

ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИКИ

Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики, докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета (ФГАОУ ВО «ТюмГУ»), г. Тюмень, e-mail: eneumoeva@yandex.ru

В статье представлен обзор и анализ зарубежного и отечественного опыта индивидуализации педагогического образования. Индивидуализация рассматривается как организация образовательного процесса, которая обеспечивает индивидуальное продвижение студента по общей для данного контингента учащихся программе. На основе результатов анализа делается вывод о недостаточной изученности возможностей индивидуализации педагогического образования на уровне магистратуры. В качестве контекста индивидуализации предлагается рассматривать практику студентов педагогической магистратуры как форму интеграции их практической и исследовательской деятельности. В качестве основного средства индивидуализации рассматривается индивидуальная траектория развития студента в ходе практики.

Ключевые слова: педагогическое образование, индивидуализация педагогического образования, индивидуальная траектория развития, практика.

Введение

Современное российское педагогическое образование проходит период активного реформирования, основное назначение которого — привести качество подготовки педагогов в соответствие с сегодняшними требованиями. Однако относительная простота формулировки такого вектора реформирования

обманчива, поскольку нет определённости в самих требованиях. Объективные требования к педагогу неизбежно связаны с условиями «сложности, неопределённости, разнообразия» (А.Г. Асмолов) современной социальной действительности. Рассматривая данные условия через призму образования, можно отметить следующее: педагог, несомненно, работает в сложных условиях, что выражается в существенном расширении его ролевого репертуара и функционала; педагог работает в условиях неопределённости — отсутствия, размытости, неоднозначности ценностных ориентиров, этических и правовых норм, действует в «открытых» (т.е. не имеющих изначально известного решения) ситуациях; педагог работает в условиях разнообразия, под которым мы прежде всего понимаем выраженный гетерогенный состав учащихся и других субъектов (что особенно заметно в условиях инклюзии), работа с которым предполагает высокую гибкость, толерантность, культуру- и природосообразность.

Иначе говоря, перед современным педагогом (будущим педагогом) стоит весьма сложная задача: соответствие крайне изменчивым (постоянно усложняющимся, расширяющимся, дополняющимся) требованиям. На уровне педагогического образования, как нам представляется, решение этой задачи

связано с его индивидуализацией, приобретающей в последнее время характер тенденции.

В широком и общепризнанном значении под индивидуализацией образования понимается такая организации образовательного процесса, которая обеспечивает индивидуальное продвижение учащегося (студента) по общей для данного контингента учащихся программе [4]. В системе общего образования опыт индивидуализации имеет свои историю и традиции: это и Дальтон-план, и бригадно-лабораторная, и проектная формы организации обучения, и внутренняя дифференциация (дифференциация учебного материала) в системе личностно-ориентированного обучения, и «школа самоопределения», и «парковый» режим проведения занятий, и др. Что же касается педагогического образования, то оно в этом вопросе идёт путём проб и ошибок. Таким образом, *проблема данного исследования* заключается в недостаточной изученности опыта индивидуализации педагогического образования. *Цель исследования* — обзор и анализ имеющегося зарубежного и отечественного опыта индивидуализации педагогического образования, что позволит обозначить перспективы индивидуализации современного российского педагогического образования на уровне магистратуры.



Обзор и анализ опыта индивидуализации педагогического образования

Одной из форм индивидуализированного педагогического образования в зарубежной и отчасти отечественной практике является *педагогическая интернатура*. *Интернатура* (от лат. *internus* — внутренний) в современном высшем образовании — одна из форм последипломной практики. Так, в зарубежной практике действуют соответствующие программы: программа интенсивной подготовки (Япония); пробный год работы в школе (Великобритания); референдариат (Германия); программа вхождения в профессию (Канада); педагогическая практика на втором курсе обучения по программам педагогического образования (Франция); интернатура (США) [3].

В *Японии* в 1989 г. была введена в действие обязательная программа интенсивной подготовки для учителей, работающих в школе первый год. Программа предусматривает овладение практическими навыками преподавания. В *Великобритании* педагогическая интернатура была введена около 10 лет назад и зарекомендовала себя как эффективный способ контроля качества подготовки и закрепления квалифицированного работника в школе. Проведя год в школе в качестве стажёра, молодой специалист чаще всего остаётся на своём рабочем

месте: у него пропадает страх перед работой с людьми, он «обрастает» контактами, становится членом коллектива [6]. В *Германии* для обозначения педагогической интернатуры используется понятие «референдариат» [1]. Каждый претендент на должность учителя обязан в течение 18–24 месяцев подтвердить свои индивидуальные профессиональные умения [2]. Референдариат заканчивается государственным экзаменом, сдача которого — предпосылка для окончательного занятия должности учителя [8]. «Программа вхождения в профессию» в *Канаде* является обязательным условием для получения молодым учителем сертификата и, соответственно, права заниматься педагогической деятельностью на постоянной основе. Программа включает развитие навыков не только преподавания конкретного предмета, но и управления классом, взаимодействия с коллегами и родителями [7]. Во *Франции* педагогическое образование локализовано в университетских институтах подготовки учителей. На учёбу в институт принимаются студенты, окончившие два или три курса университета по другим образовательным программам. На втором году обучения по программе педагогического образования важную роль играет практика в школе (3–4 дня в неделю студент проводит в школе) [11]. То есть, по сути, педагогическая

интернатура интегрирована в образовательный процесс вуза и охватывает значительный период обучения. По окончании практики проводится отбор наиболее мотивированных студентов. В США действует послевузовский тренинг как интеграция педагогической интернатуры и института наставничества. Учителя-интерны, с одной стороны, находятся на завершающей стадии образовательной подготовки, с другой стороны, на начальной стадии практической деятельности [14].

Как правило, на протяжении всего периода практики (интернатуры) интерны работают под наблюдением высококвалифицированных педагогов (тьюторов, менторов, супервизоров, наставников), которые оказывают начинающим педагогам всестороннюю и разноплановую помощь. Важнейшими целями наставничества являются: *формирование индивидуального стиля, активности и самостоятельности начинающих учителей*; преодоление ими таких барьеров, как тревога, неуверенность, заниженная самооценка, страхи, неадекватные ожидания и пр.; развитие практических навыков, необходимых для выполнения разных педагогических функций; и в целом успешное вхождение в педагогическую деятельность.

Программы вхождения в профессию имеют некоторые отличия в разных странах, но их объединяют общие цели: повышение качества

педагогического образования; предотвращение разрыва между вузовской подготовкой и реальными образовательными потребностями учеников; предотвращение оттока перспективных педагогических кадров из числа начинающих учителей; содействие профессионально-личностному росту начинающих педагогов и др. Таким образом, интернатура представляет собой уникальное образовательное пространство для становления будущего учителя.

В сфере российского педагогического образования есть локальный опыт инноваций в плане индивидуализированной подготовки будущих педагогов. В некоторых вузах уже апробированы программы педагогической интернатуры. Возможности расширения практики интернатуры активно обсуждаются на современном этапе реформирования педагогического образования. Инновационные формы организации практики сложились в отдельных вузах России.

Так, в *Красноярском государственном университете* педагогическая практика проводилась в специально реорганизованной школе в течение всех лет обучения. В содержание практики, как и в целом в образовательный процесс, были интегрированы проекты и организационно-деятельностные игры. В *Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева* с 2013 г.



действует педагогическая интернатура: обучение студентов старших курсов бакалавриата и магистратуры переносится на базу школ. Интернатура для бакалавров-педагогов и социальных работников интегрирована в учебный процесс в форме годичной практики на 4-м курсе бакалавриата, предполагает продвижение студента по разработанному *индивидуальному маршруту*. В процессе интернатуры студенты не только осваивают практические действия, но и на стыке с практикой осуществляют научно-исследовательскую работу по теме дипломной работы или магистерской диссертации.

Опыт педагогической интернатуры как формы педагогической специализации реализуется также в *Московском городском педагогическом университете (МГПУ)* и *Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. Н.Г. Чернышевского*. Для педагогов-психологов модель интернатуры разработана и реализуется в *Московском городском психолого-педагогическом университете (МГППУ)*. Продолжительность интернатуры — 3 года, ей предшествует квалификационное испытание, по итогам которого разрабатывается *индивидуальный образовательный маршрут* на период интернатуры и предлагаются базы стажировки. В единственном вузе, а именно в *Российском государственном педагогическом университете*

им. А.И. Герцена (РГПУ), практикуется проведение профессиональных экзаменов на допуск к рабочему месту.

В *Уральском государственном педагогическом университете (УРГПУ)* в рамках проекта модернизации педагогического образования разработана концептуальная модель педагогической интернатуры как формы годичной непрерывной распределённой производственной практики (стажировки) студентов-бакалавров 4-го курса. Программа интернатуры направлена на развитие практических компетенций будущих педагогов, а значит — на приведение уровня их подготовки в соответствие с требованиями профессиональных стандартов. При этом реализуется программа в рамках *дополнительного образования* из-за отсутствия действенного и узаконенного механизма учебно-методического, финансово-экономического и кадрового обеспечения педагогической интернатуры [10].

Индивидуализация педагогического образования находит выражение в модели обучения по индивидуальным образовательным траекториям в *Тюменском государственном университете*, являющемся участником проекта «5–100». Индивидуальные образовательные траектории, по сути, рассматриваются как своего рода маршрут студента в освоении содержания образовательной программы.

Формируется индивидуальная образовательная траектория в процессе учебной деятельности студента и предполагает набор определённой суммы зачётных единиц через освоение обязательных и выбираемых дисциплин разного уровня и «веса». Достоинством такой системы обучения является возможность для студента максимально расширить границы своей познавательной деятельности в соответствии с индивидуальными интересами и приоритетами. При этом в формировании маршрута, несомненно, есть элемент неопределённости и случайности, что связано как с объективными (например, ограниченное количество мест для прохождения элективного курса), так и с субъективными (например, низкий уровень мотивации студента, неопределённость жизненных и профессиональных перспектив и др.) факторами. В настоящее время обучение по индивидуальным образовательным траекториям в Тюменском государственном университете охватывает уровень педагогического бакалавриата, в перспективе планируется разработка аналогичной модели образования для уровня магистратуры.

Анализ современного зарубежного и отечественного опыта индивидуализации педагогического образования позволяет заключить, что сложившиеся и зарекомендовавшие себя организационные формы индивидуализированного педагогическо-

го образования охватывают в основном уровень *бакалавриата*, *главный вектор* такой организации — *преодоление разрыва между объективными требованиями к выпускнику педагогического вуза* (отражающимися в требованиях работодателей, образовательных потребностях учеников, нормах профессиональных стандартов и т.д.) и *уровнем его актуальной готовности к педагогической деятельности*. Основное назначение этих форм — демонстрация и подтверждение молодым педагогом уровня своих профессиональных компетенций; содействие успешному вхождению студентов или молодых педагогов в профессиональную деятельность и тем самым обеспечение условий для безболезненного перехода от этапа адаптации к этапу профессионального развития.

Основным инструментом интенсивной практикоориентированной подготовки (и образования в целом) будущих педагогов является *индивидуальная траектория (индивидуальный маршрут)*, позволяющая сформировать конкретный функционал, соответствующий профессиональным планам, типу образовательной организации, предполагаемой должности, актуальным профессиональным требованиям, и максимально учесть как сильные, так и слабые стороны в подготовленности студента. В целом индивидуальная образовательная траектория рассматривается как своего рода



персональный путь реализации потенциала будущего педагога. Складывается и осуществляется этот путь через разные виды деятельности: учебную, практическую, исследовательскую (при этом надо отметить, что исследовательской деятельности уделяется меньше внимания). Большое значение придаётся практике будущих педагогов. Основное назначение практики для студентов педагогического бакалавриата — *обеспечение успешного вхождения студента и выпускника в педагогическую профессию.*

Таким образом, на фоне реформирования педагогического образования в целом *опыт его индивидуализации на уровне магистратуры представлен крайне слабо*, что противоречит пониманию магистратуры (особенно исследовательской магистратуры) как своего рода площадки для инноваций в сфере педагогического образования. Магистратура — область проектирования изменений в университете, а значит, и в образовательном пространстве региона [5]. Соответственно, *теоретическое изучение и реализация возможностей индивидуализации образовательного процесса в магистратуре составляют перспективные задачи педагогической науки и практики.*

Перспективы индивидуализации педагогического образования на уровне магистратуры в контексте практики в Тюменском государственном университете.

Магистерские программы педагогического образования в Тюменском государственном университете — образовательное пространство, обладающее значительным научно-педагогическим потенциалом. Большая часть профессорско-преподавательского состава — кандидаты и доктора наук, в том числе имеющие учёные звания «доцент», «профессор». Преподаватели кафедры общей и социальной педагогики имеют множество научных публикаций, являются авторами учебных и учебно-методических пособий, активно участвуют в научно-практических конференциях, грантах, проводят конференции для студентов, аспирантов и молодых учёных и методологические семинары, являются инициаторами и организаторами мероприятий в формате стратегических и консультативных сессий. В числе сотрудников кафедры — восемь работодателей и иностранный преподаватель.

Студенты магистратуры также обладают высоким потенциалом учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. Они представляют результаты своих исследований и занимают призовые места в студенческих научных конференциях, в конференции «Новые идеи — новый мир», в международном конкурсе научных работ «Молодёжь в науке: новые аргументы», во Всероссийском конкурсе научно-исследовательских работ

студентов и аспирантов российских вузов «Наука будущего — наука молодых», во Всероссийском конкурсе студенческих курсовых работ «Музыкальное и художественное образование школьников: теория и методика», региональных конкурсах научно-исследовательских работ; являются соискателями и победителями стипендиального гранта М. Потанина и др. Результативности исследовательской деятельности студентов, безусловно, способствуют наличие базового образования (а значит, сформированность основ научного мышления), жизненный и профессиональный опыт, наличие социально-профессиональных контактов, мотивация к повышению своего профессионального уровня.

Несомненно, учебная деятельность студентов магистратуры занимает важное место в системе их профессиональной подготовки. При этом исследовательский характер деятельности студентов магистратуры, с одной стороны, и практико-ориентированный характер образования, с другой стороны, определяют выбор основного контекста индивидуализации — это практика.

Неотъемлемой частью практики должно быть решение исследовательских задач. При этом содержание исследовательской деятельности связывается не только с подготовкой курсовой или выпускной квалификационной работы. Педагогическая

деятельность в целом рассматривается как поле возможностей для исследования. Это значит, что студент должен изучать и понимать проблематику, феноменологию, детерминанты тех социально-психолого-педагогических явлений, с которыми встречается в ходе практики. Это значит также, что студент должен выявлять и анализировать причины тех трудностей, с которыми сталкивается в ходе практики, а в перспективе — корректировать свои трудовые действия для успешного решения педагогических задач. Иначе говоря, в контексте всей педагогической деятельности исследовательская работа студентов рассматривается как механизм перестройки трудовых действий, а будущий педагог представляется как *рефлексирующий практик*, действующий не методом проб и ошибок, а научными методами, способный к развитию и модификации своих действий в ответ на «вызовы» практики и изменяющиеся условия деятельности [9]. Однако акцент в исследовательской деятельности студента в ходе практики всё-таки следует сделать на проблематике магистерской диссертации. При этом разнообразие тем диссертационного исследования затрудняет организацию такой работы. В связи с этим считаем целесообразным предварительно формировать тематические проектно-исследовательские группы. При формировании групп следует учитывать интересы потенциальных



работодателей, фронтиры выпускающей кафедры и, конечно же, профессиональные интересы и планы самих студентов. Обмен опытом внутри группы может стать мощным ресурсом исследовательской деятельности студента, источником психологической поддержки и внешним стимулом для динамичного продвижения студента по траектории своего развития [13].

Практика предполагает взаимодействие с разными субъектами в открытом социально-образовательном пространстве. Педагогическая деятельность предполагает активное социальное взаимодействие не только с учениками, но и с родителями учащихся, коллегами. Кроме этого, важнейшей задачей педагога в открытой образовательной среде являются взаимодействие с общественными, образовательными организациями, с учреждениями культуры, производственными предприятиями и включение в такое взаимодействие учащихся. Такое взаимодействие создаёт благоприятные возможности для развития социально-психологических компетенций будущих педагогов, обеспечивающих их способность и готовность к конструктивному и продуктивному взаимодействию с разными субъектами. Таким образом, программа практики, как нам представляется, должна включать задания на расширение опыта социального взаимодействия и обеспечивать возможности для дальнейше-

го развития социально-психологических компетенций будущего педагога [13].

Содержание практики должно соответствовать полифункциональному характеру педагогической деятельности. Как известно, требования профессиональных стандартов существенно расширяют функционал современного педагога, помимо традиционных функций (методической, преподавательской, организаторской, развивающей) обозначаются такие функции, как: сопровождение, поддержка, профориентация, диагностика, коррекционно-развивающая работа и др., что предполагает также расширение ролевого репертуара педагога: методист, преподаватель, организатор, модератор, консультант, тьютор, волонтер, профориентолог и т.д. В связи с этим программа практики, с нашей точки зрения, должна включать задания, позволяющие студенту попробовать себя в разных ролях и видах деятельности.

Деятельность студента в ходе практики должна носить результативный (продуктивный) характер. Практика сама по себе расширяет опыт студента, однако организация этого опыта предполагает его целенаправленный и результативный характер. Важнейшим результатом практики является освоение трудовых (профессионально-педагогических) и социальных действий. Для повышения вероятности гарантированного достижения такого резуль-

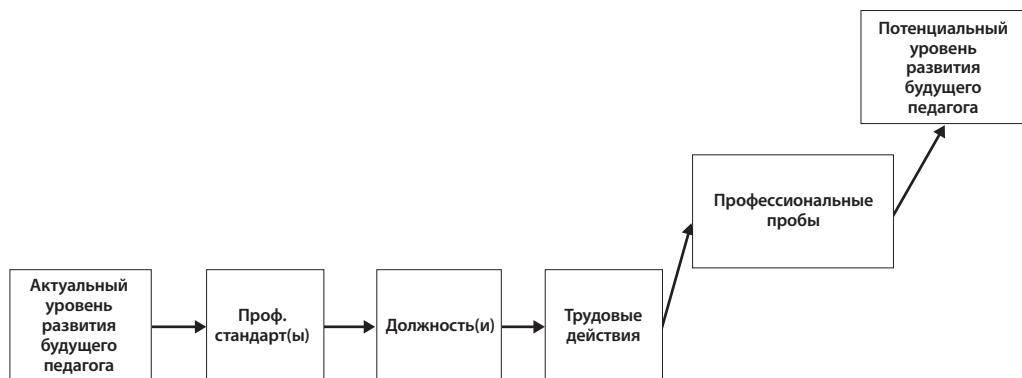
тата целесообразно организовывать практику в формате профессиональных проб [13] и разрабатывать методические рекомендации по их выполнению. Профессиональные пробы, являясь локальным погружением в деятельность, предполагают освоение конкретного функционала (трудовых действий), соответствующего требованиям профессиональных стандартов [12]. Объективизация уровня освоения студентом трудовых действий предполагает подготовку конкретного образовательного «продукта», таким продуктом может стать *проект* как некий продуманный и описанный замысел социально-образовательного нововведения. В связи с этим программа практики, на наш взгляд, должна включать задания на разработку (и, возможно, хотя бы частичное внедрение) проектов, имеющих социально-образовательную значимость.

Деятельность студента в ходе практики должна носить развивающий характер. Открытый, полифункциональный, продуктивный характер педагогической деятельности создаёт объективные возможности для проявления и реализации студентом своего личностного и профессионального потенциала: способствует выявлению, актуализации и наращиванию субъективных и объективных ресурсов, выявлению и коррекции способов совладания с трудностями (копинг-стратегий), развитию навыков само-

регуляции, овладению конструктивными приёмами общения, постановке цели личностно-профессионального роста, проектированию маршрута достижения поставленной цели. В целом в ходе практики студенты педагогической магистратуры должны быть сориентированы на максимально полное проявление своих личностных, социально-психологических и педагогических компетенций.

Важнейшим инструментом индивидуализации процесса развития, повышения его управляемости и становления будущего педагога как субъекта своей жизни и профессиональной деятельности должна стать *индивидуальная траектория развития* студента в период практики, понимаемая как своего рода персональный путь овладения намеченным функционалом, позволяющий студенту раскрыть и реализовать свой потенциал, а значит — продвинуться в достижении желаемого образа «Я» (рис. 1).

Задача проектирования индивидуальной траектории (как на период конкретного вида практики, так и на практику в целом, охватывающую весь период обучения в вузе) актуализирует процессы личностного и профессионального самоопределения, т.е. вопросы: Кто я? Какой я? Каким я хочу быть? Каким я вижу своё будущее? Где и кем я хочу работать? Какими компетенциями (в том числе знаниями, умениями, навыками) мне необходимо



▲ **Рис. 1.** Ориентировочная схема проектирования индивидуальной траектории развития студента педагогической магистратуры в контексте практики

овладеть? Что мне нужно для этого сделать? Что я реально могу сделать в ходе практики? И др.

Актуализация подобных вопросов подготавливает необходимую почву для целенаправленного, осознанного, осмысленного выбора студентом конкретного функционала (профессиональных ролей, трудовых действий, профессиональных проб, направленных на их освоение): функционал вписывается в жизненную и профессиональную историю человека, становится её неотъемлемой частью. В организационно-содержательном плане таким образом реализуется принцип гибкости и вариативности программы практики. Однако, чтобы обеспечить необходимый минимум практической педагогической подготовки (особенно это важно для студентов, не имеющих базового педагогического образования), целесообразно разделить программу практики на инвариантную и вари-

ативную составляющие. При необходимости (в связи с изменением жизненных и профессиональных планов) в программу практики (программу профессиональных проб) могут вноситься коррективы. Отметим также, что программа проб обязательно должна включать пробы в исследовательской деятельности. При этом роль преподавателя заключается в том, чтобы оказать учащемуся необходимую помощь в его самоопределении.

В целом алгоритм действий студента по выстраиванию индивидуальной траектории можно описать следующим образом: рефлексия и оценка актуального уровня развития и опыта; проектирование потенциального образа «Я»; проектирование действий, необходимых для достижения потенциального образа «Я» и соответствующей программы проб; осуществление действий и внесение в программу необходимых коррективов (при необ-

ходимости); рефлексия динамики продвижения по траектории и оценки значимости полученных результатов; перспективное проектирование (проектирование образа «Я» и действий на следующую практику).

Заключение

Таким образом, практика является важнейшим контекстом индивидуализации педагогического образования на уровне магистратуры, полем возможностей для самоопределения, самореализации, самоактуализации будущего педагога. В качестве конкретного инструмента индивидуализации можно рассматривать индивидуальную траекторию развития студента. Индивидуальная траектория, актуализируя вопросы самоопределения, обеспечивает студенту позицию субъекта выбора, что соответствует принципам гибкости и вариативности современного образования. Вместе с тем реальная индивидуализация магистерского педагогического образования в контексте практики требует решения ряда задач: дальнейшего осмысления и обогащения программы практики в формате профессиональных проб; разработки методического обеспечения профессиональных проб; разработки и реализации процедуры выстраивания индивидуальной траектории развития студента в ходе практики; разработки инстру-

ментария для оценки процесса и результатов продвижения студента по индивидуальной траектории; обоснования и отработки форм сопровождения развития студента в ходе практики. Освещение этих вопросов и составит ближайшую перспективу наших исследований.

Литература

1. *Альтенберенд Й.* Второй этап подготовки учителей в Германии: референдариат // Ярославский педагогический вестник. — 2002. — № 2. — С. 56–59.
2. *Блинов В.М.* Теория и практика профессионально-педагогической подготовки гуманистического учителя в Германии. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. — 248 с.
3. *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: 10.02.2020).
4. *Загвязинский В.И., Строкова Т.А.* Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. — Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2011. — 176 с.
5. *Калачикова О.Н.* Управление магистратурой в условиях трансформации университета / О.Н. Калачикова, К.К. Акимова // Университетское управление: практика и анализ. — 2018. — Т. 22. — № 1. — С. 6–15.
6. *Ленская Е.А.* Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. — 2008. — № 4. — С. 81–95.



7. Лучкина Т.В. Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде // Известия РГПУ. — 2009. — № 112. — С. 36–45.
8. Лучкина Т.В. Роль интернатуры в профессиональном становлении начинающего учителя в Германии / Т.В. Лучкина, Е.Ю. Грачева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2010. — № 9. — С. 281–290.
9. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 19. — № 3. — С. 41–57.
10. Минюрова С.А. Педагогическая интернатура как инновационный проект вуза / С.А. Минюрова, Н.О. Леоненко // Высшее образование в России. (Уральский государственный педагогический университет). — 2015. — № 10. — С. 37–47.
11. Михайлова М.В. Организация подготовки учителей во Франции / М.В. Михайлова, И.Ю. Литвинцева // Ярославский педагогический вестник. — 1997. — № 1. — С. 156–160.
12. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов // Психологическая наука и образование. — 2017. — № 6. — С. 34–44.
13. Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры: учеб. пособие / под общ. ред. Е.В. Неумоевой-Колчеданцевой. — Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2019. — 360 с.
14. Широкова М.В. Технология управления качеством подготовки выпускников педагогических вузов в США // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 11. — С. 5–6.