, далее определяются критерии достижения результата на одном из трех уровней – репродуктивном, продуктивном, конструктивном, и определяются способы оценивания достижения запланированного результата. Оценивание образовательных результатов реализуется по каждой дисциплине, по практике, образовательному событию и модулю в целом. Широкое распространение получает аутентичное оценивание, оценивание по реальным результатам деятельности, экспертная оценка учителем-супервизором и руководителями практики от вуза и СПО, рефлексивная самооценка и взаимооценка студентами друг друга.

При проектировании в модульную ОПОП было заложено многообразие педагогических технологий: деятельностный подход, технология развивающего обучения, ИКТ, е-портфолио, *case-study*, технологии активного обучения, технологии КСО, технологии проектной деятельности и т. д. Еще одно отличие спроектированной ОПОП заключается не только в освоении представленных выше технологий, но и в использовании их при подготовке будущего педагога, например: метода проектов, межпредметных и межмодульных интегральных занятий, выполнение студентами групповых социально-педагогических проектов и т. д.

В апробацию всех модулей ОПОП были включены:

– ИППС СФУ по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (66 че-

ловек), по направлению подготовки 44.03.02 «Педагогическое образование» (54 человека);

– КГПУ института психолого-педагогического образования (45 человек) и студенты факультета начальных классов (20 человек);

– ЛПИ – филиал СФУ по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (20 человек).

При апробации модулей ОПОП предполагалось, что содержание каждого модуля разворачивается в следующей логике: ОДИ – «ЗАПУСК – профессиональное самоопределение», теоретическое обучение, организация распределенной практики за счет взаимодействия сетевых партнеров и организации событийности и рефлексии.

На ОДИ происходит ЗАПУСК мотивации студентов на педагогическую профессию на первом модуле ОПОП, при реализации последующих модулей возможны другие формы мотивации и постановки задач профессионального самоопределения и развития: проблематизирующий семинар, установочный тренинг, деловая игра и др. На учебной практике осуществляется знакомство с рядом профессиональных функций, осуществляются первые профессиональные пробы, формируется список вопросов и педагогических проблем. Во время первых педагогических проб на учебной практике происходит проблематизация и рефлексия теоретических знаний и концепций. В индивидуальном е-портфолио студенты представляют результаты реф-

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ МОДЕРНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

лекции, ответы на появившиеся вопросы и поставленные проблемы как в ходе теоретического обучения, так и по результатам учебной практики.

Разработанная модульная ОПОП включает 6 модулей (ГСЭ, ЕН, ТиЭОППД, ПиПР, МиМППД, ВД), из

которых в апробацию 2014 и 2015 гг. вошли 5 (табл. 1). Модульная ОПОП включала учебно-методическую документацию по каждому из разработанных модулей: РПД, УМКД, ФОС, MOODLE, программы практик, процедуры мониторинга и т. д.

Таблица 1

Компоненты апробированных модулей ОПОП

Модули	Логика модуля	Целевые ориентиры Профстандарт ТФ, ТД, ФГОС 3+	Образовательные результаты (ОР)	Процедуры оценивания
М1 ГСЭ	Базовая, вариативная, практика, событие	1, 3, 14, 20, 21	Законодательство, мировоззрение и педагогическое мышление	Экспертная оценка, мониторинг, компетентностное испытание (событие для студентов)
М2 ЕН	Базовая, вариативная, практика, событие	4, 6, 7, 8, 11, 20	ИКТ, безопасная образовательная среда	
М3 ТиЭОППД	Базовая, вариативная, практика, событие	2, 13, 16, 5, 25, 37	Организация различных видов деятельности	Компетентностное испытание (событие для школьников), итоговый экзамен по модулю (кейсы)
М4 ПиПР		1, 4, 5, 6, 22, 23 9, 10, 26, 27, 29	Диагностика и оценка показателей уровня и динамики развития младшего школьника	
М5 МиМППД		1, 4, 5, 6, 7, 19, 26, 27, 37	Методики и технологии обучения, развития и воспитания младшего школьника	Защита проектов уроков

Важной составляющей модульной ОПОП и ее апробации является образовательный результат. Под образовательными результатами (ОР) студента мы понимаем продукты деятельности студента из принятых нами видов деятельности. При оценивании ОР по-

является задача соотнести виды деятельности студента и преподавателей, достигаемые в них образовательные результаты студентов и соответствующие им трудовые действия, которые могут быть продемонстрированы студентами на практике в работе с деть-

ми. В ходе апробации идет мониторинг образовательных результатов (анкеты на основе профессионального стандарта педагога и ФГОС 3+). Была проведена экспертная оценка и самооценка студентами по итогам освоения модулей, прохождения учебной практики и участия в промежуточных интегрированных компетентностных испытаниях-событиях.

Апробация модуля 3 актуализировала вопрос о проведении итогового испытания по модулю – комплексного итогового экзамена. Подробнее об апробации комплексного итогового экзамена по модулям: были разработаны кейсы и использованы для проведения экзамена, теоретические вопросы задавались студенту преподавателями-экспертами при уточнении решения кейса. Стоит отметить, что возникли сложности в подготовке и проведении комплексного экзамена: отсутствие нормативной базы и человеческий фактор (неготовность ППС). В то же время апробация экзамена показала, что это эффективная форма, позволяющая получить экспертную оценку ОР и сформированности компетенций: процедуру необходимо уточнить и апробировать еще раз, используя опыт педколледжа № 1 Красноярска, и при реализации профессиональных модулей, вынести часть экзамена на практику.

Анализируя опыт апробации модульной ОПОП остановимся подробнее на событийной организации образовательного процесса будущего педагога, когда учебные и социо-куль-

турные события становятся средством фиксации и оформления достигнутых образовательных результатов студентов и одновременно – источником образовательного запроса студента, его мотивации на овладение новыми образовательными результатами или углубление уже полученных. В ОПОП образовательное событие для студентов является частью модуля, ресурсом для формирования профессиональных компетенций, компетентностным испытанием для студентов; в целом события выступают как оценка и старт замера образовательных результатов чаще всего на этапе промежуточного контроля при реализации модуля.

Остановимся подробнее на опыте ЛПИ – филиала СФУ организации событий как компетентностных испытаний. В 1 семестре было организовано событие для студентов – Педагогический квест, который включал компетентностные испытания по всем дисциплинам модулей 1 и 2 (математика, БЖД, экономика, иностранный язык, основы педагогики, информационные технологии и т. д.). Преподаватели разработали задания и бланки мониторинга и экспертной оценки сформированности трудовых действий. Экспертами выступали преподаватели и студенты старших курсов – соорганизаторы квеста. Как уже было показано выше, оценивание велось по трем уровням: репродуктивный, продуктивный и конструктивный; для студентов, не принявших участие в событии-испытании, был введен нулевой уровень. По завершении квеста

отдельно с преподавателями и со студентами была организована рефлексия и подготовлены индивидуальные рефлексивные отчеты. В рефлексивных отчетах студенты отразили сложность, привлекательность разработанных заданий, оценили собственную деятельность и т. д. Основные позиции были доведены до сведения преподавателей. Результаты по СФУ: 0 – 4 %, Р – 35 %, Пр – 39 %, К – 22 %. Результаты по ЛПИ – филиалу СФУ: 0 – 5 %, Р – 40 %, Пр – 50 %, К – 5 %. Апробация показала, что образовательные события имеют и дополнительный ресурс: выступают как форма командной работы ППС, а также как форма командной работы студентов квазипрофессиональной деятельности при подготовке события для школьников. Именно поэтому к событиям, организованным для студентов, добавились события, которые готовились силами студентов для школьников и тоже выступили компетентным испытанием. Во 2 семестре были реализованы следующие события – музейная экспозиция и Праздник Букваря, оба события были ориентированы на школьников. Историко-педагогическая реконструкция в форме музейной экспозиции по теме «Школа в годы ВОВ» была приурочена к 70-летию победы. В ходе рефлексии со студентами стало понятно, что она произвела большое впечатление и своим содержанием, и командной работой, и откликом школьников на работу студентов. Результаты по СФУ: 0 – 4,5 %; Р – 36,5 %; Пр –

39 %; К – 20 %; ЛПИ – филиал СФУ: 0 – 5 %; Р – 35 %; Пр – 55 %; К – 10 %. События, планируемые в 3 семестре – викторина для школьников «Планета Знаний», конкурс чтецов, защита проектов урока. В 3 семестре событием, организованным для школьников, стала викторина «Планета знаний», явившаяся одним из компетентных испытаний, позволяющим оценить уровень сформированности профессиональных компетенций. Уровень сложности выше, так как уровень самостоятельности при подготовке был задан выше, чем в прошлом семестре. Защита проектов уроков – событие, которое находится на этапе подготовки. Задача студента презентовать проект урока и формат презентации может быть разным, в том числе видеофрагмент проведенного урока, т. е. реализованного проекта. Студенты на данном этапе разрабатывают уроки, проводят их, уроки записываются.

Подводя итоги апробации модульной ОПОП в ЛПИ – филиале СФУ, можно отметить следующие позиции:

1. Разработанные модули апробированной ОПОП используются при проектировании ОПОП прикладного бакалавриата 2015 и 2016 гг. набора; это профили «Психология и педагогика начального образования», «Начальное образование и дополнительное образование». Достаточно легко встраиваются базовые модули М1 и М2 и общепрофессиональный М3.

Разработанное методическое обеспечение ОПОП показало свою состоятельность и эффективность, внутренний ресурс ОПОП и модуля при проектировании индивидуального маршрута (вариативная часть, события, практика). При апробации модульной ОПОП в ЛПИ – филиале СФУ целесообразным условиям апробации оказалось введение факультативов «Основы педагогики» в 1 семестре и «Каллиграфия» в 3 семестре. Высокая результативность практикумов на базе школы; апробация комплексного итогового экзамена по модулям 3 и 4 с учетом опыта КПК № 1, технологии е-портфолио не вызывают сомнения, результаты анкетирования ППС, участвовавших в апробации, показали их высокую значимость и результативность.

2. В условиях апробации модульной ОПОП в ЛПИ – филиале СФУ наиболее эффективно партнерство с СПО показало себя при организации сетевых *событий* и практики, в меньшей степени – при организации учебного процесса. Сетевые события – Молодежный форум «Гражданственность через образование» (ЕПК), Савенковский фестиваль (КПК № 1), конкурсы профессионального мастерства (ЕПК, ЛПИ, КГПУ, Ачинск и т. д.), вебинары, публичные лекции, олимпиады и научные конференции (СФУ). Недостаточность апробирования форм сетевого партнерства при организации учебной деятельности

студентов и создания образовательного пространства позволяют выделить ресурс для дальнейшего развития сетевого взаимодействия в системе «ВО – СПО – школа».

3. В ходе апробации отработаны процедуры мониторинга образовательных результатов, учителя-супервизоры приняли участие в оценке сформированности профессиональных компетенций, студенты проходили процедуру самооценки и взаимооценки.

Таким образом, опыт апробации модульной ОПОП бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) показал ее состоятельность и жизнеспособность. Учет эффектов и рисков апробации модульной ОПОП позволит выявить комплекс условий для реализации разработанной ОПОП в конкретном вузе.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. N 788) (с изменениями от 31 мая 2011 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (дата обращения: 23.04.2015).

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ НОВОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 378

Е. Б. Марущак

*(канд. психол. наук, директор института дополнительного образования
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический
университет», г. Новосибирск)*

ИННОВАЦИОННОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В статье рассматривается инновационное учебно-методическое обеспечение практико-ориентированной подготовки педагогических кадров на базе ФГБОУ ВПО «НГПУ».

Ключевые слова: деятельностный подход, практико-ориентированная подготовка педагогических кадров, инновационное учебно-методическое обеспечение, профессиональный стандарт «Педагог», Региональный ресурсный центр «Семья и дети» ФГБОУ ВПО «НГПУ».

E. B. Marushchak

INNOVATIVE TRAINING AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF

The article discusses an innovative training and methodological support of the practice-oriented training of pedagogical personnel on the basis of NSPU.

Keywords: activity approach, practice-oriented training of pedagogical personnel, innovative training and methodological support, professional standard “Teacher”, Regional resource center “Family and children” of NSPU.

В современных социально-экономических условиях предъявляются повышенные требования к качеству высшего профессионального образования. Одной из основных задач современной российской системы образования является достижение нового качества, так как образование стано-

вится одним из важнейших факторов экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности специалистов. Ключевой фигурой в решении обозначенных задач является педагог. Главное условие успешной реализации профессиональной миссии педагога – качество его про-

фессиональной подготовки, способность к саморазвитию, самореализации, к продуктивной творческой и инновационной деятельности.

Совершенствование профессиональной подготовки педагогических кадров следует рассматривать как одну из приоритетных задач и важных предпосылок социально-экономического и духовного прогресса российского общества. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» сегодня является неотъемлемой частью регионального образовательного кластера, вуз эффективно выполняет свою миссию, которая заключается в сохранении и приумножении нравственных, культурных и научных ценностей общества через формирование и развитие кадрового потенциала системы образования Сибирского федерального округа. Модернизация педагогического образования в РФ предполагает реализацию деятельностного подхода в подготовке педагога.

Деятельностный подход (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Э. Г. Юдин) предполагает активные или рефлексивно-деятельностные методы и формы обучения – формы и методы проблемного и развивающего типов обучения, исследовательские, проектные, проектно-конструкторские, игровые методы и приемы. Такой подход не исключает информационного объяснения учебного материала, использования технологий и методик программно-алгоритмического типа, но приоритет в

универсальной модели образования отдается активным формам и методам обучения. Деятельностный подход к образованию предполагает групповые, индивидуальные, бригадные формы обучения, чередующийся состав учебных групп, использование форм творческой организации учебно-поисковой деятельности обучающихся [4].

В Новосибирском государственном педагогическом университете реализуются педагогические технологии, позволяющие решать задачи, связанные с повышением качества образования в регионе и способствующие достижению целей инновационного развития человеческого капитала как основы нематериального прироста экономики региона в целом.

Неотъемлемой частью основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) являются практики и практика, обеспечивающие практический этап обучения, связанный с освоением современных технологий и методов обучения и воспитания детей, недоступных в рамках учебных аудиторий. Практикум и практика являются первым опытом профессионального становления педагога. Для успешного практического опыта студенту необходимо овладеть средствами, позволяющими выстраивать профессиональную деятельность, в реальных условиях, которые ему, возможно, не встречались в процессе обучения. Цель практики полностью совпадает с целью общего образования, сформулированной на основе деятельностного подхода в ФГОС ОО, – фор-

мирование способности самостоятельно учиться [3]. А. А. Марголис отмечает, что «подлинной целью практической подготовки педагога является формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию, т. е. развитию своей деятельности в новых и каждый раз уникальных условиях» [1, с. 113].

Для организации и проведения практикумов и практики, максимально ориентированной на успешного будущего педагога, необходимо создание инновационных учебно-методических условий для обучения на базе педагогического вуза. В Новосибирском государственном педагогическом университете эти условия созданы в рамках Регионального ресурсного центра «Семья и дети» ФГБОУ ВПО «НГПУ» (РЦ), созданного решением Ученого совета вуза в 2012 г. Основной целью Регионального ресурсного центра «Семья и дети» является объединение и координация усилий подразделений педагогического университета по организации образовательной и инновационной деятельности в области психологии и педагогики, специальной психологии и педагогики, социологии.

Для достижения заявленной цели РЦ решает следующие задачи:

1. Разработка, апробация и внедрение вариативных образовательных программ, новых образовательных технологий, соответствующих запросам потребителей, современным тенденциям развития образования, а также потребностям отдельных учреждений

разного типа и вида, учреждений, подведомственных Министерству здравоохранения и министерству социального развития Новосибирской области и региона в целом.

2. Развитие научно-исследовательской деятельности в сфере специальной психологии и педагогики, детской психологии, социологии.

3. Расширение сферы научных исследований во взаимодействии с региональными организациями и объединениями, расширение всероссийского и международного сотрудничества с образовательными учреждениями и организациями России и зарубежных стран, а также совместной разработки эффективных форм психолого-педагогической, методической работы с детьми.

4. Развитие межведомственного сетевого взаимодействия с целью создания единой образовательной среды региональных организаций и объединений, направленных на решение проблем современной семьи.

5. Организация научно-методической и консультативной поддержки всех участников образовательных процессов, внедрение эффективных механизмов управления качеством образования.

6. Развитие системы дополнительного образования в Новосибирской области.

Включенность студентов в деятельность РЦ позволяет получать уникальную возможность попробовать решать профессиональные задачи в современных образовательных услови-

ях, а состоявшимся педагогам совершенствовать свое профессиональное мастерство.

Концепция реализации деятельности РЦ включает в себя понимание ресурса как запаса или источника чего-либо, возможности для осуществления чего-либо, средства, позволяющего с помощью определенных преобразований получить желаемый результат. Региональный ресурсный центр «Семья и дети» ФГБОУ ВПО «НГПУ» может рассматриваться как структурное подразделение, обеспечивающее концентрацию инновационных образовательных ресурсов, в том числе человеческих (квалифицированных специалистов, компетентных в решении задач обучения и воспитания) и материальных ресурсов (средств обучения и оборудования, информационно-коммуникационных технологий).

На базе РЦ проведено конструирование потенциально активной среды обучения, создано инновационное учебно-методическое образовательное пространство для достижения новых качественных результатов подготовки конкурентоспособных, практико-ориентированных педагогических кадров.

В структуру инновационного учебно-методического обеспечения Регионального ресурсного центра «Семья и дети» ФГБОУ ВПО «НГПУ» входят:

1. Кабинет для индивидуальной и групповой работы психолога, дефектолога, логопеда, оборудованный в

соответствии с современными требованиями. В своей профессиональной деятельности специалисты используют мультисенсорную методику «Нумикон», диагностический аппарат ПАКФ-2 и другие инновационные методики и технологии.

2. Современная мастерская для занятий творческой деятельностью, реализующая направления: живопись, канзаши, квиллинг, мыловарение, декупаж.

3. Модели инновационных темной и светлой сенсорных комнат, позволяющие вариативно использовать в психолого-педагогической работе их интерактивную среду. Развивающие занятия в темной и светлой сенсорной комнате направлены на стимулирование сенсорной чувствительности и двигательной активности детей и подростков: развитие, коррекция, а в ряде случаев и восстановление у детей зрительно-моторной координации и сенсорно-перцептивной чувствительности; фиксирование внимания и управление им, поддержание интереса и познавательной активности; тонизирование психической активности за счет стимулирования положительных эмоциональных реакций; развитие воображения и творческих способностей детей (подростков); коррекция психо-эмоциональных состояний.

4. Современная учебная аудитория, оснащенная компьютером, проектором, интерактивной доской. Помимо цифрового оборудования в аудитории имеются разнообразные учебники и учебно-методические матери-

алы, электронные образовательные ресурсы, т. е. все необходимое для организации учебного процесса студента, в том числе практикумов и практики.

РЦ осуществляет свою деятельность во взаимодействии с другими структурными подразделениями ФГБОУ ВПО «НГПУ», образовательными и научными учреждениями, общественными объединениями и иными организациями на основе соглашения о научно-методическом сотрудничестве.

РЦ осуществляет инновационную, научную, образовательную и коммерческую деятельность. В области инновационной деятельности РЦ:

- организация маркетинговой деятельности;
- коммерциализация научных разработок центра;
- участие в конкурсах на соискание грантов и дополнительных ресурсов, необходимых для работы центра;
- реализация инновационных проектов;
- апробация и внедрение инновационных технологий и методик в сфере образования.

В области научной деятельности РЦ:

- организация и проведение научных исследований в области специальной психологии и педагогики, детской психологии, социологии;
- проведение конференций, форумов;
- участие в подготовке статей, учебно-методических материалов, монографий и т. д.;

– создание сетевого взаимодействия с инновационными и стажировочными площадками из числа учреждений-партнеров.

В области образовательной деятельности РЦ:

- информационная и научно-методическая поддержка преподавателей и студентов НГПУ, педагогов региона;
- разработка программ дополнительного профессионального образования;
- обмен опытом, проведение заседаний методических объединений;
- организация и методическое обеспечение современных методов психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Данные направления деятельности способствуют вовлечению в учебный процесс потенциальных работодателей для студентов, общение с которыми позволяет развивать трудовые функции в соответствии с профессиональным стандартом педагога [2].

К работе в РЦ привлечены высококвалифицированные преподаватели, из них 73 % – с ученой степенью, в том числе 10 % кадрового состава имеет ученую степень доктора наук, 8 % преподавателей из числа действующих руководителей и ведущих работников профильных организаций. Бакалавры и магистры имеют возможность непосредственного профессионального общения с потенциальными супервизорами.

Студенты, получившие возможность проходить практику на базе РЦ «Семья и дети», максимально ориентированы на будущую педагогическую деятельность, потому что на деле могут увидеть взаимосвязь психологии и педагогики, обучиться применять теоретические знания в педагогической работе, познакомиться с инновационным учебно-методическим обеспечением образовательного пространства и сформировать профессиональные компетенции.

Список литературы

1. *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.
2. *Профессиональный стандарт «Педагог»* (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]: приложение к приказу Минтруда России № 544н от 18.10.2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего образования) (воспитатель, учитель) // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. – URL: <http://www.gosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения 17.07.2015).
3. *Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования* // Министерство Образования и Науки РФ. Документы, 1 марта 2012.
4. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

УДК 378

А. К. Лукина

*(д-р филос. наук, проф., зав. кафедрой общей и социальной педагогики
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск)*

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ КАК ПОСТРОЕНИЕ ОБРАЗА ПРОФЕССИОНАЛА У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Эмпирическая основа статьи – материалы исследования мотивов поступления и представлений о будущей профессии студентов-первокурсников профиля «Учитель начальной школы» Сибирского федерального университета, а также активного семинара «Введение в профессию» на материале сказки «Маленький принц». В статье показано влияние технологии организационно-деятельностной игры на становление субъектности будущих педагогов, развитие у них рефлексивных качеств, построение адекватного образа будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самоопределение, событийный подход, образ профессии, самооценка, субъектность, рефлексия, социокультурная ситуация, социальная роль.

A. K. Lukina

INTRODUCTION INTO THE PEDAGOGICAL PROFESSION AS THE CONSTRUCTION OF THE MEANS OF PROFESSIONAL OF THE STUDENTS

The article examines the results of research of motives of choice pedagogical profession by the student- freshmen of profile “teacher of the elementary school” of Siberian Federal University, and theirs ideas about the means of the ideal teacher. It’s shown, that choice of pedagogical profession is accidental, and student’s ideas about this profession are not adequately. It’s described some methods for self-determination of students, theirs subjectivity, development in them of reflexive qualities and to construction adequate ideas about the main features and competences of teachers. Main requirements for the organization of the training process are isolated: taking into account the special features of the students, the acquaintance of students with the educational program and the possibility of its correction, joint stay by students and by the instructors of the situations of the uncertainty, the formation of the theoretical basis of the pedagogical activity, the fixation of the change of the social role of freshmen.

Keywords: self-determination, teacher, image of teacher, self- estimate, main features of professional; subjectivity; reflexive abilities; socio-cultured situation; social role.

Изменения, происходящие в российском образовании, требуют изменений и в подготовке педагогов: усиления ее практической направленности, ориентации на закрепление и удержание в профессии. В. В. Путин на Форуме общероссийского народного фронта 15.10.2014 г. говорил о том, что современный учитель должен выполнять функцию «властителя дум» молодежи, и педагогу, для того чтобы соответствовать этому вызову, нужны и знания, и талант, и желание совершенствоваться [8].

Студенческий возраст, имеющий временные границы от 17 до 21–22 лет, открывает ступень индивидуализации, является началом становления подлинного авторства в определении и реализации собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни. Для всех юношей и девушек важно найти свое место в обществе, построить новые отношения с другими. Центральной проблемой молодого человека является нахождение индивидуального, подлинно собственного отношения к социальной реальности, к своей культуре и к своему времени. Этот возраст совпадает с периодом кризиса юности, связанного с вхождением в новый образ жизни, приобщением к общественно значимым формам деятельности (в частности, профессии), и отражает разрыв идеала и реальности, который может быть преодолен только практически – в реальном самоопределении [6].

Данные опроса студентов-первокурсников направления «Психолого-педагогическое образование» по про-

филю «Учитель начальных классов» показывают, что только 8 % поступивших не испытывали колебаний при выборе направления обучения; 2/3 опрошенных признали, что испытывали серьезные сомнения в выборе будущей профессии. Кроме того, 31% опрошенных выбрали это направление в силу невозможности получения той профессии, которую им действительно хотелось бы получить. Ведущим мотивом выбора направления обучения для 82 % опрошенных является «работа с людьми», что позволяет говорить об общегуманитарной направленности большинства студентов. Вторую позицию в числе мотивов занимает прагматический – «востребованность профессии» (34,3 % опрошенных). Примерно треть (31,4 %) считают, что эта профессия дает им возможность более полной самореализации, по сравнению с другими профессиями, то есть доминирует интенция «на себя».

Однако поступление в ВУЗ – факт осуществления перехода «школа – ВУЗ», обретение нового социального статуса – студент, пусть даже и по незрелым основаниям, внешне выглядит как разрешение этого кризиса и психологически «закрывает» для молодого человека те новые реалии, требования, которые предъявляет к нему профессиональное образование.

Кроме того, в первом семестре большинство учебных предметов никак не связано с будущей профессиональной деятельностью студента, что также не способствует становлению и закреплению профессионального самоопределения. Исследования других

авторов также показывают, что у студентов младших курсов слабо развита профессионально-педагогическая мотивация [3]. Следовательно, при организации учебного процесса по подготовке педагогов встает задача обеспечения профессионального самоопределения, становления профессиональной позиции, субъектности [5], профессионального сознания будущего специалиста.

Средством решения задачи формирования педагогического самоопределения и «запуска» процессов «самодвижения», внутренне мотивированного образования студентов, по нашему мнению, является событийная организация учебного процесса [2; 4; 7]. Анализ работ ряда авторов позволил нам определить событие как такое изменение внешнего или внутреннего мира личности, которое содержит следующие компоненты:

- эмоциональный – как переживание события человеком, включенным в него;
- когнитивный – как осмысление и смысловое конструирование смысловой реальности;
- поведенческий – как активность личности относительно жизненных событий, проявляемой через реактивность и деятельность в целях адаптации к окружающему миру и его предметного конструирования;
- экзистенциальный – как переживание жизненных событий в рамках ценностного, мотивационно-потребностного и смысложизненного отношения к ним.

Именно событийная организация учебного процесса при подготовке будущих педагогов может обеспечить решение задачи профессионального и жизненного самоопределения, появление новых ценностей и мотивов, понимание будущей профессии как смысложизненного процесса. Интересный опыт работы по введению в педагогическую специальность и формированию профессионального сознания педагога описан в ряде научных публикаций [1].

Таким событием становится курс «Введение в специальность», проходящий в форме интенсивного семинара (организационно-деятельностной игры). Главная задача семинара – построение образа будущей профессии и «встраивание» себя в этот образ.

В основу проектирования этого события положены следующие принципы:

- учет возрастных особенностей студентов;
- учет особенностей социокультурной ситуации;
- необходимость обеспечения личностного самоопределения (не только в профессии, но и в жизни вообще);
- формирование субъектной позиции студента по отношению к учебному процессу в вузе.

В 2014 году игра проводилась на материале сказки А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц». Замысел игры заключался в том, чтобы сконструировать Мир, в котором бы, с одной стороны, удерживались базовые ценности этого мира, изначально заданные Ав-

тором, а с другой – могла бы существовать Роза (Ребенок), сохраняя свою индивидуальность.

Для этого на первом этапе группам было необходимо понять устройство различных миров, представленных в сказке: мир Летчика, Лиса, Короля, Фонарщика, других героев. Это упражнение требовало развития эмпатии, способности понять другого, логического мышления, воображения, способности к реконструкции авторского замысла, развитой децентрации и умения проникнуть во внутренний мир другого, а также способности к «переносу» явлений, событий из реального мира в фантазийный и наоборот. Со всеми группами работали игротехники – студенты старших курсов, задачей которых на этом этапе являлась организация работы групп.

На втором этапе было необходимо создать «Мир для Розы» – разработать проект преобразования мира с учетом требования воспитания Розы. Для этого в каждую игровую группу приходили представители Принца и Розы, излагали свою проблему, затем происходило совместное конструирование нового мира, которое основывалось на сохранении его базовых ценностей и создании условий для существования и развития Розы. Общий замысел этого дня – понимание многообразия образовательных систем, их объективной обусловленности, а также различных позиций учителя (педагога) в различных образовательных системах. Это требовало развития бережного отношения к ребенку (Розе), понимания его ценности и значимости, развитых способ-

ностей сочетания или трансформации ценностей собственного мира.

На третьем этапе происходил рефлексивный выход из игры, понимание сконструированных миров как педагогических систем, выявление базовых оснований этих систем, построение образа педагога и самооценка развитости качеств идеального педагога каждым студентом.

Затем следовало знакомство студентов с образовательными программами университета, с учебным планом специальности, с другими образовательными возможностями города в целом. Во время этого этапа целесообразно устроить для студентов встречу с профессионалами, работающими по выбранным проблемам, провести экскурсии в соответствующих учреждениях, организовать знакомство с преподавателями и основными научными направлениями кафедры. Это позволит студентам сформировать более зрелое представление о мире профессиональной деятельности, о требованиях социально-педагогической профессии к человеку.

По результатам игры студенты построили образ «идеального» педагога, произвели самооценку развитости профессионально важных качеств и компетентностей «идеального» педагога, на основании чего разработали индивидуальные образовательные программы, представили рефлексивные отчеты, материалы которых использовались при написании этой статьи.

Сформированный образ педагога в числе важнейших содержит следующие способности (см. табл. 1).

**Профессионально важные качества педагога, выявленные в ходе игры,
и средняя самооценка их развитости у студентов**

	Качества, способности, трудовые действия	% выделенных	Средний балл самооценки
1	Помощь ребенку в самостоятельном решении проблем, в сложных ситуациях	48,4	3,9
2	Слушать и слышать	48,4	3,7
3	Уважать ребенка, его личность и мнение	37,1	4,1
4	Рефлексия	37,1	3,3
5	Раскрывать таланты	35,5	3,2
6	Поощрять, хвалить, поддерживать	32,3	3,6
7	Быть примером	32,3	3,4
8	Понимать и доверять	29,0	3,8
9	Дать возможность ребенку самому находить ответы, направлять его, давать возможность выбора	29,0	3,4
10	Мотивировать	29,0	3,2

Видно, что все выделенные качества являются отражением представления о гуманистической природе педагогического труда, о необходимости бережного отношения к ребенку. Кроме того, самооценка развитости качеств достаточно дифференцирована, что говорит о неформальном отношении студентов к этому процессу. Индивидуальные карты самооценки содержат еще большую вариативность – от 0 до 5 баллов по различным профессионально важным качествам.

Кроме того, выделенные качества существенно отличаются от тех, что были названы как наиболее важные до игры. Так, в числе самых важных были выделены: профессионализм, компетентность (74 %), терпимость, тактичность (57 %), организаторские способности (50 %), справедливость (47,5 %), доброта, человечность, забота о людях (46 %). Видно, что после игры студенты стали выделять качест-

ва, способности, связанные с умением взаимодействовать с другим, а до игры выделяли более абстрактные, общечеловеческие качества.

Игра показала слабую развитость способности к ответственному выбору, неразвитость субъектности у большинства студентов. Выбор группы у них был связан либо с тем, что туда пошли знакомые, либо как отрицательный выбор: не удалось попасть туда, куда хотелось, поэтому пошел туда, где людей меньше; очень небольшая часть шла потому, что был интересен герой.

В содержании работы в группах в первый день большинство выделяли легкость, радость, веселье от знакомства; все это – неготовность к серьезному обсуждению. Мало кто сумел выделить работу других людей в группе, явно выражена фиксация на себя, свои действия, естественно, позитивные и творческие.

Изменения во внутреннем мире студентов начинаются во время пленарного доклада. Во время доклада первого дня у большинства продолжает доминировать центрация на себе; именно свое выступление для большинства оказалось наиболее интересным. Это же подтверждается и тем фактом, что группы в первый день практически не задавали вопросов друг другу. Вопросы, заданные группе, большинство воспринимало негативно, как непонимание и отрицательную оценку выступления. Только позднее многие стали понимать, что именно эти вопросы продвигали группу, открывали для нее новые горизонты и возможности. Участники отмечают возникшую уверенность в себе во время доклада группы; возникающее непонимание, трудности многие начали приписывать себе, своим недочетам и недостаткам; можно считать, что это знак появления рефлексивности. У студентов возникло желание «поскорее все исправить и доказать свою способность к продуктивной работе».

Второй день работы в группах многие оценивали как более легкий, потому что в группах уже произошло ролевое распределение, наладилось взаимопонимание; некоторые отмечали, что во второй день устранились от работы в группе – видимо, им не удалось доказать свое право на лидерство. Другие отмечали сложности во внутригрупповой коммуникации – «высказываться, когда тебя не слушают», а также соглашаться с чужим

мнением, если нет внутренней убежденности в его истинности. Сложности содержания работы второго дня были связаны с необходимостью понимания мира другого, соединения интересов и ценностей разных участников взаимодействия.

Можно выделить общие результаты, которые мы проиллюстрируем высказываниями самих студентов (авторская редакция и стилистика сохранена).

1. Уточнение студентами конкретных знаний о профессии учителя, формирование проблемного поля освоения и развития педагогической деятельности. Все участники отметили, что это очень ответственная профессия, требующая хорошей подготовки, постоянной работы над собой, кругозора и эрудированности, что главное в ней – помочь ребенку. Приведем высказывания участников: «Эта профессия требует самоотдачи, постоянного саморазвития»; «Я сама понимаю, что не все так просто в этой профессии. Быть педагогом призвание, а не профессия»; «В первую очередь педагог должен наблюдать за своими учениками, это, пожалуй, было главным из всего, что я узнала за эти три дня»; «Я вынесла для себя что-то из мира Розы, Принца и других героев. Желание быть педагогом только еще больше появилось, потому что маленькие дети – как Роза, с ними нужно работать, чтобы они еще больше расцвели».

2. Группообразование, знакомство: «На протяжении трех дней я слушала участников игры, наших педаго-

гов, и вынесла для себя какие-то положительные качества, к которым буду стремиться. И еще больше подружилась со своей группой, я очень рада, что у нас была такая возможность выехать на природу»; «Сначала была неуверенность, так как впервые видела совершенно незнакомых людей; новая обстановка и непонятный смысл всей работы. Затем – интерес к происходящему, попытка понять других и как можно полнее высказать свое мнение»; «Наша группа была сплоченна, демократична и неконфликтна»; «После знакомства мы начали обдумывать план работы и описывать мир географа. Все группы выступили с докладами и ответили на вопросы публики. После ужина провели рефлексию»; «Плюсом интенсива было участие в нем студентов старшего курса, которые помогали, подсказывали, придавали уверенности».

3. Постановка студентами ценностно-смысловых вопросов педагогической деятельности, профессионального самоопределения и самообразования, перспектив собственного обучения в вузе: «Профессия педагога очень сложная и многогранная. Педагог формирует личность ребенка, помогает ему адаптироваться в обществе»; «Поняла про профессию педагога, что ты будешь таким преподавателем, каким сам захочешь, и детей ты сможешь воспитать только так, каким будешь являться перед ними»; «Каждая группа стремилась показать такого учителя, за которым хочется идти, которого хочется слушать, которому невольно начинаешь подражать».

4. Изменение учебной мотивации, формирование у студентов установки на учебу, на осмысление своих ресурсов и дефицитов как профессионала: «Изменились ожидания к моему обучению, полного понимания профессии, я думаю, еще не пришло, поэтому сложно сказать, готова ли я быть педагогом»; «Я стала больше понимать, как это сложно быть педагогом, но мое мнение не изменилось, наоборот, появился больший интерес. Но работы над этим будет очень много»; «У меня появилась мотивация учиться дальше и с удовольствием».

5. Анализ ответов на вопросы «входной» анкеты помог нам понять, с какими трудностями встречается студент в процессе обучения, в какой дополнительной помощи он нуждается. Основные трудности, которые фиксируют студенты в первый месяц обучения, связаны преимущественно с неустойчивостью и неравномерностью расписания, необходимостью тратить большое количество времени на дорогу до университета, с тем, что мало времени на самостоятельную работу, что «много задают». Это говорит о том, что студенты еще не вошли в мир профессионального образования, в их сознании преобладает «школьный» подход к обучению.

В ходе самой игры студенты фиксировали сложности, связанные с неумением точно оформить и выразить собственные мысли, отвечать на вопросы, убеждать в своей правоте других. Только очень немногие могли зафиксировать ценностные конфликты и трудности: «соглашаться, если

группа принимает решение, с которым я не согласна». Студенты практически не фиксируют трудностей, связанных с неумением слушать и понимать другого, потому что практически никто из них даже не ставит себе такой задачи. «Наиболее трудным для меня было соединить мир Короля с миром Розы и Маленького Принца», трудным было «отвечать на вопросы организаторов».

Таким образом, можно выделить общие условия введения студентов в педагогическую профессию и формирования у них субъектной позиции

Во-первых, это учет особенностей социокультурной ситуации и личного опыта студентов и использование этого при организации семинара. Ситуационный и личностно ориентированный подход проявляется в том, что вся работа семинара и игры строится как актуализация и рефлексия собственного жизненного опыта студентов, как работа с образами их собственного сознания. При этом происходит взаимообогащение опыта студентов: они приезжают из различных территорий Красноярского края и других регионов страны (особенно с Севера и Забайкалья).

Следующее условие – формирование субъектной позиции студента по отношению к учебному процессу. Оно заключается в том, что мы предлагаем студенту поработать с учебным планом и самостоятельно спроектировать для себя образовательный маршрут: выбрать курсы по выбору из числа предложенных, «заказать» необходимые, по их мнению, курсы,

выбрать тему исследовательской работы, место практики.

Далее важным пунктом является создание и совместное переживание студентами разных курсов и педагогами ситуаций неопределенности как основы совместной событийной общности. При этом происходит демонстрация образцов педагогической деятельности. Введение в педагогическую деятельность должны осуществлять педагоги как носители норм, эталонов, образцов общения, взаимодействия, мышления и рефлексии.

Безусловно, важным условием является формирование теоретической и методологической основы педагогической деятельности, обращение к научным, историческим и художественным текстам как источникам знания.

Наконец, обязательна фиксация смены социальной роли первокурсников – их переход из статуса школьников и абитуриентов в состояние новой определенности – студенческой, понимание и принятие этой новой социальной роли, идентификация с ней.

Список литературы

1. *Арановская И.* Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С.115–119.
2. *Баскакова Я. А.* Событийность как феномен профессионально-личностного развития студентов педагогических вузов: автореф. дис. ... канд пед. наук. – М., 2012. – 23 с.
3. *Еланцева С. Е.* Психологические аспекты профессиональной подготовки будущего учителя // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 128.

4. Колокольникова З. У., Лукина А. К. Событийная организация образовательного процесса при подготовке педагогов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.

5. Медведева Е. В. Становление субъектности студента в учебном процессе ВУЗ // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 83–88.

6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. – М.: Школьная пресса, 2000. – 336 с.

7. *Событийность* в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н. Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной. – 2010. – Выпуск 1 (43). – 157 с.

8. *Форум* Общероссийского народного фронта «Качественное образование во имя страны» [Электронный ресурс] // Президент России. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/46805> (дата обращения: 27.03.2015).

УДК 378

С. А. Минюрова

*(д-р психол. наук, проф., первый проректор – проректор
по учебной работе ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет», г. Екатеринбург),*

Н. О. Леоненко

*(канд. психол. наук, доц., директор центра академического взаимодействия
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург)*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРНАТУРА КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНО-ВУЗОВСКОГО ПАРТНЕРСТВА

В статье представлена разработанная авторами программа педагогической интернатуры, структурной единицей которой является комплексный (практико-теоретический) модуль, разработанный совместно с работодателями, направленный на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога и отраслевой специфики образовательной среды.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, педагогическая интернатура, модульный принцип организации обучения.

S. A. Minyurova, N. O. Leonenko

PEDAGOGICAL INTERNSHIP IN SCOPE OF SCHOLAR AND UNIVERSITY RELATIONS

The article presents a pedagogical internship program developed by the authors. The program consists of a number of integrated (practical and theoretical) modules developed in cooperation with employers. It is aimed at fostering a particular set of professional activities that meet the requirements of professional standard of a teacher and of specific characteristics of educational environment.

Keywords: modernization of pedagogical education, pedagogical internship, the modular principle of organization.

Основанием для глобальных преобразований российской системы подготовки учителей стало осознание несоответствия профессиональных компетенций выпускников педагогических программ принципиально

новым требованиям, предъявляемым к деятельности современного учителя и качеству образования школьников. В этой связи первоочередной задачей модернизации педагогического образования становится усиление практи-

ческой подготовки обучающихся к реализации различных видов профессиональной деятельности. Решение этой задачи предполагает насыщение программ педагогического образования разветвленной системой практик и стажировок в условиях образовательных организаций посредством сетевого взаимодействия на принципах школьно-университетского партнерства. Важно отметить, что принцип партнерства исключает принятую ранее пассивную и подчиненную роль школы в отношениях с вузом. Напротив, школа оказывается ключевым источником важнейших компонентов содержания профессионально ориентированных программ подготовки и может рассматриваться в них в качестве равного, если не главного партнера университета [13].

Одной из форм компенсации дефицита развития практических компетенций будущих педагогов в рамках школьно-университетского партнерства может стать педагогическая интернатура. Традиционно термин «интернатура» (от лат. *internus* – внутренний) использовался для обозначения формы годичной последиplomной стажировки по выбранной специальности на базе больниц и клиник выпускников медицинских вузов. В педагогическом образовании такая форма непрерывной стажировки не практиковалась ранее, однако с осознанием значительного разрыва между компетенциями выпускников педагогических программ и предусмотренными профессиональным стандартом

педагога актуальность внедрения интернатуры стала очевидной. Идея организации педагогической интернатуры^{1,2,3} отражена в ряде инициатив федерального уровня [12].

Исходя из стратегических ориентиров проекта модернизации педагогического образования, цель педагогической интернатуры обусловлена необходимостью приведения содержания и технологий педагогической подготовки в соответствие с утвержденным профессиональным стандартом педагога и новыми федеральными стандартами школьного образования. Ключевым элементом нового формата педагогического образования является усиление развития практических компетенций посредством разработки на деятельностной основе новых теоретических курсов и системы практик (стажировок) на базе школ-партнеров.

Несмотря на актуальность введения интернатуры в практику подготовки педагогов, на сегодняшний день в российском педагогическом

¹ *Заключительное* слово на заседании Совета по науке, технологиям и образованию [Электронный ресурс] // Президент России. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/1749> (дата обращения: 15.07.2015).

² *Педагогическая* интернатура [Электронный ресурс] // Учебно-методический портал. – URL: <http://www.uchmet.ru/news/650/125331/> (дата обращения 25.08.2015).

³ *Государственная* программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения 25.08.2015).

образовании не существует апробированной и утвержденной модели ее организации. Внедрение педагогической интернатуры по образцу медицинской имеет ряд существенных ограничений, в первую очередь – это отсутствие источников финансирования из средств федерального бюджета. Без финансовой поддержки годичной стажировки интерна и трудовой деятельности специалистов-участников интернатуры степень их вовлеченности будет определяться остаточным принципом от основных видов деятельности, приносящих необходимый доход. Таким образом, модель педагогической интернатуры нуждается в разработке ее организационно-правовых и финансовых механизмов.

Анализ зарубежного опыта [5; 7; 12; 14] показал, что в большинстве развитых стран вхождение в педагогическую профессию предполагает обязательную последипломную стажировку непосредственно в образовательном учреждении под руководством опытного наставника. Анализ отечественного опыта разработки идеи педагогической интернатуры [4; 6; 10; 11; 16] позволяет выделить два основных подхода к организации педагогической интернатуры в российских вузах: в рамках последиplomного образования и параллельно с обучением в вузе. Эти подходы соответствуют двум моделям в структуре подготовки учителя: последовательной и параллельной [14]. Последовательная модель подготовки предполагает формирование практических компетенций

учителя после усвоения теоретического содержания, параллельная модель заключается в одновременной реализации теоретических и практических элементов подготовки.

Мы придерживаемся позиции, что практическая подготовка учителей параллельно с теоретическим обучением в вузе представляется более эффективной в сравнении с последовательной моделью, поскольку позволяет формировать профессиональные компетенции в единстве знаниевого и деятельного компонентов обучения, создает условия для осмысленного овладения профессиональными компетенциями [14].

С нашей точки зрения, оптимальной платформой для реализации программ педагогической интернатуры является система дополнительного образования. Рассмотрим преимущества такой системы:

- независимость в проектировании программ от ограничений основной профессиональной образовательной программы по содержанию и объему;

- индивидуализация образовательной траектории бакалавров за счет вариативности содержания и объема с учетом реальных потребностей обучающегося;

- привлечение финансовых средств для оплаты инновационной деятельности педагогов-наставников;

- основание для выдачи диплома установленного образца о профессиональной переподготовке по выбранному профилю;

– привлечение наиболее мотивированных к профессиональной педагогической деятельности студентов, как следствие – преодоление проблемы «двойного негативного отбора» [9].

Исходя из этого, внедрение педагогической интернатуры целесообразно в формате *инновационного проекта*, что позволит компенсировать объем и оплату учебной нагрузки педагога-наставника при передаче ее стажеру, сохранив тем самым высокую интенсивность труда и мотивацию деятельности педагога в качестве наставника. Суть проблемы заключается в том, что стажировка в образовательной организации предполагает прикрепление стажера к опытному и квалифицированному педагогу-наставнику, под руководством которого и в рамках *учебной нагрузки* интерн осваивает трудовые функции, необходимые для самостоятельной практической деятельности. Педагог-наставник, предоставляя часть собственной учебной нагрузки стажеру, теряет соответствующую нагрузке часть заработной платы, что определяет низкую мотивацию к выполнению данного вида деятельности. Согласованность решений по дополнительному финансированию предполагает включение Министерства образования в договорные отношения участников реализации проекта.

Дополнительным позитивным эффектом проектного подхода к управлению педагогической интернатурой является:

– гибкость и индивидуальный характер траекторий профессионально-

го развития в соответствии с потребностями конкретного контингента обучающихся;

– высокое качество образования за счет привлечения лучших специалистов-практиков (независимо от штата).

Исходя из стратегических целей проекта модернизации педагогического образования, в разработке программы интернатуры за основу принимаем требования профессионального стандарта педагога и отраслевой квалификационной рамки, составляющие единую национальную систему квалификации педагогических кадров.

При анализе компетенций в соответствии с ФГОС ВО и требуемых образовательных результатов в соответствии с утвержденным профессиональным стандартом педагога мы выделили те обобщенные характеристики, которые необходимы для успешной реализации учителем ФГОС ОО, но еще не учтены во ФГОС ВО:

1. Способность *практически осуществлять педагогическую деятельность* по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, реальными учебными возможностями детей с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона.

2. *Психолого-педагогические технологии работы с различными контингентами учащихся* (в том числе инклюзивные): одаренные дети; соци-

ально уязвимые дети; дети, попавшие в трудные жизненные ситуации; дети-мигранты; дети-сироты; дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.); дети с ограниченными возможностями здоровья; дети с девиациями поведения; дети с зависимостью.

3. Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов *воспитательной работы*, использование их как на занятии, так и во внеурочной деятельности.

4. *Информационно-документационное обеспечение деятельности учителя*, требующее владение навыками документоведения и ИКТ-компетенций.

Дефицит указанных характеристик в деятельности молодого педагога подтверждается и данными опроса работодателей [3]. Помимо профессиональных компетенций, соответствующих конкретным трудовым функциям профессионального стандарта педагога, важным аспектом является формирование надпрофессиональных компетенций, определяющих способность субъекта к самоопределению и самопроектированию личностного и профессионального развития, конструктивному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса, к инновационной деятельности [15].

В этой связи мы считаем необходимым введение в содержание программы педагогической интернатуры таких модулей, которые бы позволили

обучающимся осознанно овладеть и реализовать практически компетенции. Эти компетенции определяют эффективность профессиональных коммуникаций (на всех уровнях), а также навыки самопроектирования, личностной и профессиональной траекторий развития (выявление собственных ресурсов и областей их успешного проявления, зоны роста, т. е. те знания и навыки, которые необходимо получить для успешной деятельности).

Исходя из вышеизложенного, нами разработана и апробирована на базе ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» программа педагогической интернатуры, структурной единицей которой является *комплексный (практико-теоретический) модуль*. Каждый модуль разработан совместно с работодателями, направлен на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога и *отраслевой спецификации* образовательной среды. Актуальность модуля определяется тем, что заданные в нем образовательные результаты восполняют их отсутствие в основных образовательных программах подготовки педагогов. Опираясь на анализ несоответствий ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога, а также на данные опросов работодателей, мы включили в программу следующие модули.

Модуль 1. Углубленная профильная подготовка. Данный модуль направлен на формирование трудовых функ-

ций, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями ФГОС общего образования по конкретному педагогическому профилю обучения. Спектр данных профилей не является фиксированным и может варьировать в соответствии с запросами конкретного набора интернов, базы интернатуры и т. п.

Модуль 2. Психолого-педагогические технологии работы с различными контингентами учащихся. Цель модуля определяется формированием навыков владения современными педагогическими технологиями реализации компетентного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся (включая навыки выявления, диагностики, проектирования индивидуальных траекторий, обучения и т. п.).

Модуль 3. Практическая педагогическая деонтология. Модуль включает в себя теоретическое освоение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики; основ конфликтологии и психологии общения. На основе усвоенных знаний предполагается практическая отработка навыков владения технологиями выявления и профилактики конфликтных ситуаций, тренинг коммуникативной компетентности на всех уровнях профессионального взаимодействия (педагог – педагог, педагог – администрация, педагог – ученик, педагог – родитель, ученик – ученик, ребенок – родитель и т. п.). Также важной составляющей модуля является обучение навыкам профес-

сиональной рефлексии и проектирования собственного развития в профессиональной и личной сфере.

Модуль 4. Современные формы и методы воспитательной работы. Модуль нацелен на практическое овладение обучающимися современными формами и методами воспитательной работы, организации экскурсий, походов и экспедиций и т. п. Данным трудовым функциям, зафиксированным в профессиональном стандарте, в современной концепции образования уделяется особое внимание как средству формирования в образовательном процессе ценностных установок учеников, развития таких качеств личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни.

Модуль 5. Информационно-документационное обеспечение деятельности учителя. В рамках данного модуля предусмотрено обучение интернов работе со всем перечнем документов и информационными системами, которые являются неотъемлемой частью работы учителя в школе и вместе с тем представляют значительные трудности для молодых педагогов, являясь одной из причин увольнения в первый год профессиональной деятельности.

Согласно общей концепции программы, реализация представленных модулей включает в себя как теоретические дисциплины как способ решения педагогических проблем и задач

(30 % от общего объема модуля), так и практическую подготовку интернов (70 % от общего объема модуля), реализуемую в форме двух видов практик:

– *рассредоточенная практика* осуществляется одновременно с изучением практико-ориентированной части теоретического обучения;

– *стажерская практика* предполагает деятельностное освоение целостной профессиональной педагогической деятельности под руководством педагога-наставника.

Таким образом, практическая подготовка составляет своего рода каркас для дисциплин теоретического блока. Деятельное закрепление профессиональных знаний осуществляется как по отдельным образовательным результатам каждого модуля, так и интегрированно в реальной профессиональной деятельности интерна под руководством опытного наставника. Такое насыщение обучения системой практик соответствует деятельностной парадигме модернизации педагогического образования.

Освоенный в практической деятельности опыт учения интерна предполагает его рефлексия в русле научно-исследовательской деятельности, которая составляет условие выхода обучающегося на «субъектную позицию по отношению к действительности» и позволяет «адекватно и эффективно действовать с ситуации постоянных изменений и неопределенности» [2, с. 221]. В нашей программе заложены две формы научного осмысления практической деятельности

и учения интерна: коллективная и индивидуальная. В первом случае обсуждение проблемных вопросов происходит на научно-исследовательских семинарах (НИС) с участием интернов, педагогов образовательной организации-базы интернатуры и представителей кафедры. Индивидуальная работа интерна заключается в планировании и реализации исследования педагогической проблемы, проектировании технологий ее решения. Итогом научно-исследовательской деятельности является защита выпускной квалификационной работы, тема которой формулируется в соответствии с практическими профессиональными задачами и утверждается совместно представителями школы и вуза.

Таким образом, на основании проведенного анализа и разработки концептуальной модели мы определяем педагогическую интернатуру как форму годичной непрерывной распределенной производственной практики (стажировки) студентов-бакалавров, обучающихся на последнем курсе по направлению подготовки УГСН «Образование и педагогические науки». Интернатура осуществляется посредством скоординированного взаимодействия педагогического вуза и образовательной организации с целью формирования профессиональных компетенций специалиста в соответствии с требованиями профессионального стандарта и отраслевой квалификационной рамки, необходимыми для успешной самостоятельной практической деятельности.

Список литературы

1. *Болотов В. А.* К вопросам о форме педагогического образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 32–40.
2. *Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С., Семенов А. Л.* Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 207–225.
3. *Весманов С. В., Весманов Д. С., Жадько Н. В., Акоюн Г. А.* Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского городского педагогического университета // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 160–167.
4. *Геворкян Е. Н., Савенков А. И., Егоров И. В., Вачкова С. Н.* Интернатура как форма организации последиplomной практики в системе высшего профессионального образования // Вестник МГПУ. – 2013. – № 2 (24). – С. 32–43.
5. *Грачева Е. Ю.* Педагогическая интернатура в развитых странах мира [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94004.doc.htm (дата обращения: 10.08.2015).
6. *Дубинина В. Л.* Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования (в системе «вуз – интернатура»): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2010. – 43 с.
7. *Забродин Ю. М.* Учитель для новой школы: психолого-педагогическая подготовка // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2 (121). – С. 14–18.
8. *Каспржак А. Г.* Задачи проекта «Модернизация педагогического образования» [Электронный ресурс] // Проект модернизации педагогического образования. – URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/137> (дата обращения: 15.07.2015).
9. *Каспржак А. Г.* Институциональные тупики системы подготовки российских учителей // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 261–282.
10. *Лучкина Т. В.* Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 36–45.
11. *Лучкина Т. В., Грачева Е. Ю.* Роль интернатуры в профессиональном становлении начинающего учителя в Германии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 9. – С. 281–290.
12. *Марголис А. А.* Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 41–57.
13. *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. – Т. 19. – № 3. – С. 105–126.
14. *Марголис А. А., Рубцов В. В.* О стратегии и направлениях модернизации педагогического образования в России: анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М.: Изд-во МГППУ, 2011. – С. 47–67.

15. *Педагогическая интернатура в действии: учебное пособие* / под общ. ред. Ю. Ю. Бочаровой, Н. В. Пилипчевской. – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2013. – 210 с.

16. *Педагогическая интернатура в подготовке бакалавров в контексте ФГОС: проблемы и противоречия* [Электронный ресурс] / Е. М. Плеханова, Е. В. Гордиенко, З. У. Колокольникова, Н. В. Кулакова,

О. Б. Лобанова, Н. А. Мосина // *Современные проблемы науки и образования*. – URL: <http://www.science-education.ru/119-15058> (дата обращения: 15.07.2015).

17. *Социология образования: труды по социологии образования* / под ред. В. С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2010. – Т. XIV. – Вып. XXIV. – 191 с.

П. Л. Глухих

*(канд. экон. наук, доц. кафедры технологии и экономики
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет», г. Екатеринбург)*

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ:
ОТВЕТ НА НОВЫЕ ЗАПРОСЫ**

Возрастает роль учителей в учебном процессе при сохранении институциональных ограничений развития общего образования. Требуется пересмотр от спонтанного развития педагогических компетенций студентов в пользу целенаправленного. Стратегически важным, но нереализованным инструментом остается обучение специализированным информационным компетенциям в педагогических вузах. Требуется изменение концептуального подхода к обучению будущих педагогов: уход от передачи «около предметных» знаний к освоению системы компетенций, необходимых для успешной организации и реализации учебного процесса.

Ключевые слова: педагогическое образование, педагогические компетенции, педагогический вуз.

P. L. Glukhikh

**INFORMATION COMPETENCIES FOR STUDENTS
AND EDUCATORS: A REPLY TO NEW REQUESTS**

The role of teachers in the educational process while maintaining the institutional constraints of general education. Requires a revision of the spontaneous development of pedagogical skills of students in favor targeted. Strategically important but unrecognized tool is a specialized information competence training in pedagogical high schools. It requires a change of conceptual approach to training future teachers: maintenance of the transmission “about subject” of knowledge to the development of competencies necessary for the successful organization and implementation of the educational process.

Keywords: teacher education, teacher competence, pedagogical university.

Интерес к профессии учителя постепенно начинает увеличиваться. Сокращается негативное отношение к педагогу среди молодежи, появляются новые разновидности профессии учи-

теля, повышается интерес со стороны научного сообщества и органов власти к данной отрасли, расширяется влияние образования на все сферы жизни современного человека. В то

же время в обществе сохраняются предубеждения к преподавательской деятельности, наблюдается недостаточная эффективность государственной поддержки учительства, на недостаточном уровне остается качество обучения будущего учителя, что ограничивает развитие образования. Абиитуриентам и студентам педагогических вузов необходимы иные стимулы для прихода в профессию, а также дополнительные положительные сигналы от внешней среды.

Образование должно и может стать одним из ведущих секторов, во многом определяющим темпы экономического роста и развития, состояние занятости населения, структуру и объем валового национального продукта. Особую роль в этом процессе способно играть педагогическое образование, которое должно отвечать общемировым тенденциям формирования гибкой системы компетенций современного учителя [1].

Подтверждением того, что развитие педагогического образования начинает рассматриваться как первоочередная мера по совершенствованию всей системы образования, является реализация Проекта модернизации педагогического образования в России [2]. Согласно Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы (Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497) в рамках задачи 1 «Создание и распространение структурных и технологических инноваций в среднем профессиональном и высшем образо-

вании» будет реализован комплекс мероприятий. Одним из ключевых является мероприятие 1.1. «Модернизация системы высшего образования посредством разработки, апробации и распространения образовательных программ и моделей вузов в соответствии с задачами социально-экономического развития Российской Федерации и субъектов Российской Федерации». В рамках этого мероприятия будут реализованы следующие комплексные проекты:

- 1) формирование сети опорных региональных университетов;
- 2) модернизация педагогического образования;
- 3) внедрение технологической магистратуры.

Согласно Федеральной целевой программе в рамках комплексного проекта «Модернизация педагогического образования» будут реализованы мероприятия по внедрению практико-ориентированного педагогического образования на уровне бакалавриата и магистратуры, разработаны и реализованы программы магистерской подготовки учителей-методистов и руководителей системы образования.

Сложившаяся система педагогического образования далека от достижения заявленных целевых характеристик, что формирует потребность в активизации его развития. Следовательно, можно говорить о наличии государственного и общественного заказа на улучшение педагогического образования.

Таким образом, уже продолжительное время сохраняется противоречивая ситуация, когда, с одной стороны, усиливается понимание того, что педагогическое образование может оказывать положительное влияние на качество образования на всех уровнях, с другой стороны, существует много институциональных ограничений, сдерживающих позитивное развитие педагогического образования. Разрешением такого противоречия может стать отказ от формальной модернизации педагогического образования в пользу последовательного его совершенствования при активном участии педагогического сообщества.

Для успешной реализации Проекта модернизации педагогического образования требуется преодоление целого ряда существующих системных ограничений. Важное стратегическое значение заключается в комплексном развитии педагогического образования по следующим направлениям:

- формирование положительной педагогической информационной среды;

- повышение качества и приведение в соответствие с современными требованиями содержания обучения будущих учителей;

- развитие системы моральной и материальной поддержки работников педагогического образования.

Не ограничивая значение других способов развития, следует отметить, что повышение качества и приведение в соответствие с современными требованиями содержания обучения

будущих учителей положительно действует на все три направления развития.

Но отвечает ли существующая практика педагогического обучения современным требованиям? К сожалению, приходится констатировать, что форма и содержание обучения педагогов отстает от рыночных запросов и не дает учителю реально востребованных в учебном процессе компетенций.

Требуется изменение концептуального подхода к педагогическому обучению, основанного на передаче «околопредметных» знаний, по двум ключевым причинам. Во-первых, набор знаний уступает по эффективности обладанию компетенциями. Реакцией системы образования на такие изменения стал переход от технологии передачи знаний к технологии передачи компетенций. Во-вторых, и сами знания, и компетенции намного результативнее усваиваются и применяются, если они преподаются в систематизированной логической последовательности.

Все это усиливается стремительным изменением образовательного пространства, которое уже не может игнорировать информационную среду, меняющуюся как объект обучения – школьников, так и содержание с методами обучения. Глобальность происходящих изменений заключается в следующем:

- индивидуальное производство и создаваемый пользователями контент;
- использование силы толпы;

- грандиозные объемы информации;
- архитектура соучастия;
- сетевые эффекты;
- беспрецедентная открытость информации.

Соответственно, будущий учитель должен быть готов, что его обучаемые выполняют совершенно новые роли в социальном и информационном пространстве:

- персональные действия и коммуникация участников образовательного процесса между собой в социальных сетях – сервисах, которые позволяют создавать как виртуальную личность, так и копию реального «Я». Могут быть использованы для поиска друзей, совместной работы, общения и т. д.;

- сервисы социального присутствия, виртуальные миры;

- энциклопедии коллективного авторства на базе технологии *wiki*, в которых реализована радикальная модель коллективного гипертекста, когда возможность создания и редактирования любой записи предоставлена каждому из членов сетевого сообщества;

- записи мыслей, заметки и аннотирование чужих текстов в блогах;

- онлайн-сервисы хранения закладок (размещение ссылок на интернет-ресурсы и их рейтингование), которые позволяют хранить коллекцию закладок и получать доступ к ним с любого компьютера;

- размещение фотографий на фотохостингах – сервисах, основное на-

значение которых – хранение фотографий. Фотохостинги позволяют организовать индивидуальную и коллективную деятельность по работе с цифровыми фотографиями (загружать, помечать, искать, просматривать, обмениваться фотографиями, комментировать их и т. д.);

- размещение текстовых документов, слайдов;

- видеохостинги – сервисы, предназначенные для хранения, просмотра, обсуждения цифровых видеозаписей;

- подкастинг как процесс создания и распространения звуковых или видеофайлов (подкастов) в стиле радио- и телепередач в интернете (вещание в интернете);

- компиляция на одной странице информации из различных интернет-сервисов при помощи технологии веб-синдикации *RSS*;

- географические сервисы, онлайн-карты и т. д.;

- совместное создание и редактирование текстовых документов и диаграмм;

- обмен сообщениями (мессенджеры, электронные *RSS*-рассылки);

- *mash-ups* – приложения, комбинирующие в себе контент из различных источников.

В этих условиях цель обучения в сфере информационной образованности может заключаться в формировании компетенций использования информационных технологий, необходимых в педагогической, научно-исследовательской, управленческой,

проектной, методической, культурно-просветительской деятельности.

Таким образом, предлагаемый подход к обучению информационным компетенциям основывается на концепции, рассматривающей педагогическую деятельность как целенаправленный процесс взаимодействия педагога и обучающегося с обязательным участием и активной деятельностью последнего. Авторский подход предполагает обучение важнейшим практическим действиям учителя, невозможных без использования современных информационных технологий в учебном процессе (на примере учителей гуманитарного профиля):

1) обучение комплексному поиску и сохранению количественной (статистической) информации по дидактическим единицам профильного предмета из открытых источников в сети Интернет для выработки соответствующих компетенций;

2) обучение обработке количественной (статистической) информации (группировка, расчеты, интерпретация полученных результатов, обобщение выводов и др.) для выработки соответствующих компетенций;

3) обучение последовательной подготовке и проведению социологического (маркетингового) исследования (опрос, анкетирование), в том числе с целью измерения удовлетворенности обучением и/или проведением научно-исследовательской работы для выработки соответствующих компетенций;

4) обучение использованию информационных технологий в организации и проведении научно-исследовательской работы в образовательном процессе;

5) обучение комплексному поиску и сохранению нормативно-правовых актов разного уровня по дидактическим единицам профильного предмета из открытых источников в сети Интернет для выработки соответствующих компетенций;

6) обучение подготовке и составлению отчета мероприятия (деятельности, исследования) для выработки соответствующих компетенций;

7) обучение использованию средств онлайн-обучения, их встраивание в персональную образовательную траекторию для выработки соответствующих компетенций и др.

Формирование таких навыков может достигаться различными формами и средствами обучения. С учетом того, что у многих студентов уже имеется разнообразный арсенал информационных компетенций, можно осуществить следующую организацию серии учебных занятий по формированию требуемых компетенций. Например, проведение практического занятия в формате мастер-класса, которое готовит и проводит студент-педагог по выбранной им теме, позволяющей продемонстрировать имеющуюся у него информационную компетенцию, применимую в образовательном процессе для выработки соответствующих компетенций у всей группы.

Это далеко не полный перечень видов деятельности и компетенций, которые понадобятся учителю, но наличие только этих существенно обогатит учебный процесс и при правильном использовании повысит успеваемость.

Встраивание этих и других востребованных компетенций в систему обучения будет способствовать адаптации будущих и действующих учителей к современной и перспективной практике преподавания. Результатом такого внедрения может стать активизация качества обучения (повышение адекватности ожиданий студентов от будущей профессии, приток дипломированных специалистов в образование и др.). Как следствие – взаимовыгодное слияние интересов студентов и системы образования с интересами общества. Преимущества этого взаимовыгодного влияния закономерны, особенно в условиях дефицита кадров для образования: мотивиро-

ванные студенты находят приложение своим преподавательским способностям в системе образования, работающие учителя повышают свою компетентность и результативность, общество обеспечивается более высоким качеством образования и развитием человеческого капитала своих граждан.

Список литературы

1. Глухих П. Л. Обучение предпринимательству: ответ на новые запросы // Управление экономикой: методы, модели, технологии: XIV международная научная конференция: сборник научных трудов. – Уфа, 2014. – С. 223–226.

2. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы: Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 N 497 [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/media/files/uSB6wfRbuDS4STDe6SpGjaAEpM89IzUF.pdf> (дата обращения: 13.08.2015).

УДК 378+37.01

Т. В. Гудкова

*(канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье автором рассматриваются вопросы формирования коммуникативной компетентности студентов на этапе обучения в вузе. Подчеркивается актуальность формирования и развития коммуникативной компетентности в рамках компетентностного подхода в профессиональном образовании. Приведены результаты исследования коммуникативной компетентности будущих педагогов в системе высшего образования.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, коммуникативная компетентность, структурные компоненты коммуникативной компетентности.

T. V. Gudkova

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

In this article the author considers issues of formation of communicative competence of students at the University education. Underlines the urgency of formation and development of communicative competence in the framework of the competence approach in vocational education. Results of research of communicative competence of future teachers in higher education.

Keywords: competence, competence, communicative competence, the structural components of communicative competence.

Значимость образования обусловлена современной тенденцией стремительно развивающегося общества, в котором постоянно повышаются требования к человеку как субъекту различных видов практической деятельности. Постоянно соответствовать им возможно только благодаря эффективному образованию, направленному на поддержание высокого уровня социализации. Одной из базо-

вых, ключевых компетентностей, которыми должен обладать выпускник вуза, является коммуникативная компетентность, поскольку это свойство является одной из базовых характеристик личности, владеющей развитым вниманием к другому человеку, умением понимать и управлять ситуациями общения, решать социально-значимые задачи. В настоящее время вопрос формирования коммуникатив-

ной компетентности специалиста, способствующей успешному самоопределению, становится все более актуальным условием действительного развития и самореализации личности. В связи с этим одной из задач образовательного процесса является формирование коммуникативной компетенции как части профессиональной подготовки будущего специалиста [4]. Особенно актуальной концепция компетентностного подхода и его конструкторов в профессиональном образовании стала в процессе перехода к ФГОС нового поколения.

Педагогический профессионализм в современных условиях включает следующие составляющие: глубокую надпредметную мета-подготовку, подготовку межпредметную и в избранной предметной области (психолого-педагогическую, методическую, технологическую); формирование высоких личностных черт педагога [1]. Коммуникативная компетентность, выступая неотъемлемой частью коммуникативной культуры, необходима всем специалистам, а для некоторых из них она становится профессионально значимой характеристикой личности [5].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о многомерности и неоднозначности трактовок понятий «компетенция» и «компетентность». Данные термины употребляются как понятия, неразрывно взаимодействующие и взаимообусловленные друг с другом. Формирование компетенции понимается как форми-

рование определенного круга знаний, умений, которыми следует владеть. Компетентность выступает как результат сформированности конкретных знаний и умений; это то, чем человек достаточно хорошо уже владеет. Компетентность, по мнению И. А. Зимней, – одна из составляющих общей культуры человека, совокупность его мировоззрения и системы знаний, умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность [10]. К существенным признакам компетентности относятся:

- уровень усвоения знаний и умений;
- диапазон и широта знаний и умений;
- способность выполнять специальные задания;
- способность рационально организовывать и планировать свою профессиональную деятельность;
- способность использования знания в нестандартных ситуациях (быстрая адаптация при изменении техники, технологии, организации и условий труда).

Обратимся к рассмотрению понятия «коммуникативная компетентность». Так, рядом авторов (А. Бандура, Э. Берн, И. Миллер, Д. Хоманс) коммуникативная компетентность рассматривается как единство техники общения и эмпатических способностей. С позиции А. Маслоу, В. Бенине, Я. Л. Морено – как внутренняя система ценностей личности, необходимая для воспроизведения ситуации и для творческого ее изменения. В целом

коммуникативная компетентность трактуется как некоторая сумма умений, дополненная эмпатическими и рефлексивными способностями [5]. С позиции отечественных ученых (Л. А. Петровская, Л. Д. Столяренко), коммуникативная компетентность определяется как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Л. А. Петровская использует понятие «компетентность в общении». Для эффективной коммуникации характерно достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения [13; 15]. По мнению Е. А. Климова, коммуникативная компетентность является компонентом психологической культуры человека, предполагающей освоение им системы знаний в области научной психологии, понимание особенностей психики (своей и других людей) и их использование в обыденной жизни, в самообразовании и профессиональной деятельности [11]. Г. М. Андреева определяет коммуникативную компетентность как ориентированность в различных ситуациях общения, основанную на знаниях и чувственном опыте индивида, способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний межличностных отношений и условий социальной среды [2]. Развитие индивидуальности в детском возрасте способствует адекватному формированию коммуникативной компетентности [3].

По мнению Ю. Н. Емельянова, коммуникативная компетентность – не просто индивидуальное качество, а определенное состояние сознания группы людей, стремящихся понять друг друга, это личностный опыт [6]. Коммуникативная компетентность Г. С. Трофимовой определяется как интегративная способность, основанная на гуманистических качествах личности и направленная на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленная опытом межличностного общения личности, уровнем ее обученности, воспитанности и развития и предполагающая учет коммуникативных возможностей собеседника. Автором представлена концепция педагогической коммуникативной компетентности, методика ее измерения, дидактическая модель, выделены структурно-содержательные этапы ее формирования [16]. Способы формирования коммуникативной компетентности средствами дидактики дают возможность использовать коммуникативную природу учебного процесса с целью активизации личностного потенциала обучающихся. Коммуникативная компетентность отражает уровень сформированности социального опыта субъекта, ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения и предполагает такой уровень обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функ-

ционировать в данном обществе. Метрой коммуникативной компетентности выступает степень успешности задуманных актов влияния и использования средств, чтобы произвести впечатление на других [6].

Набор компонентов коммуникативной компетентности с позиции разных авторов носит вариативный характер. Так, Е. В. Сидоренко включает коммуникативные способности, умения и знания, адекватные коммуникативным задачам и достаточные для их решения, А. В. Захарова – умения, необходимые для эффективного общения (речевые, социально-психологические, психологические; умение использовать в общении нормы речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией, различные средства общения; способность общаться в различных организационно-коммуникативных формах политической деятельности).

В Концепции ФГОС ВПО направления подготовки «Педагогическое образование» определены общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, среди которых коммуникативные компетенции предполагают готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе; способность ведения дискуссии и полемики; владение основами речевой профессиональной культуры и др. Таким образом, коммуникативная компетенция педагогов представлена в ФГОС в качестве способности и готовности личности к речевой коммуникации и профессио-

нальному общению. В профессиональном педагогическом образовании актуализируется аспект профессионально-коммуникативной компетенции будущего специалиста, поскольку важным фактором в учебно-воспитательном процессе является уровень коммуникативных и речевых его способностей, способностей к межкультурному диалогу.

Обеспечение эффективности формирования коммуникативной компетентности у обучающихся в системе высшего образования возможно при ряде условий, в числе которых:

- осознание значимости этого профессионально важного компонента не только обучающимися, но и преподавателями, которое обеспечивает системность в самообразовательной работе;

- моделирование коммуникативных ситуаций в учебном процессе, способствующее свободному вхождению студентов в процесс профессионального общения;

- внедрение в учебный процесс дисциплин, направленных на формирование коммуникативной компетентности.

С целью выявления особенностей развития коммуникативной компетентности на этапе обучения студентов в вузе было проведено исследование с помощью методик «Диагностика потенциала коммуникативной импульсивности (В. А. Лосенков), «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер), «Диагностика коммуникативных и организаторских

склонностей» (В. А. Федорошин). В исследовании приняли участие 78 студентов в возрасте от 18 до 22 лет, обучающихся в НГПУ. Результаты исследования по методике «Потенциал коммуникативной импульсивности» свидетельствуют о том, что у студентов преобладает средний уровень импульсивности (87 %). Низкий уровень составил 2 %, высокий – 1 %. Согласно полученным данным, у студентов более выражен «средний уровень» коммуникативного контроля (51 %), свидетельствующий, что в общении испытуемые могут быть непосредственными, искренне относиться к другим, но быть сдержанными в эмоциональных проявлениях, соотносят свои реакции с поведением окружающих людей. Реже выявлен высокий (33 %) и низкий уровни (16 %). Исследование коммуникативных и организаторских склонностей свидетельствует о том, что для большинства студентов наиболее характерен средний уровень коммуникативных (78 %) и организационных (47 %) способностей. Это говорит о том, что они стремятся контактировать с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, часто отстаивают свое мнение, планируют работу. Однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью, при этом коммуникативные и организаторские склонности необходимо развивать и совершенствовать. «Ниже среднего» уровня коммуникативных и организационных склонностей имеют 9 % и 12 % испытуемых соответственно.

Данные могут свидетельствовать о том, что испытуемые не стремятся к общению, иногда чувствуют себя скованно в новой ситуации, коллективе, иногда испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией, предпочитают проводить время наедине с собой. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений. «Очень высокий» уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей выявлен у 2 % и 1 % обучающихся соответственно.

В связи с тем, что компетентностный подход становится основанием обновления содержания современного образования [7; 8], коммуникативная компетентность выступает одной из базовых характеристик профессиональной компетентности в подготовке специалистов в системе профессий «человек – человек» [4; 12; 14]. Эта задача остается актуальной и для послевузовского профессионального образования.

Список литературы

1. Акапьев В. Л., Немыкина Н. В., Немыкин Н. И. Роль компетентностного подхода в современном образовании // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11. – С. 1402–1406.
2. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. *Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы: учеб. пособие для вузов*. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 288 с.

3. Гудкова Т. В. Специфика индивидуальности и ее развитие в детском возрасте: основные исследовательские подходы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 4. – С. 19–33.

4. Гудкова Т. В., Матвеева Н. С. Вопросы организации самостоятельной работы студентов в процессе обучения в вузе в контексте компетентностного подхода // Педагогический профессионализм в образовании: сб. науч. трудов XI Междунар. науч.-практ. конф. Часть III / под ред. Е. В. Андриенко. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 35–42.

5. Егорихина С. Ю., Попова В. И. Формирование коммуникативной сферы молодых ученых // Проблемы развития территории. – Вып. 3 (59). – 2012. – С. 99–107.

6. Емельянов Ю. И. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.

7. Жафяров А. Ж. Компетентностные модели изучения темы о линейной функции и ее приложениях // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 37–48.

8. Жафяров А. Ж. Предложения по реализации концепции развития математического образования в Российской Федерации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 84–92.

9. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. – 2005. – № 3 (33). – С. 27–40.

10. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 4. – С. 20–27.

11. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

12. Нечепуренко Г. Я. Реализация компетентностного подхода в методической подготовке студентов-географов педагогического университета // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6. – С. 22–33.

13. Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова. – М.: Смысл, 1999. – 377 с.

14. Сидоренко Т. В., Рыбушкина С. В. Дебаты как средство формирования метапредметных компетенций у студентов технического вуза при обучении иностранному языку // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6. – С. 7–21.

15. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учеб. пособие для вузов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 672 с.

16. Трофимова Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография. – Ижевск: УдГУ, 2012. – 116 с.

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378+372.3/.4+159.922.7

З. В. Бродовская

*(канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и методики
начального образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический университет», г. Новосибирск),*

Е. В. Ушакова

*(доц. кафедры педагогики и методики начального образования
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

ИЗ ОПЫТА АПРОБАЦИИ МОДУЛЯ «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ» ПО ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (УЧИТЕЛЬ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ)» В РАМКАХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НГПУ И СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье освещаются некоторые аспекты деятельности студентов в процессе практики в начальной школе при апробации модуля «Психология и педагогика развития детей» по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование (Учитель начальных классов)».

Ключевые слова: начальная школа, учебная практика, психолого-педагогическая практика.

Z. V. Brodovskaya, E. V. Ushakova

TAKEN FROM THE MODUL TESTING EXPERIENCE “PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF CHILDREN DEVELOPMENT” ACCORDING TO BACHELOR PROGRAM “PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION (PRIMARY SCHOOL TEACHER)” IN THE FRAMEWORK OF NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND SIBERIAN FEDERAL UNIVERSITY NETWORKING

The article shows some aspects of the student activities while testing the module “Psychology and pedagogy of children development” in elementary school ac-

cording to bachelor program “Psychological and pedagogical education (primary school Teacher)”.

Keywords: primary school, practice, psychological and pedagogical practice.

В 2009 г. в Российской Федерации был утвержден федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), основанный на системно-деятельностном подходе. Данный подход предполагает «переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся» [3].

В связи с введением ФГОС НОО повысились требования к психологической компетентности учителя [2]. Современный педагог должен быть не просто осведомлен в вопросах психологии, а практически владеть методами психологической поддержки учебной деятельности младших школьников.

В 2013 г. был утвержден Профессиональный стандарт педагога (ПСП), в котором также был зафиксирован деятельностный подход к организации учебно-воспитательного процесса, в том числе в начальной школе. Это выражено в содержании трудовых действий, что остро поставило вопрос о создании новых форм подготовки учителя начальной школы, готового строить в соответствии с требованиями ПСП учебную деятельность младших школьников [1; 2; 6].

Потребовалась разработка новых программ подготовки будущих педагогов, следовательно, нового содержания и новых форм организации учебного процесса в вузе (учебной деятельности студента). Эти тенденции в развитии современного образования соответствуют Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» [5].

В Проекте модернизации педагогического образования основополагающее значение придается практико-ориентированной подготовке педагогических кадров.

В 2014–2015 учебном году кафедра педагогики и методики начального образования Института детства ФГБОУ ВПО «НГПУ» участвовала в эксперименте по апробации модуля «Психология и педагогика развития детей» в рамках государственного контракта № 05.043.12.0031 от 18 июня 2014 по проекту «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей „Образование и педагогика” по направлению подготовки „Психолого-педагогическое образование (Учитель начальных классов)” на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования».

Модуль разрабатывался педагогическим коллективом (несколько кафедр) Сибирского федерального университета (г. Красноярск).

По задумке авторов, содержание модуля «Психология и педагогика развития детей» ориентировано на формирование у бакалавров знаний об онтогенезе психических процессов и психологических качеств личности, о закономерностях образовательного процесса, о понимании функции обучения и воспитания в развитии личности ребенка. В ходе освоения данного модуля бакалавры овладевают методами и приемами постановки учебных задач и организации их решения в групповой или индивидуальной форме.

Овладевая современными технологиями педагогической деятельности, бакалавры будут способны в своей будущей профессиональной деятельности проектировать образовательный процесс на основе ФГОС НОО, формируя у младших школьников предметные и метапредметные компетенции.

В процессе реализации модуля преподаватели кафедры педагогики и методики начального образования НГПУ попытались реализовать данные идеи разработчиков.

При организации лекционных и практических занятий педагоги ориентировались на задачи модуля «Психология и педагогика развития детей». Студент-бакалавр направления «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Учитель начальной школы») в процессе учебной деятель-

ности в рамках модуля должен научиться ставить и решать следующие учебно-профессиональные задачи:

- проводить содержательный анализ основ педагогики и психологии развития, современной теории и практики развивающего обучения, методов исследования в психологии и педагогике развития, оформлять результаты проведенного анализа;

- проектировать и внедрять на практике фрагменты основных образовательных программ, программы учебных предметов, занятия и инструменты оценивания образовательных результатов с применением основ современной теории и практики развивающего обучения, методов исследования в психологии и педагогике развития, а также согласно требованиям стандарта ФГОС НОО;

- действовать на практиках в образовательных учреждениях, согласно содержанию профессиональной позиции педагога-психолога, с позиции деятельностного подхода.

Деятельностный подход в подготовке бакалавров предполагал такую организацию модуля, в ходе освоения которого студент разрабатывал проект своей индивидуальной траектории через участие в событиях и понимание того, как изучаемые им в рамках модуля учебные дисциплины и практика способствуют становлению у него профессиональных компетентностей.

В соответствии с графиком учебного плана, сразу по окончании теоретического обучения – освоения дисциплин «Психология развития», «Пе-

дагогика развития» базовой части модуля «Психология и педагогика развития детей» – студенты были распределены в образовательные учреждения для прохождения практики в начальной школе.

Цель учебной практики в рамках эксперимента – включение студентов в педагогическую деятельность, способствующую пониманию организации образовательного процесса в логике системно-деятельностного подхода и формированию трудовых функций и конкретных трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом педагога. Программа практики предусматривает три уровня сформированности образовательных результатов студента: репродуктивный, продуктивный и конструктивный.

Репродуктивный уровень означает, что студент понимает принцип осуществляемого учебно-профессионального действия на практике с точки зрения общих представлений о действии и отдельных компонентов действия.

Продуктивный уровень – студент понимает принцип организации учебно-профессионального действия на практике в целом как системы взаимосвязанных компонентов в структуре действия.

Конструктивный уровень – студент может преобразовать известный ему целостный принцип организации учебно-профессионального действия в новый (авторский) и интегрировать его с другими подходами к организации действия.

В течение учебной практики студенты выполняли различные виды де-

ятельности: наблюдали за организацией учебного процесса на уроке в деятельностном подходе; протоколировали ход уроков; проводили анализ уроков, организованных в деятельностном подходе с позиции действий учителя и учеников; совместно с учителем и руководителем практики от вуза обсуждали ход урока и его результативность: цель и задачи урока, методы и приемы формирования универсальных учебных действий учеников, способы коммуникации, используемые технические средства обучения, организация контроля и оценки универсальных учебных действий младших школьников. Студенты наблюдали и описывали фрагменты уроков, на которых учитель проводит обучение младших школьников правилам (алгоритмам), обучает открывать правила (алгоритмы), учит открывать общий принцип действия.

Студенты наблюдали за организацией и проведением учителем воспитательного мероприятия, анализировали его образовательные результаты по следующим критериям: цель и задачи мероприятия, приемы формирования универсальных учебных действий учеников, способы коммуникации, организация контроля и оценки сформированности универсальных учебных действий учеников. С позиции деятельностного подхода анализ выполнялся по следующим критериями: получают ли младшие школьники наглядно информацию о ценностях, правилах, нормах поведения от взрослых, делятся ли впечатлениями на

предложенную взрослыми тему, воспроизводят ли услышанное в действии; или решают вместе с педагогом задачи, в которых применяют известные им с уроков способы действий; или проявляют инициативу и самостоятельно предлагают пути решения в ситуации выбора.

Студенты наблюдали за организацией учебного дня в деятельностном подходе, следили за развитием различных сценариев взаимодействия младших школьников, анализировали организацию учебного дня с позиции действия учеников, описывали принципы организации учебного дня, разрабатывали проект внеурочного мероприятия с учащимися класса, обсуждали его с учителем, руководителем практики от вуза и однокурсниками. Под руководством учителя и методиста разрабатывали сценарии взаимодействия детей и взрослых на уроках и во внеурочное время, организовывали проведение активных перемен и «режимных моментов» (посещение столовой, переходы в кабинеты для занятий) с учащимися класса, составляли картотеку подвижных игр, помогали учителю в организации работы группы продленного дня, отдельным ученикам – в выполнении домашних заданий, организовывали проведение внеурочного мероприятия.

Результаты своей деятельности студенты размещали в интерактивном дневнике практики, предложенном разработчиками модуля. По завершении практики каждый студент составил рефлексивный отчет, который

разместил вместе с другими разработками и анализом уроков и воспитательных мероприятий в электронном портфолио «Учебная практика».

Приведем цитаты из студенческих текстов (пунктуация, орфография стиль авторов сохранены). В рефлексивном отчете студенты описывали задачи, которые ставили перед собой на практике: «<...> увидеть, как работает учитель в деятельностном подходе. Мне это удалось. Учитель грамотно направлял учеников, помогал им выстраивать цепочки диалогов. В дальнейшем школьники сами решали проблемные вопросы путем обсуждения и дискуссии. Мне хотелось найти общий язык с детьми. Эта задача тоже выполнена. Через игры, беседы, помощь с домашней работой я смогла расположить детей к себе, и в конце практики было грустно расставаться с ними» (Алина Г.), «<...> проверить свои силы в организации и проведении внеурочного мероприятия. Я убедилась в том, что могу придумать интересный сценарий и успешно его реализовать, <...> понаблюдать и понять принцип обучения и воспитания в деятельностном подходе. Это самая важная задача, т. к. понимание и усвоение этого принципа поможет мне воспроизвести его в своей рабочей практике» (Полина Г.), «<...> решить, подходит ли мне профессия учителя, справлюсь ли я с ней? Для этого я выполняла задания практики: провела внеурочное мероприятие, организовывала активные перемены, занималась со школьниками в группе продленного дня; также по своей инициа-

тиве я пробовала проводить уроки, проверять домашние задания. Теперь я уже точно могу сказать, что мне нравится работать с детьми, у меня это получается, я хочу этим заниматься. Возможно, что такой положительный настрой сложился в том числе благодаря именно этому классу и их руководителю, дети и учитель очень помогли мне чувствовать себя увереннее» (Дарья О.).

В рефлексивном отчете студенты указывали на приобретенный коммуникативный опыт: «Нам удалось наладить контакт с детьми: они открылись, разговаривали с нами, играли с желанием. Перемены проходили активно: мы проводили игры с детьми. Играли также и на прогулках. Ребята консультировались у нас по сложным вопросам. Мы с напарницей сблизилась в процессе работы и смогли наладить хорошие отношения с классным руководителем. На прощание мы получили памятные подарки и сами поблагодарили детей и учителя небольшими сувенирами и словами благодарности» (Алина Г.), «Эта практика дала мне большой опыт общения с детьми. Я побывала на месте учителя, когда проводила внеклассное мероприятие, и поняла, каково это. Научилась находить индивидуальный подход к детям» (Ольга Д.).

Студенты описывали общеучебный опыт: «Практика помогла мне понять принцип развивающего обучения и увидеть его в действии, наглядно показала, как учитель справляется с трудными задачами, настраивает детей на работу и межличностные

диалоги. Я узнала много педагогических приемов, способы организации учебного процесса, увидела, как педагог стимулирует детей к учебной и внеучебной деятельности, способы рефлексии, которыми пользуются дети; увидела, как работает учитель в системе деятельностного подхода, убедилась, что „сухая” теория не дает реального представления о работе в классе» (Алина Г.), «<...> я познакомилась с системой развивающего обучения, узнала, как реализуется проблемное обучение, увидела, что такое системно-деятельностный подход в обучении. Необычным для меня было то, что весь урок построен на диалоге учителя и учеников, ученики сами формулируют цели и пути их достижения, задают направление всему уроку, а учитель грамотно им помогает, в конце урока проводится рефлексия деятельности, дети оценивают сами себя и друг друга» (Дарья О.), «Я начала задумываться о том, как же грамотно подобрать вопросы, чтобы с их помощью вывести детей к открытию нужного правила или алгоритма, как организовывать, спланировать детей таким образом, чтобы в классе не было ни одного „одиночки”?» (Полина Г.).

Практика помогла студентам выработать критичность к себе: «С помощью педагогов-наставников я научилась адекватно оценивать свои действия с точки зрения их результативности» (Полина Г.), «теперь я адекватно воспринимаю критику» (Марина П.), и к другим: «<...> в школе мало времени уделяют общению между

классами. На общем мероприятии чувствовалась напряженность в группах, т. к. дети мало общались раньше с ребятами на класс старше. Ощущается также недостаток физической активности школьников. Между тем, здоровьесбережение должно быть одним из руководящих принципов при организации учебного процесса» (Алина Г.).

Практиканты делились и трудностями: «К некоторым детям я привязалась сильнее, чем к остальным. Из-за этого мне было трудно относиться ко всем одинаково. Для решения проблемы я обращалась за помощью к учителю. Например, проверяя тетради, я создала для себя шкалу, на основе которой оценивала. Если мне хотелось похвалить или простимулировать ребенка, я оставляла примечания рядом с оценкой» (Алина Г.), «<...> стало ясно, что мы совершенно не обладаем практическими умениями, а знаем лишь теорию, которую нужно научиться применять в воспитательном и учебном процессе» (Дарья О.).

В основном студенты очень тепло отзывались о практике: «<...> все было запоминающимся, я даже не могу выделить какой-либо день, который запомнился мне больше других, потому что каждый день с детьми – это уже незабываемый день, ведь они приносят тебе столько радости, тепла, света. Да, не хотелось уходить из школы» (Марина П.), «<...> интересно было наблюдать, как дети раскрываются, проявляют себя, находят интересные связи, слова» (Алина Г.), «<...> я замечала некоторые воспита-

тельные приемы, которые мы с учителем разбирали в конце учебного дня. Благодаря руководителю практики у меня остался образец поведения учителя, к которому я буду стремиться» (Полина Г.), «Теперь я еще больше хочу стать учителем начальных классов, потому что заметила, как положительно влияю на детей, а также отлично контактирую с ними, что очень важно для моей профессии» (Марина П.).

Осмысливая пережитый педагогический опыт, по окончании практики студенты ставили себе дальнейшие большие и малые профессиональные задачи: «<...> я бы хотела встать на место учителя: сплотиться с коллективом, провести как можно больше уроков, самостоятельно решить конфликтную ситуацию, возникшую между детьми» (Алина Г.), «<...> хотела бы научиться проводить уроки в деятельностном подходе» (Полина Г.), «<...> хотела бы попробовать себя в роли учителя во всех качествах: при проведении уроков, внеурочных занятий, воспитательных мероприятий, при общении с родителями» (Дарья О.), «<...> хочется самой проводить уроки, а также научиться правильно проверять тетради, по всем требованиям; организовать концерт, где были бы задействованы все ученики класса» (Марина П.), «<...> познакомиться с учебным планом, научиться составлять конспекты уроков, планировать их проведение, ориентироваться по времени и укладываться в 45 минут» (Анастасия Р.).

Завершив изучение в модуле «Психология и педагогика развития» дисциплин вариативной части: «Методы построения и анализа учебного предмета в развивающем обучении», «Психолого-педагогическая диагностика и коррекция трудностей в обучении детей начальной школы», «Методы оценивания учебных достижений учащихся», «Детская психология», студенты перешли к этапу производственной (психолого-педагогической) практики.

Цель производственной (психолого-педагогической) практики в рамках модуля «Психология и педагогика развития детей» – становление будущего педагога-психолога в процессе проектирования, организации и перепроектирования им с учетом деятельностного подхода комплекса деятельностей детей по стандарту (решение учебно-профессиональных задач).

В рамках производственной (психолого-педагогической) практики предусматривалось овладение студентами основными методами детской психологии (наблюдение и эксперимент), приобретение опыта наблюдения за поведением учащихся на уроках и занятиях; овладение методами психолого-педагогической диагностики и коррекции трудностей в обучении детей начальной школы, диагностическими приемами и техниками определения причин трудностей в обучении детей и умением организовать своевременную помощь школьникам, приобретение опыта в проведении диагностических заданий по оценке сформированности психических новообразова-

ний у младшего школьника; овладение инструментами оценки предметных и метапредметных достижений учащихся, способами анализа и критической оценки подходов к организации практики развивающего обучения.

По отзывам методистов и учителей-супервизоров, все студенты сразу «включились» в практическую деятельность, выполняя задания практики. Практикантов консультировали методисты, преподаватели вуза, в некоторых учреждениях были подключены психологи школ.

По окончании практики студенты составляли отчет о результатах работы, отмечая в основном достоинства как формы, так и содержания производственной практики и эксперимента в целом: «В ходе практики я научилась применять методики для выявления у ребенка трудностей в обучении и составлять рекомендации для их коррекции, что пригодится мне в дальнейшей профессиональной деятельности» (Галина Д.), «<...> мы учились приемам оценивания достижений младших школьников, тесно контактировали с одним ребенком, изучая особенности его развития» (Милена Л., Лиза Б.), «<...> я сама выступала в роли психолога, находилась в непосредственном контакте с ребенком, проводила очень интересную диагностику. Казалось бы, небольшую роль нам отвели, но и маленький опыт дает свои результаты» (Анастасия П.), «<...> все дисциплины были очень полезными и эффективными, полученные знания мы

смогли применить в ходе своей работы на практике. Я очень рада, что мне представилась возможность поучаствовать в эксперименте. Это большой и неоспоримый опыт, который пригодится мне в дальнейшей работе» (Галина Д.).

Учебная и производственная практики для студентов оказались особенно полезны тем, что они организовывались «по следам» теоретического обучения: в условиях учебного процесса начальной школы студенты могли практически закрепить только что освоенные теоретические положения дисциплин модуля.

Для студентов включение их в педагогический эксперимент оказалось необходимым и полезным: подкрепляя теоретические постулаты практической деятельностью в начальной школе, они уже на начальном этапе обучения начали приобретать бесценный практический опыт профессионально-педагогической деятельности.

Список литературы

1. Забродин Ю. М., Ямбург Е. А., Гаязова Л. А. О разработке профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) (пояснительная записка к профессиональному стандарту) [Электронный ресурс]. – URL: http://psyjournals.ru/bulletin_psyumo/2013/n2/67397.shtml (дата обращения: 05.07.2015).
2. Рубцов В. В., Марголис А. А., Гуружапов В. А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 4. – С. 62–80.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. – М.: Просвещение, 2011. – 32 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1910> (дата обращения: 05.07.2015).
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974/> (дата обращения: 05.07.2015).
6. Ямбург Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М.: Просвещение, 2014. – 175 с.

Р. А. Орлова

*(ст. преп. кафедры педагогики и методики начального образования
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ
«МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ
УЧАЩИХСЯ» В РАМКАХ АПРОБАЦИИ МОДУЛЯ
«ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ»
ПО ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ
ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
(УЧИТЕЛЬ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ)» В РАМКАХ СЕТЕВОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НГПУ И СИБИРСКОГО
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

В статье представлен опыт апробации дисциплины «Методы оценивания учебных достижений учащихся» как одной из вариативных дисциплин модуля «Психология и педагогика развития детей» по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование (Учитель начальных классов)» в рамках сетевого взаимодействия НГПУ и Сибирского федерального университета.

Ключевые слова: учебные достижения, оценивание, инструмент оценки, апробация модуля.

R. A. Orlova

**SPECIAL ASPECTS OF IMPLEMENTATION OF THE DISCIPLINE
“EVALUATION METHODS FOR ACADEMIC ACHIEVEMENTS
OF STUD PUPILS” AS PART OF TESTING THE MODULE
“PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF CHILD DEVELOPMENT”
ACCORDING TO BACHELOR’S DEGREE PROGRAMS MAJORING
IN “PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION (PRIMARY
SCHOOL TEACHER)” AS PART OF THE NETWORK COOPERATION
OF NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
AND SIBERIAN FEDERAL UNIVERSITY**

This article presents the experience of testing the discipline “Evaluation methods for academic achievements of stud pupils” as part of testing the module “Psychology and pedagogy of child development” according to bachelor’s degree programs majoring in “Psychological-pedagogical education (Primary school teach-

er)” as part of the network cooperation of Novosibirsk State Pedagogical University and Siberian Federal University.

Keywords: academic achievements, evaluation, evaluation tool, module testing.

В последние годы активно обсуждаются проблемы так называемого «индивидуального прогресса» школьников, проблемы отслеживания динамики учебных достижений. Обращается внимание на отслеживание результатов в учебной деятельности самого ученика относительно своего прежнего (статового) уровня. Как отмечает А. Б. Воронцов, для оценки качества образовательного процесса становится важным рассмотрение предметных и общеучебных достижений учащихся в сравнении не с внешним эталоном, а «с самим собой», т. е. отслеживание и фиксация динамики собственных достижений [3]. Основой для такой работы стала образовательная система Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, в рамках которой уделялось пристальное внимание проблемам диагностики и оценки индивидуального развития каждого ребенка. Не менее острой, точнее сказать, ключевой проблемой науки является проблема метода, от решения которой во многом зависит точность полученных результатов.

В. А. Сластенин выделяет особенности работы учителя и отмечает, что работа учителя – это не ремесло, а искусство, требующее от него глубокого знания закономерностей развития и внутреннего мира ребенка и высоких личностных качеств [4]. Оценивая достижения ученика, важно от-

слеживать индивидуальное развитие, соотнести успех ребенка с его собственным уровнем достижений. Оценка учебных достижений требует от учителя индивидуального подхода, мастерства, дабы побуждать, поддерживать стремления учеников к развитию, а не запугивать и не отталкивать.

Произошедшие за последние десятилетия изменения в содержании образования сместили акцент на формирование общеучебных компетентностей учащихся, что привело к изменениям в системе оценивания.

Формирование системы оценки качества образования (ОКО) является одним из ключевых приоритетов развития образования многих стран мира. Система оценки качества образования призвана обеспечивать обучающихся и их родителей, педагогические коллективы школ и преподавателей учреждений профессионального образования, органы управления образованием всех уровней, институты гражданского общества, работодателей надежной информацией о состоянии и развитии системы образования на разных уровнях [1].

Эта важная задача нашла отражение в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Целью подпрограммы «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы

образования» является «обеспечение надежной и актуальной информацией процессов принятия решений руководителей и работников системы образования, а также потребителей образовательных услуг для достижения высокого качества образования через формирование общероссийской системы оценки качества образования» [2].

На решение поставленной задачи ориентирован модуль, разработанный коллегами из г. Красноярска – «Психология и педагогика развития детей», апробированный нами в рамках эксперимента со студентами, обучающимися по программам бакалавриата, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование» (учитель начальных классов), в соответствии с требованиями федеральных образовательных и профессиональных стандартов.

Разработчики модуля предусматривают организацию учебно-профессиональной деятельности студентов на основе двух подмодулей общего модуля «Психология и педагогика развития детей»: «Психология развития», «Педагогика развития», которые различаются не только по содержанию учебных дисциплин, но и по задачам практики. Указанное разделение на два подмодуля было выполнено разработчиками с целью решения студентами разных по содержанию задач и освоению разных видов деятельности. Дисциплина «Методы оценивания учебных достижений учащихся» является вариативной дисциплиной подмодуля «Педагогика развития».

Авторы-разработчики определяют следующие цели и задачи дисциплины «Методы оценивания учебных достижений учащихся». Целью изучения дисциплины является формирование у студентов, будущих педагогов-психологов, деятельностного подхода, системы представлений об общих принципах построения систем оценивания в развивающем обучении и конкретных формах и методах их реализации в образовательной практике начальной школы. Задачи изучения дисциплины: раскрытие основных принципов построения систем оценивания в развивающем обучении; формирование знаний, умений, компетентностей студентов в области разработки конкретных форм, методов их реализации в образовательной практике начальной школы.

В третьей части модуля «Организация практики студентов» в рамках в рамках подмодуля «Педагогика развития» выделены задачи, которые предстоит решить студенту в ходе прохождения практики, обратим внимание на две из них:

- овладеть инструментами оценки предметных и метапредметных достижений учащихся;
- освоить проектную технологию через применение ее в организации урочной и внеурочной деятельности младших школьников.

На наш взгляд, разработка инструмента оценки студентом, обучающимся на третьем курсе (апробация модуля осуществлялась в октябре 2015 года), в полной мере не отвечает задачам курса подмодуля «Педагогика

ка развития». Задачу «овладеть инструментами оценки предметных и метапредметных достижений учащихся» мы рассматривали с позиции изучения апробированных инструментов оценки учебных достижений учащихся. По нашему мнению, студент третьего курса бакалавриата (начало учебного года) недостаточно готов к предложенному разработчиками модуля заданию на педагогическую практику (к зачету): «Разработать и апробировать инструмент оценки учебных достижений учащихся на материале учебного предмета (по выбору)». В своей работе в процессе разработки и проведения занятий по реализации модуля мы ориентировались на требования к знаниям, умениям, действиям, компетенциям студента. Ниже представлены выдержки из модуля.

Студент должен знать:

– пути достижения образовательных результатов и способов оценки результатов обучения.

Студент должен уметь:

– (совместно с психологом и другими специалистами) осуществлять психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ;

– оценивать образовательные результаты, формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик.

В рамках лекционных и практических занятий мы знакомили студентов с разнообразными инструментами оценивания. Таким образом, для изу-

чения и апробации быть предложены: критериальные описания, эталоны, памятки, линейки достижений и др. Возможно, авторы-разработчики предполагали самостоятельную разработку и апробацию студентами критериальных описаний к конкретному уроку. Исходя из вышесказанного, задание на практику, по нашему мнению, нуждается в уточнении. Однако если наши предположения верны и студентам необходимо было в период педагогической практики разработать и апробировать, например, критериальные описания, линейки достижений или что-то иное, важно ориентировать студентов-практикантов на необходимость наблюдения и изучения сложившейся в классе системы оценки учебных достижений учащихся. Сложившийся опыт оценивания необходимо принимать во внимание и строить свою работу с его учетом. Применительно к конкретной ситуации апробации модуля время, отведенное на подготовку к практике, сроки, период педагогической практики, требования к знаниям и умениям, выделенные компетенции, задание на практику по дисциплине «Методы оценивания учебных достижений учащихся» были скорректированы. Мы предложили выполнить следующую работу в период практики.

1. Понаблюдайте, какие способы оценивания применяет учитель:

– учитель отмечает вслух или жестом каждый успех ученика (интонацией, жестом, мимикой);

– учитель увеличивает свой отметочный арсенал (например, шкала качества и количества);

– завершив работу, ученик сам ставит себе отметку. За ту же работу отметку ставит и учитель через дробь (это прием рекомендуется для докладов тренировочных контрольных работ, сочинений, лабораторных и практических работ, индивидуальных и особых домашних заданий);

– кредит доверия. В некоторых случаях учитель ставит отметку в «кредит».

2. Проанализируйте, знакомы ли учащиеся с критериями оценивания.

3. Применяется ли самооценка – один из компонентов деятельности, связанный не с выставлением себе отметок, а с процедурой оценивания. При этом учащиеся дают содержательную и развернутую характеристику собственных результатов, анализируют свои достоинства и недостатки, ищут пути их устранения.

4. Какой из подходов к оцениванию выбирает учитель:

1) традиционный способ обучения:

– базовый процесс организуется на основе нормативных критериев с применением общепринятых эталонов;

– высокая частота оценивания рассматривается как необходимый критерий качества работы учителя;

– итоговая отметка выставляется по среднеарифметическому принципу из текущих отметок;

– использование пятибалльной системы отметок;

– учитель оценивает детей сам;

2) режим развивающего обучения:

– главным в работе учитель считает личностный критерий, применение индивидуальных эталонов;

– поверхностное оценивание за-прещается, частота проведения контрольных срезов определяется учителем;

– определение итоговой отметки по тестам, контрольным срезам, зачетам по всему изученному материалу;

– применение различных видов оценочных шкал, широкое использование тестов;

– обеспечивает процедуру самооценки учащимися своих достижений.

В качестве следующего этапа на практических занятиях после прохождения педагогической практики мы предложили участникам эксперимента проанализировать инструменты оценки учебных достижений учащихся на материале учебного предмета (по выбору), применяемые учителем. Для полной реализации предложенного разработчиками модуля по разработке инструмента оценки учебных достижений учащихся необходима дополнительная теоретическая подготовка. Предложенное задание вызывает интерес и рассматривается нами как перспективное направление деятельности.

В целом включение модуля «Психология и педагогика развития детей» в учебный процесс произошло органично и результативно. Мы считаем положительным внедрение модуля и с точки зрения продуктивности изучения теоретического материала, проведения практических занятий, проведения практики. Предложенная в сжатые сроки последовательность (изучение теории – практика в школе –

анализ и активная работа на практических занятиях) принесла положительный результат, находящий свое воплощение не только в приобретении бесценного опыта, но и способствующий погружению в изучение проблемы, анализу и саморазвитию.

Вариативная дисциплина «Методы оценивания учебных достижений учащихся» продолжила и дополнила курс «Мониторинг учебных достижений», который изучается в пятом семестре в соответствии с учебным планом по направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», квалификация «бакалавр». Сложившееся сочетание изучения дисциплин мы считаем особенно удачным и для освоения дисциплины модуля, и для закрепления уже изученного материала, применения полученных знаний на практике, осуществления межпредметных связей.

Работа в рамках эксперимента по апробации модуля «Психология и педагогика в развитии детей» способствовала обогащению знаний, развитию умений и навыков студентов, расширила возможности преподавания базовых дисциплин.

Перспектива участия в эксперименте по апробации нового модуля

видится в уточнении практико-ориентированной подготовки бакалавров.

Опыт апробации вариативной дисциплины «Методы оценивания учебных достижений учащихся», включенной в модуль «Психология и педагогика в развитии детей», показал, что работа по освоению модуля способствовала повышению профессиональной готовности будущих учителей к освоению и становлению профессиональных компетенций современного педагога.

Список литературы

1. *Болотов В. А., Вальдман И. А.* Условия эффективного использования результатов оценки образовательных достижений школьников // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 39–45.
2. *Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы* [Электронный ресурс]. – URL: минобрнауки.рф/документы/3409/ (дата обращения: 23.06.2015).
3. *Инструктивно-методическое обеспечение учета индивидуального прогресса учащихся (уровень образовательного учреждения)* / составитель А. Б. Воронцов. – М.: ОИРО, 2011. – 120 с.
4. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учебное пособие для пед. учеб. заведений. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

Б. А. Дейч

(канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой теории и методики воспитательных систем ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕСТО ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ МОДУЛЕ

В статье рассматриваются возможности использования новых подходов в организации практики студентов педагогических вузов, а также опыт и эффективность применения концентрического и рассредоточенного видов организации практики, предлагается использование практики в качестве основы при формировании образовательного модуля.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, образовательный модуль, педагогическая практика.

A. B. Deitch

MODERNIZATION OF THE PEDAGOGIC EDUCATION: AN INTERNSHIP IN THE EDUCATIONAL MODULE

The article discusses the possibility of using new approaches to the organization internship of students of pedagogical universities. And the experience and efficiency of a concentric and diffuse types of internship are invited to use practice as a basis for the formation of an educational module.

Keywords: modernization of teacher education, educational module, pedagogical practice.

Е. А. Ямбург, обобщая отношение педагогической общественности к разработке и внедрению стандарта профессиональной деятельности педагога, выделяет три основных позиции:

- скептическая – введение стандарта ничего не даст;
- пессимистическая – станет гораздо хуже, чем было;
- сдержанно оптимистическая – новый стандарт профессиональной деятельности педагога вернет нас к сути педагогической деятельности [3].

Представляется, что эти же позиции можно увидеть и в отношении к модернизации педагогического образования в целом. Как и в любом процессе модернизации, здесь неизбежны разные мнения: от полного отрицания ее необходимости и приверженности традиционным формам подготовки будущих педагогов до решительной поддержки всех изменений и критического отношения к сложившейся системе. Однако необходимо согласиться с позицией идеологов со-

временного этапа модернизации педагогического образования (А. Г. Каспржак, А. А. Марголис и др.) в том, что одной из насущных проблем существующей системы подготовки будущих педагогов является подготовка учителя знающего, но не умеющего. Поэтому важным результатом модернизации должен стать переход к учителю не только знающему, но и умеющему.

Необходимость усиления практикоориентированности процесса подготовки педагогических кадров подтверждают и руководители многих образовательных организаций, которые обращают внимание на то, что лучшие выпускники педагогических вузов в последние годы обладают неплохим багажом теоретических знаний как в области общепедагогических закономерностей, так и в области содержания предмета, однако крайне малый опыт практического взаимодействия с детьми в образовательной и воспитательной деятельности резко снижает качество их профессиональной деятельности в первые годы работе в школе, затрудняет процесс профессиональной адаптации. С такими замечаниями руководителей образовательных организаций можно и нужно согласиться. Действительно, в последние десятилетия в рамках педагогического образования можно увидеть дисбаланс между теоретической подготовкой и практическим опытом выпускников. Некоторым оправданием педагогических вузов может служить то, что образовательные стандарты бакалавриата по направлению

«Педагогика», утвержденные Министерством образования и науки РФ в 2005 году, рекомендовали выделять на практику не менее 8 недель. Именно эти 8 недель и распределялись обычно в учебных планах по разным видам практик. Считаем, что комментарии по поводу достаточности или недостаточности этого времени на практическую подготовку педагога излишни. Очевидно, что ошибочность этого подхода вскоре была понята разработчиками стандартов, и во ФГОС по направлению «Педагогическое образование» (2009 год) количество времени, выделяемое на практическую подготовку, значительно увеличилось – до 24–30 недель. Однако часто практика студентов организовывалась с использованием только традиционных форм и методов, что не являлось эффективным в изменяющихся условиях, и, как результат, выпускник педагогического вуза не всегда соответствовал тем требованиям, которые предъявляет современная система общего образования. Таким образом, можно констатировать, что проблема модернизации педагогического образования действительно является актуальной и значительную роль в этой модернизации должно занять изменение роли, места, содержания, форм и методов организации практической подготовки студентов педагогических вузов.

А. А. Марголис пишет о том, что «одна из важных проблем педагогического образования связана с недостаточной практической подготовкой будущих педагогов к профессиональ-

ной деятельности, что следует как из опросов работодателей, так и из отзывов самих выпускников педагогических профессий» [2, с. 51]. На этом основании автор делает вывод о том, что модернизация основных профессиональных образовательных программ предполагает, прежде всего, профессионализацию подготовки педагога, т. е. такую модель его практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами – профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования [1].

Достижение такого результата предполагает серьезные изменения в системе подготовки педагогических кадров и на первый план выдвигает сосредоточение внимания на организации и проведении различных видов практики.

Опыт экспериментальной деятельности, проводимой в ФГБОУ ВПО «НГПУ» в течение 2014–2015 учебного года в рамках государственного контракта по проекту «Разработка и апробация новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направления подготовки – экономика), предполагающих академическую мобильность студентов вузов в

условиях сетевого взаимодействия», позволил увидеть результаты нового подхода к организации учебного процесса в целом и практики как основы качественной подготовки будущих педагогических работников.

Основой для разработки новых подходов к организации и содержанию практики послужил тезис о том, что в настоящее время существует актуальная необходимость профессионализации подготовки будущего педагога, т. е. выпускник программы подготовки педагогических кадров должен быть в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте. Другими словами, его деятельность как педагога предполагает овладение профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в профессиональном стандарте, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления [1]. Организация практической подготовки с данных позиций должна привести к получению новых результатов: формирование у студентов способности строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с профессиональным стандартом, что обеспечит возможность организации полноценной учебной и воспитательной деятельности в соответствии с ФГОС общего образования.

Реализация основной профессиональной образовательной программы в рамках указанной выше эксперимен-

тальной деятельности была основана на модульном построении учебного плана. В каждом модуле предусмотрена практика, в задачи которой входит не только получение студентами практического опыта организации педагогической деятельности, но и мотивация их к более продуктивному освоению теоретического материала.

Решение данных задач возможно в случае перехода от традиционной организационной формы (практика в

кон-центрированном виде, предполагающая выход студентов в образовательные организации на несколько недель с отрывом от занятий в вузе) к комплексному подходу, представляющему собой совокупность концентрированного и рассредоточенного (выход в образовательные организации один день в неделю в течение нескольких недель) видов практики. Логическая схема реализации такого подхода представлена на рис. 1.

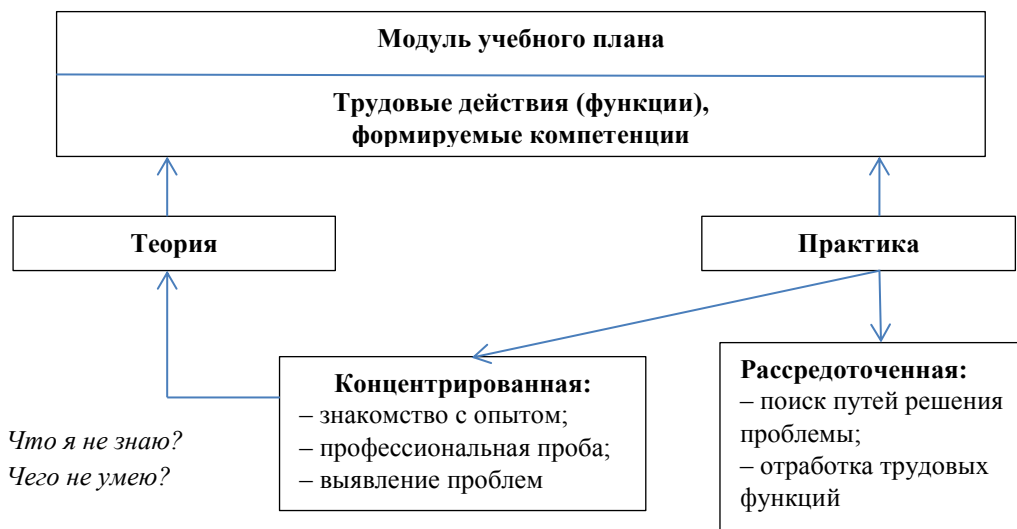


Рис. 1. Логика организации практики в концентрированно-рассредоточенном виде

Данная схема отражает модульность построения учебного плана. Наполнение каждого модуля связано с заранее определяемыми результатами обучения, выраженными в формировании определенных трудовых действий (профессиональный стандарт) и компетенций (ФГОС). Необходимо отметить сложность корреляции этих двух компонентов, так как существует явное несогласование между компетенциями, задаваемыми ФГОС

3, и трудовыми действиями (функциями), прописанными в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)». Тем не менее возможность выделения результатов обучения существует, несмотря на указанную сложность. Как уже говорилось выше, каждый модуль включает в себя блок теоретической подготовки и практику. Реали-

зация модуля в учебном процессе предполагает тесную взаимосвязь между этими блоками. Практика в концентрированном виде (в зависимости от цели) может проходить как на базе университета, так и на базе другой образовательной организации, возможно также использование комплексного подхода, когда базами практики становятся несколько видов учреждений. Основные задачи этого этапа практики – познакомить студентов с существующим опытом профессиональной деятельности, дать им возможность провести собственную профессиональную пробу и определить те проблемы, которые возникают у них при реализации практической деятельности. Эти проблемы могут быть выражены в форме вопросов:

1. Каких знаний мне не хватает для того, чтобы осуществлять тот или иной вид профессиональной деятельности?

2. Каких умений мне недостает для реализации трудовых действий?

Задача преподавателя на этом этапе – помочь студентам сформулировать ответы на эти вопросы в качестве конкретных образовательных проблем, которые могут быть решены в ходе реализации теоретической части модуля. Проблемы могут носить как общегрупповой, так и индивидуальный характер. Таким образом осуществляется мотивация студентов к изучению теоретического материала, понимание ими возможностей практического использования теории, а для педагогов появляется мотивация к

осуществлению практикоориентированности преподаваемых дисциплин.

Рассредоточенный этап практики позволяет студентам не откладывать на продолжительное время практическую апробацию полученных знаний, а делать это в ходе реализации модуля. Именно в это время на основе постепенного формирования теоретических знаний осуществляется поиск решения выявленных проблем и отработка трудовых функций.

В качестве примера реализации такого подхода можно привести организацию социокультурной практики со студентами первого курса экспериментальной группы. Данная практика является частью модуля общекультурной подготовки и начинается с пятой недели обучения в вузе. Цель практики – сформировать у студентов компетенции, необходимые для выполнения трудовых действий по проектированию ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка).

В рамках концентрированного этапа практики (1 неделя) были организованы следующие мероприятия:

– работа в проблемных группах (определение сущности понятий «социокультурная среда», «социокультурные потребности», разработка анкеты для изучения социокультурных потребностей школьников и т. д.);

– выход в образовательные организации (анализ социокультурной среды учреждения);

– анкетирование детей с целью выявления социокультурных потребностей и степени их удовлетворенности.

Рассредоточенная практика (6 недель) предполагала включение студентов в следующие виды деятельности:

– анализ социокультурной среды района (работа с социальным педагогом в микрорайоне школы; анализ социокультурных возможностей учреждений дополнительного образования и учреждений культуры района);

– анализ социокультурной среды города (анализ социокультурных возможностей учреждений культуры города);

– разработка и защита группового проекта (мероприятия), направленного на удовлетворение социокультурных потребностей детей.

Результаты практики подтвердили эффективность такого подхода. Более того, они стали основой для переосмысления педагогами – участниками экспериментальной деятельности –

роли и места практики в образовательном модуле. Практика может занимать в модуле центральное место, становиться его стержнем, тогда появляется основа для подбора теоретической части, которая будет нести не абстрактные знания, а практико-ориентированное содержание.

Список литературы

1. *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. – № 2. – С. 1–18.

2. *Марголис А. А.* Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3. – С. 41–57.

3. *Ямбург Е. А.* Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М.: Просвещение, 2014. – 175 с.

Н. В. Алтыникова

*(проректор по стратегическому развитию, канд. пед. наук,
доц. кафедры химии ФГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический университет», г. Новосибирск),*

И. В. Барматина

*(начальник управления менеджмента качества
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск),*

Е. К. Лейбова

*(канд. пед. наук, доц. кафедры отечественной и всеобщей истории
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье описан опыт апробации одной из новых разновидностей педагогической практик – ИКТ-практики, показано содержание, условия организации и методические рекомендации по реализации данного вида практики. Авторами также описаны подходы к отбору базовых организаций для реализации программы ИКТ-практики, приведены рейтинг-лист практики и карта экспертной оценки проектов студентов, которые позволяют технологизировать оценку результатов обучения студентов.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональный стандарт, проекты, образовательный модуль, ИКТ-практика, ИКТ-компетентность, электронное обучение, электронные образовательные ресурсы, НППУ.

N. V. Altynikova, I. V. Barmatina, K. E. Leibova

THE FORMATION OF ICT-COMPETENCE OF STUDENTS DURING TEACHING PRACTICE

In the article describes the experience of testing one of the new kinds of pedagogical practices ICT practices shows the contents, arrangements and guidelines for the implementation of this practice. The authors also described approaches to the selection of reference organizations for the implementation of the programme ICT practices given the rating list and map of the practice of expert evaluation of student projects that allow you to technology service assessment of students' learning outcomes.

Keywords: pedagogical practice, professional standards, projects, training module, ICT practice, ICT competence, e-learning, electronic educational resources.

Одной из квалификационных характеристик современного педагога является ИКТ-компетентность, которая позволяет успешно осуществлять процесс обучения в ИКТ-насыщенной образовательной среде современной школы. Именно поэтому профессиональная ИКТ-компетентность – «умелое использование современных ИКТ в сфере общего образования для решения проблем повсюду, где существенное значение имеют знания и коммуникация» – присутствует во всех компонентах профессионального стандарта «Педагог» [3]. Формирование ИКТ-компетентности распределено во времени (от старших классов общеобразовательной школы до первого года профессиональной деятельности) и представляет собой сложный процесс в силу того, что ИКТ-компетентность состоит из трех компонентов (общепользовательская ИКТ-компетентность, общепедагогическая ИКТ-компетентность и предметно-педагогическая ИКТ-компетентность [2]), наполнение которых корректируется в соответствии с предметной областью.

Опыт НГПУ в части развития ИКТ-компетентности у студентов (будущих педагогов) говорит о том, что уже у студентов-первокурсников следует формировать понимание роли ИКТ в образовании, вооружать их знаниями и умениями в области применения технических и программных средств ИКТ на базовом уровне. Такой подход позволяет подготовить студентов к переходу на уровень владения ИКТ, позволяющий применять инструментальные программные сред-

ства соответствующей предметной области (визуализация и анализ данных, моделирование, прогнозирование и др.) для решения практических задач, в том числе задач обучения.

Творческий коллектив НГПУ разработал и апробировал модуль ИКТ-подготовки, частью которого является педагогическая практика, направленная на развитие ИКТ-компетентности студентов через погружение в образовательную среду современной школы. Модуль ИКТ-подготовки является составной частью ОПОП «Педагогическое образование (профиль – экономика)», изучается на первом курсе в течение двух семестров.

Ключевыми задачами ИКТ-практики являются:

1) создание условий для развития профессионально-личностных качеств будущего учителя посредством обеспечения применения информационно-коммуникационных технологий для решения практических задач профессиональной деятельности;

2) выявление типичных профессиональных задач и требований в области использования информационно-коммуникационных технологий в образовании;

3) расширение и углубление взаимодействия педагогического вуза с образовательными организациями на основе социально-профессионального партнерства, повышающего качество образовательной среды;

4) оказание практической помощи образовательным организациям в работе со всеми субъектами образовательного процесса при решении раз-

личных проблем обучения, воспитания и социализации обучающихся;

5) разработка и реализация проектов, направленных на инновационное развитие образовательных организаций и системы образования в целом;

6) развитие потребности студентов в профессиональной самоактуализации на основе интеграции личностных достижений с достижениями наиболее эффективных педагогических работников и учета лучшего педагогического опыта.

Данная практика организуется параллельно с освоением студентами базового элемента модуля «ИКТ в образовании», а также предполагает тесную взаимосвязь с другими элементами модуля («Мультимедийные технологии в экономике», «Информационные технологии», «Социальная и правовая информатика» и др.). В ходе практики студенты знакомятся с ведущими образовательными площадками города и современным методическим обеспечением процесса организации информационно-коммуникационной деятельности учащихся в них. Практика ориентирует студентов не только на презентацию полученных в ходе освоения дисциплины знаний в области ИКТ, но преимущественно на соотнесение собственных возможностей (умений) с реалиями современной школы и запросами будущих работодателей.

Педагогическая практика модуля ИКТ является второй по счету практикой комплекса практик образовательной программы, ее роль – демонстрация, наблюдение за применением

доступных конкретной школе ИКТ для повышения результативности учебной работы, активное участие там, где это возможно, в качестве помощника учителя, обеспечивающего техническую или организационную поддержку. Объем практики – 3 зачетные единицы, продолжительность – 7 недель, в том числе одна неделя концентрированной и шесть недель рассредоточенной практики.

Модуль ИКТ-подготовки успешно прошел апробацию в рамках Проекта модернизации педагогического образования в 2015 году. В апробации участвовали различные педагогические вузы РФ (ФГБОУ ВПО «НГПУ», ФГБОУ ВПО «ЧГПУ», ФГБОУ ВПО «УрГПУ», ФГБОУ ВПО «НГПУ им. К. Минина»). Базами педагогической практики в ходе апробации модуля ИКТ-подготовки в г. Новосибирске выступили образовательные учреждения г. Новосибирска: МБОУ гимназия № 1, МАОУ Вторая гимназия, МБОУ Лицей информационных технологий, МБОУ Информационно-экономический лицей. Эти учреждения были отобраны среди прочих по шести критериям: обеспеченность высокопрофессиональными кадрами; современная материально-техническая база и инфраструктура; активное использование ИКТ в учебном процессе; инновационность образовательной организации; участие в федеральных и региональных проектах по развитию *e-learning*; благоприятный психологический климат в коллективе; позитивный опыт взаимодействия с вузом.

Педагогическая практика была реализована в четыре этапа.

Первый этап – организационный – проходит на базе вуза и состоит из следующих мероприятий: установочная конференция, знакомство с инфраструктурой вуза (экскурсия по ресурсным центрам), консультация по вопросам документирования практики. Продолжительность этого этапа – один день.

Второй этап – посещение образовательных организаций (баз практики) – проходит в концентрированном режиме: студенты малыми группами в сопровождении руководителя практики от вуза посещают четыре базы в течение четырех дней, ежедневно выполняют задание № 1 (из перечня обязательных заданий, приведенных ниже) и осуществляют выбор базы для прохождения дальнейшей практики. При посещении организаций внимание студентов привлекается к типу и профилю учебного заведения, инфраструктуре (в том числе обеспеченности средствами ИКТ) и программе развития. Продолжительность второго этапа – пять дней.

Третий этап – работа на базе выбранной образовательной организации – проходит в рассредоточенном режиме: студенты малыми группами один день в неделю посещают базу практики, выполняют задания № 2–9 (из перечня обязательных заданий приведенных ниже) и выполняют индивидуальные или групповые проекты с рабочим названием «Один шаг к школе будущего», содержание которых согласовывается с руководителем практики от организации. Практика на третьем этапе проходит параллель-

но с освоением модуля ИКТ-подготовки. Продолжительность третьего этапа – шесть недель.

Четвертый этап – отчетный – является заключительным этапом практики, проходит на базе вуза или образовательной организации (базе практики) и состоит из следующих мероприятий: публичная защита индивидуальных/групповых проектов, конференция по подведению итогов практики, сдача отчетной документации (дневник практики, электронное портфолио).

Содержание электронного портфолио определяет комплект заданий, который является обязательным для выполнения. Каждое задание комплекта может быть уточнено руководителем с учетом особенностей базы практики или по просьбе руководителя практики от организации. Качество выполнения заданий оценивается от 2 до 6 баллов за одно задание (в соответствии с рейтинг-планом практики). Всего в комплект входит девять заданий:

1. Изучение политики в области качества, комплексной программы развития образовательной организации, целевых программ (при наличии), плана работы на текущий учебный год, циклограммы мероприятий, инфраструктуры образовательной организации. Знакомство с коллективом и школьным активом.

2. Изучение локальных нормативных актов образовательной организации, регламентирующие применение ИКТ в учебной, воспитательной и исследовательской деятельности, уста-

навливающие требования по охране труда и технике безопасности.

3. Анализ технологической базы посещенных образовательных организаций (интернет-канал, доступ к локальной сети и сети Интернет, инструментарий информационной среды) и подготовка сравнительной характеристики.

4. Подготовка обзора программно-обеспечения, используемого в образовательной организации, характеристика этих средств.

5. Посещение занятий и мероприятий, указанных в плане практики, и подготовка аналитической справки об использовании ИКТ в урочной и внеурочной деятельности.

6. Разработка электронных, демонстрационных и иных материалов для проведения мероприятий (два-три комплекта по заданию представителя базы практики – учителя или зам. директора).

7. Проведение анализа содержания официального сайта образовательной организации и оценка его соответствия установленным требованиям (приказ Рособрнадзора от 29.05.2014 № 785).

8. Изучение процедуры поддержки сайта *dnevnik.ru* (ответственные лица, частота размещения информации, использование инструментов анализа и др.), описание проблемы поддержки (при наличии).

9. Изучение и описание системы мониторинга результатов обучения и достижений обучающихся, системы

мониторинга удовлетворенности качеством обучения и условиями реализации образовательных программ, иных систем мониторинга, которые используют ИКТ для сбора, анализа и представления данных.

Мониторинг хода практики проводился с применением балльно-рейтинговой системы оценивания [1]. Рейтинговая оценка формируется путем суммирования баллов, полученных за посещение баз практики и организационных мероприятий на базе вуза (14 баллов), проявленную активность на базе практики (34 балла), качество портфолио и отчетных документов (22 балла) – всего 70 баллов (табл. 1). За качественное выполнение заданий комплекта (9 заданий) студенту могут быть начислены «бонусы» (10 баллов). При несвоевременном выполнении/предоставлении работ портфолио на проверку (без уважительной причины, подтвержденной документально) студенту могут быть установлены «штрафы» – по 2 балла за каждую работу; выполнение практических заданий в период практики, но с отклонением (опозданием) от индивидуального плана практики – по 1 баллу за каждое практическое задание (снятие с элемента «Активность на базе практики»). Максимальный «штраф» составляет 21 балл.

Завершается педагогическая практика защитой проекта, которая является первым компонентом комплексного экзамена по модулю. Максимальный рейтинговый балл за проект – 30.

Таблица 1

Рейтинг-план практики

Этап, содержание работ	№ недели	Элемент оценивания				Макс. рейтинговый балл	«Бонусы»
		Посещение		Активность на базе практики	Качество портфолио/ документов		
		НГПУ (конс.)	Базы практики				
Этап I. Организационный							
Участие в конференции, экскурсии, консультации	1	2	0	0	0	2	0
Этап II. Работа на базах практики							
Выполнение задания 1 на базе практики № 1	1	0	4	12	0	16	0
Выполнение задания 1 на базе практики № 2	1	1	1	3	0	4	
Выполнение задания 1 на базе практики № 3	1	1	1	3	0	4	
Выполнение задания 1 на базе практики № 4	1	1	1	3	0	4	
Этап III. Работа на базе практики							
Выполнение задания 2	2	0	7	22	20	49	10
Выполнение задания 3	3	1	1	2		3	–
Выполнение задания 4	3	1	1	2	4	7	2
Выполнение задания 5	4	1	1	4	4	7	1
Выполнение задания 6 (в течение 3–7 недели)	5	1	1	4	2	7	1
Выполнение задания 7, 8 (в течение 3–7 недели)	6	1	1	4	4	9	2
Выполнение задания 9 (в течение 3–7 недели)	7	1	1	4	4	9	2
Этап IV. Публичный отчет							
Участие в конференции, сдача отчетной документации	7	1	0	0	2	3	0
Макс. рейтинговый балл по элементу		3	11	34	22	70	
		14		34	22		
Аттестация (защита проекта)						30	
Макс. рейтинговый балл по практике						100	
«Бонусы»						10	
«Штрафы»						21	

При оценке результатов проектной деятельности студентов применялись следующие критерии: практическая значимость проекта для организации – базы практики; соответствие содержания проекта выбранной тематике; обоснованность и ценность полученных результатов, адекватность предложений по улучшению финансовых и иных возможностей образовательной организации; соответствие предлагаемых решений действующему законодательству Российской Федерации; соответствие проекта установленным требованиям к структуре, оформлению, содержанию.

В нашем опыте ребята осуществили следующие исследования: «*Forbis* – ресурс экономического образования» (создана группа в социальной сети *Facebook*); «*Padlet* – школе» (организована виртуальная стена экономической тематики на электронном портале *Padlet*); «Подготовка старшеклассников к ЕГЭ по обществознанию „ВКонтакте“» (создана группа в социальной сети «ВКонтакте»); «Один шаг к школе будущего» (смонтирован демонстрационный учебный видеофильм); «Урок экономики с применением SMART технологий» (сделана подборка презентаций в формате *SMART NOTEBOOK*); «Информационные технологии в образовании» (смонтирован демонстрационный ролик и создана подборка учебных презентаций в программе *Power Point*) и др.

Важно отметить, что процедура защиты проектов включала экспертную оценку разных уровней: оценка со стороны студентов, оценка со сто-

роны ППС и потенциальных работодателей (представителей баз практики). Однако многие студенты по собственной инициативе осуществили сбор мнений о полезности предлагаемого продукта (презентации, группы, ролика и др.) у непосредственных потребителей – учащихся. Эта оценка нашла свое отражение в экспертной карте в позиции «Дополнительные критерии» (рис. 1), а студенты получили первый опыт в продвижении собственного продукта деятельности. В перечень дополнительных критериев был включен «открытый» критерий (формулируемый экспертом), по которому можно было выставить 1–3 балла.

Результаты оценки проектов показали, что большая часть студентов успешно справилась с разработкой и защитой проектов (50 % студентов набрали от 20 до 25 баллов), тем самым подтвердив владение общепользовательской и общепедагогической ИКТ-компетентностью, навыками публичного выступления с применением средств ИКТ, рассуждения и отстаивания своей точки зрения, а также умение использовать средства ИКТ в решении когнитивных задач различной сложности (выполнение учебных и социальных проектов) на среднем и высоком уровне. Приемлемый уровень продемонстрировали 30 % студентов (от 15 до 19 баллов), и 20 % студентов – низкий уровень (от 12 до 14 баллов). Студентам, набравшим менее 15 баллов, было рекомендовано в течение двух недель доработать проект и представить его на повторную оценку.

КАРТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПРОЕКТА

Краткие сведения о проекте

Авторы проекта: _____

База выполнения (база практики): _____

Оценка со стороны базы выполнения: ____ (max 30 баллов)

Самооценка: ____ баллов (max 30 баллов)

Оценка эксперта

Критерии	Оценка в баллах			Комментарии
	3	2	1	
<i>Основные</i>				
1. Актуальность проекта				
2. Продуктивность целей и задач проекта				
3. Практическая значимость для базы практики				
4. Новизна в области применения ИКТ в образовании				
5. Содержательная проработанность проекта				
6. Количество пользователей – участников проекта (масштабность проекта)				
7. Доказательность и аргументация принимаемых решений				
8. Успешность презентации проекта				
<i>Дополнительные</i>				
9. Оценка со стороны учащихся (результаты опроса)				
10.				
Итого, в баллах				

Итоговая оценка проекта

_____ (оценка эксперта + оценка со стороны базы практики + самооценка)

Эксперт _____
 (должность) (подпись) (Ф.И.О.)

_____ (дата)

Рис. 1. Карта экспертной оценки проекта (форма)

Оценка удовлетворенности студентов качеством практики позволила выявить ряд сложностей (проблемных зон), на устранение которых будет направлена работа по улучшению модуля ИКТ-подготовки. Среди них:

– сложности в сотрудничестве с педагогами, преподающими экономику, по реализации проектов с применением ИКТ в силу их малого количества или полного отсутствия;

– совпадение дней практики со школьными каникулами, что затрудняет апробацию проектов;

– слабая вовлеченность школьников в реализацию студенческого проекта.

Сбор и анализ мнений преподавателей, занятых в реализации модуля ИКТ-подготовки, и представителей баз практики показал, что групповая проектная работа (в малых группах по 2–3 человека) в условиях применения балльно-рейтинговой системы оценивания (БРС) является эффективной. Создание групп (страниц) в социальных сетях (на виртуальных стенах), видеофильмов учебного и информационного назначения, иных продуктов с применением средств ИКТ позволяет студенту погрузиться в практику применения ИКТ, доступных конкретной организации, и при этом иметь возможность совершенствовать свои умения в ходе освоения дисциплины «ИКТ в образовании» (процессы идут параллельно). Такая организация освоения модуля усиливает его практико-ориентированность, определяет практику в качестве стержневого элемента. Применение БРС позволяет сделать акцент на оценке промежуточных образовательных результатов, что дает возможность управлять достижением проектируемых образовательных результатов, своевременно корректируя работу студентов на практике.

В качестве улучшений процесса организации и проведения педагогической практики модуля ИКТ подготовки нам видится:

– приглашение потенциальных работодателей на установочную и итоговую конференции по практике (обязательное условие);

– вовлечение школьников в групповую проектную деятельность студентов;

– публикация наиболее ценных проектных исследований студентов;

– проведение мастер-классов и консалтинговых встреч с руководителями практик от школ (супервизорами и методистами, а также учителями-предметниками).

Приведенный подход к организации и проведению практики позволит сформировать у первокурсников умение анализировать учебные занятия с точки зрения возможностей и особенностей использования ИКТ, поддержит их активность, инициативность, самостоятельность, будет способствовать развитию творческих способностей через создание собственных электронных ресурсов и их апробацию в школьной среде. В заключение отметим, что в рамках данной практики используются интерактивные формы и методы обучения (в том числе с использованием средств ИКТ), что позволяет качественно решить основные задачи и достигнуть цели практики. На протяжении всей практики предполагается активная работа студентов в электронных средах, в том числе с применением технологии *collaboration*. Для организации *collaboration* (т. е. совместной работы преподавателя и студента для достижения общих целей, при котором происходит обмен знаниями, обучение и достижение со-

гласия) используются «облачные» сервисы и виртуальные хранилища, которые позволяют реализовать идею общих файлов и папок. Подобная форма работы удобна, поскольку позволяет работать с разных устройств (в том числе мобильных) с базой отобранной и выверенной информации, обсуждать проводимые работы, оповещать о проведении мероприятий и др.

Лучший опыт в части организации и проведения практики, ее содержательного наполнения будет тиражирован во всех образовательных программах бакалавриата УГСН «Образование и педагогические науки», реализуемых ФГБОУ ВПО «НГПУ».

Список литературы

1. *Алтыникова Н. В., Барматина И. В.* Подготовка бакалавров по направлению «Педагогическое образование»: модель и условия реализации: методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 169 с.
2. *Ямбург Е. А.* Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М.: Просвещение, 2014. – 176 с.
3. *Teacher ICT Competency and Professional Development* [Электронный ресурс]. – URL: http://iite.unesco.org/publications/themes/prof_competence/ (дата обращения: 12.07.2015).

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Научно-практический журнал

Ведущий редактор – *Ю. В. Пушкарёв*
Компьютерная верстка – *Т. Ю. Новикова*

Подписано в печать 16.10.2015 г. Формат бумаги 70 × 108/16.
Цифровая печать. Уч.-изд. л. 7,8. Усл. печ. л. 7,3. Тираж 500 экз.
Заказ №

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»,
630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Отпечатано: ФГБОУ ВПО «НГПУ»
Тел.: 244-06-62, www.rio.nspu.ru