

Е.В. Неумоева-Колчеданцева

МОДЕЛЬ «НОВОЙ» ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 18-013-00106.

Предложен концептуальный подход к практике студентов педагогической магистратуры в контексте практикоориентированности педагогического образования. Представлена модель практики студентов педагогической магистратуры, включающая в себя содержание и результаты практики на разных этапах взаимодействия студента с социально-образовательной средой. Описан механизм практики – «выстраивание» индивидуальной траектории прохождения практики в соответствии с выбранным студентом «функционалом».

Ключевые слова: практика; «разворачивание» компетенций; профессиональная проба; индивидуальная траектория прохождения практики; образовательный продукт; социально значимый проект.

Введение. Отечественное педагогическое образование переживает очередную череду реформ, основное назначение которых – привести качество профессиональной подготовки педагогов в соответствие с современными требованиями, отраженными в профессиональных стандартах педагога [1–4]. Основной «вектор» такой подготовки – повышение практикоориентированности педагогического образования. *Практикоориентированность* образования предполагает возможность получения опыта педагогической деятельности еще на этапе профессионального обучения, а также увеличение доли практик, введение стажировок, разработку педагогической интернатуры и др.

Таким образом, в контексте практикоориентированности необходимо «совершенствование перехода от педагогического образования к педагогической деятельности» [5], т.е. к продуктивному выполнению педагогом трудовых действий и функций, предусмотренных профессиональными стандартами. При этом одним из базовых противоречий современного педагогического образования является то, что *овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной по содержанию, формам, методам, средствам и процессу – учебной деятельности* [6]. Представляется, что одним из путей решения данного противоречия должен стать новый подход к практике: ее направленности, содержанию и организации.

Анализ современных тенденций в организации практики позволяет констатировать, что инновационные формы непрерывного педагогического образования (*Lifelong education*) и практики «охватывают» в основном уровень бакалавриата. Основное назначение этих форм – *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*; 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 «безбо-

лезненного» перехода от этапа адаптации к этапу профессионального развития.

При этом подход к организации практики для студентов *педагогической магистратуры* в силу своей слабой изученности и недостаточного опыта требует *концептуализации*. Магистратура – «второй» уровень высшего образования, что предполагает высокие требования к выпускникам. Педагогическая магистратура *Тюменского государственного университета* – образовательное пространство, обладающее значительным *научно-педагогическим потенциалом*. Большая часть профессорско-преподавательского состава – кандидаты и доктора наук, в том числе, имеющие ученые 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 ученых, методологические семинары, являются инициаторами и организаторами мероприятий в формате стратегических и консультативных сессий. Сотрудниками кафедры являются восемь работодателей и иностранный преподаватель.

Студенты магистратуры также обладают высоким потенциалом исследовательской деятельности. Они представляют результаты своей работы и занимают призовые места в студенческих научных конференциях, в конференции «Новые идеи – новый мир», в международном конкурсе научных работ «Молодежь 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 НИРС, являются соискателями и победителями стипендиального гранта М. Потанина и др. Результативности исследовательской деятельности студентов, безусловно, способствует наличие базового образования (а значит, сформированность основ научного мышления), жизненный и профессиональный опыт, наличие социально-профессиональных контактов, наличие опыта педагогической деятельно-

сти (у определенной части студентов), мотивация к повышению своего профессионального уровня.

Задача концептуализации практики студентов педагогической магистратуры становится особенно актуальной в условиях «множественности» магистерских программ. Так, на базе Тюменского государственного университета по направлению «Педагогическое образование» осуществляется подготовка по четырем магистерским программам: «Методология и методика социального воспитания», «Преподаватель высшей школы», «Управление образованием», «Инклюзивное образование». Очевидно, что в таких условиях необходим поиск нового формата практики, с одной стороны, соответствующего тенденции практикоориентированности педагогического образования и требованиям профессиональных стандартов, с другой стороны, позволяющего «вывести» студентов на уровень подготовки, качественно отличающийся от бакалавриата, на изначально высокий уровень ее выполнения.

Требования профессиональных стандартов впервые включают в себя *«трудовые действия»*, которыми должен владеть выпускник педагогического вуза для успешной педагогической деятельности. При этом вариативность, неповторимость, уникальной каждой педагогической ситуации предполагает не просто «отработку» известных трудовых действий, а способность педагога самостоятельно «выстраивать» свои действия в ситуации неопределенности [7], совершенствовать, модифицировать, корректировать их в соответствии с объективной необходимостью. Таким образом, в отличие от практики студентов бакалавриата, *основным назначением практики студентов педагогической магистратуры* должно стать обеспечение максимальных возможностей для *«разворачивания» компетенций (unfolding of competences)*, что предполагает не только освоение трудовых действий, но и их самостоятельное «выстраивание» под конкретную педагогическую задачу в ответ на «вызовы» практики и динамично изменяющиеся условия деятельности. Таким образом, цель настоящего исследования – обоснование модели *«новой практики»* и механизма ее реализации.

Основная часть. Для достижения поставленной цели необходимо обозначить базовые подходы. *Теоретико-методологической базой* разработки модели и механизма практики студентов педагогической магистратуры являются компетентностный, средовой, студенто-центрированный, деятельностный, проблемный подходы. *Компетентностный подход* предполагает, что акцент в готовности к педагогической деятельности переносится со знания конкретного содержания образовательной программы на компетенции, владение которыми обеспечивает успешное решение педагогических задач [8]. *Средовой подход* предполагает, что успешность практики во многом определяется этапом и характером взаимодействия субъекта с образовательной средой [9]. *Студенто-центрированный подход* предполагает, что акцент в педагогическом образовании переносится с деятельности преподавателя на деятельность студента [10]. *Деятельностный подход* предполагает сочетание теоретической подготовки и изучения теоретически обос-

нованных средств педагогической деятельности с «освоением» этих средств в учебном процессе [8] (формирование трудовых действий в полной мере возможно только в контексте реальной профессиональной деятельности). *Субъектный подход* [11] предполагает, что в процессе деятельности студент самостоятельно выстраивает «траекторию» своего развития, понимает, что в определенной степени «меняет» образовательное пространство, и принимает персональную ответственность за ход и результаты деятельности. *Проблемный подход* предполагает, что практика строится не как воспроизведение известных трудовых действий, а как решение педагогических задач (проблем), направленных на нахождение общего способа профессионального действия (общий способ действия педагог может трансформировать «под» конкретные условия) [7].

«Разворачивание» компетенций студентов в ходе практики возможно только в условиях открытой *социально-образовательной среды*. 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 является взаимодействие с общественными, образовательными организациями, с учреждениями культуры, производственными предприятиями и включение в такое взаимодействие учащихся. Такое взаимодействие создает 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 дальнейшего развития социально-психологических компетенций будущего педагога. Соответственно, необходимо выстраивание *сетевого взаимодействия с субъектами этой среды* (ОО, общественные организации, учреждения культуры и спорта, производственные организации, реализующие корпоративное обучение и участвующие в социально значимых проектах) на основе принципа партнерских отношений. Принцип партнерства предполагает «равное» участие университета и организации, являющейся «базой» прохождения практики, в решении задач подготовки студентов к педагогической деятельности. Это, в свою очередь, требует не только нормативно-правовой регуляции отношений вуза и «принимающей» организации (заключение договоров о сотрудничестве, дополнительных соглашений и т.д.), но и реального плодотворного сотрудничества, в том числе в разработке и реализации социально значимых проектов.

В процессе взаимодействия студента с социально-образовательной средой условно можно выделить три этапа: *«погружение» (адаптация), активное взаимодействие, продуктивное взаимодействие* [12]. На этапе *погружения* студент ориентируется в социально-образовательном пространстве практики, анализирует ситуацию в организации, «на месте» уточняет

программу своих действий. При этом в программу практики целесообразно включить «адаптационный» модуль для студентов, не имеющих базового педагогического образования, направленный на обеспечение «вхождения» студентов в профессиональную деятельность. На этапе *активного взаимодействия* студент расширяет сферу своих контактов, выполняет

программу практики, конкретные профессиональные пробы, осваивает трудовые действия и профессиональные роли. На этапе *продуктивного взаимодействия* студент разрабатывает проект (в соответствии с этапом «жизненного цикла» проекта), совершенствует свои трудовые действия, корректирует индивидуальную траекторию развития (рис. 1).



Рис. 1. Модель практики студентов педагогической магистратуры

Основным механизмом практики является «выстраивание» студентом (при сопровождении преподавателя) индивидуальной траектории прохождения практики. *Индивидуальная траектория* рассматривается как своего рода целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая студенту позиции субъекта выбора [13, 14]. Индивидуальная образовательная траектория определяется образовательными потребностями, индивидуальными склонностями и способностями обучающегося (уровень

готовности к освоению программы), существующими стандартами образования, профессиональными планами. Иначе говоря, под индивидуальной траекторией прохождения практики понимается своего рода «маршрут» продвижения студента в освоении программы практики в соответствии с выбранным «функционалом»: должность по профессиональному стандарту, предполагаемые профессиональные роли, трудовые действия по профессиональному стандарту, предлагаемые профессиональные пробы (рис. 2).

Индивидуальная траектория прохождения практики				
Должность	Профессиональные роли	Трудовые действия	Профессиональные пробы	Результат (социально, научно значимый проект)

Рис. 2. Схема «выстраивания» студентом индивидуальной траектории прохождения практики

При этом роль преподавателя заключается в том, чтобы оказать обучающемуся необходимую помощь в его самоопределении и дальнейшей самореализации, а при необходимости – скорректировать профессиональные планы и маршрут их осуществления.

На этапе «погружения» в социально-образовательную среду (или несколько предваряя этот этап) важно создание *проектно-исследовательских групп*. Необходимость комплектования таких групп напрямую связана с комплексным характером решаемых педагогических задач. В группы целесообразно включать студентов, занимающихся сходной проблематикой, но обучающихся по разным образовательным программам (сроки прохождения практики это позволяют). При формировании групп следует учитывать интересы потенциальных работодателей, фронтиры выпускающей кафедры и, конечно же, профессиональные интересы и планы самих студентов.

В целом работа в команде при условии ее правильной комплектации существенно расширяет «границы восприятия» (дает возможность посмотреть на одну и ту же проблему с разных точек зрения: с позиции социального педагога, с позиции преподавателя высшей школы, с позиции педагога инклюзивного образования, с позиции руководителя образовательной организации), познавательные возможности и, соответственно, возможности индивидуальных достижений 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.

Ожидаемыми результатами работы проектно-исследовательской группы являются: понимание комплексного характера решаемых проблем; навыки работы в команде.

На этапе *активного взаимодействия* с социально-образовательной средой студент выполняет профессиональные пробы. *Профессиональная проба* – «локальное» погружение студента в реальные условия педагогической деятельности с учетом специфики ее содержания, способов и средств, для получения опыта, решения конкретных педагогических задач, овладения конкретными трудовыми действиями [15]. Целесообразно предварять выполнение профессиональных проб подготовкой студента в учебной и квазипрофессиональной деятельности. При этом предпочтение отдается активным, имитационным интерактивным и продуктивным методам обучения [16]. Интерактивные методы строятся как «отработка» основных трудовых действий студента в моделируемых ситуациях педагогической деятельности, что позволяет максимально объективизировать уровень готовности студента к выполнению профессиональных проб.

В операциональном плане профессиональные пробы представляют собой выполнение конкретных трудовых действий, направленных на решение разноплановых педагогических задач и достижение конкретных образовательных результатов (продуктов). При этом полифункциональный характер педагогической деятельности предполагает, что выполнение одной профессиональной пробы может обеспечивать освоение

нескольких трудовых действий и выполнение разных профессиональных ролей. Программа практики предлагает студенту комплекс профессиональных проб «под» выбранную должность, роли и действия. Так, например, для подготовки к работе в должности «воспитатель, учитель» студентам предлагается профессиональная проба «*Разработка и реализация воспитательно-развивающей программы*». Для выполнения данной пробы необходима работа в таких ролях как эксперт, методист, организатор, исследователь и др. и выполнение ряда трудовых действий: изучение традиций образовательной организации, диагностика и оценка состояния предмета исследования; проектирование и реализация воспитательно-развивающих программ, освоение и применение способов оценки успешности реализации развивающей программы, разработка педагогических рекомендаций по результатам внедрения развивающей программы; организация массовых форм внеучебной деятельности (экскурсии, походы, экспедиции, праздники, акции), организация групповых форм взаимодействия и т.д. [3].

Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения не ограничивается развитием трудовых действий студентов. Результаты наших исследований позволяют констатировать, что профессиональная проба: вызывает искренний интерес студентов и мотивирует к успешному овладению содержанием предмета, практики; мотивирует к овладению более широким арсеналом компетенций (в том числе, трудовых действий); позволяет объективизировать и более адекватно оценить актуальный уровень своих компетенций, трудовых действий; обеспечивает адаптацию студента к условиям реальной профессиональной деятельности еще на этапе обучения; дает опыт реального взаимодействия с субъектами образовательного процесса; при условии педагогической и методической поддержки дает возможность внести необходимые коррективы в индивидуальную траекторию развития студента; способствует становлению неформального, творческого отношения к педагогической деятельности и субъектам образовательного процесса [15].

Ожидаемыми результатами выполнения профессиональных проб являются: освоение трудовых действий; освоение и расширение ролевого репертуара, идентификация с профессиональными ролями; «доразвитие» трудовых действий до уровня готовности к педагогической деятельности.

На этапе *продуктивного взаимодействия* студент подготавливает значимый «продукт» своей деятельности. Под *образовательным продуктом* понимается «вещественная» форма представления образовательных результатов практики – того, что обучающийся должен знать, понимать и уметь делать после успешного завершения процесса обучения [10] (в нашем случае – после завершения практики). «Мерой» успешности практики является ее результативность. Продуктивный характер практики предполагает преобразовательную деятельность студента, направленную как на преобразование и совершенствование собственных трудовых действий, так и на «усовершенствование» объективной социальной действительности.

сти. Главным «продуктом» практики является *социально-образовательный проект* как некий продуманный, описанный, операционализированный замысел социально-образовательного нововведения, имеющего социальную значимость. При этом нужно понимать, что разработка проекта – пролонгированный процесс, а успешность реализации во многом зависит от степени проработанности. В связи с этим один проект разрабатывается в течение всех типов практики (онакомительная, педагогическая, проектно-технологическая, преддипломная) [17] с учетом «жизненного цикла» проекта (адаптированная технология управления «жизненным циклом» проекта *Stage-Gate*, R.G. Cooper).

Другими «образовательными продуктами» практики могут быть: аналитическая справка, экспертное заключение, решение проблемной ситуации, методическая разработка учебного занятия или внеучебного мероприятия, заключение по результатам предварительного исследования, заключение по результатам констатирующего или формирующего исследования по теме магистерской диссертации, SWOT-анализ предполагаемого проекта, научная статья и т.д.

Представление результатов практики в форме «образовательных продуктов» позволяет максимально объективизировать достижения студента, оценить их и при необходимости внедрить в образовательный процесс. В завершённом виде проект, разрабатываемый студентом, должен быть связан с темой исследовательской деятельности (магистерской диссертации). Этапы работы над проектом отражают стадии «жизненного цикла» проекта.

Ожидаемыми результатами разработки проекта являются: участие в социально значимом проекте; разработка значимого социально-образовательного проекта; освоение «жизненного цикла» проекта» (и, как следствие, повышение управляемости собственной педагогической деятельности).

При этом, вне зависимости от типа практики и выбранного студентом «функционала», общей доминантой практики является исследовательская деятельность студента. Исследовательская деятельность предполагает не только работу «на курсовую» и «на магистерскую диссертацию», но также исследовательский подход к педагогической деятельности в целом. 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. Однако акцент в исследовательской деятельности студента в ходе практики все-таки следует сделать на проблематике магистерской диссертации.

Заключение. Практика – одно из ключевых «мест», на которых может обозначиться планируемый образовательный результат – компетенции студента, она же дает возможность «доразвития», модификации и коррекции трудовых действий. В связи с этим предлагаемый концептуальный подход и разработанная модель практики призваны «вывести» ее из традиционного формата «ознакомления» с профессией, максимально «приблизить» ее к реальным условиям педагогической деятельности, что предполагает: активное взаимодействие студента с субъектами в открытой социально-образовательной среде; результативный (продуктивный) характер деятельности студента; комплексный характер решаемых задач; освоение широкого круга профессиональных ролей и расширение ролевого репертуара; освоение и «доразвитие» трудовых действий в ходе выполнения профессиональных проб. Основным механизмом практики является «выстраивание» студентом индивидуальной траектории ее прохождения в соответствии с выбранным «функционалом» (должностью, ролями, действиями, пробами). Актуализация данного механизма позволяет преодолеть «усредненный» подход к программе практики и максимально индивидуализировать ее, учитывая такие факторы, как актуальный и потенциальный уровни развития студента, наличие (отсутствие) опыта педагогической деятельности, профессиональные планы, предполагаемые вид и характер педагогической деятельности и др.

Таким образом, современная практика студентов педагогической магистратуры должна стать реальной пробой сил студента в педагогической деятельности, осуществляемой по индивидуальной траектории, «пространством» реальных достижений будущего педагога, «разворачивания» его компетенций. Вместе с тем, даже при условии обоснованности концептуального подхода к практике, его реализация требует соответствующего методического и педагогического сопровождения. В связи с этим в ближайшей перспективе необходимы разработка методических рекомендаций по прохождению практики (программы профессиональных проб) и модели педагогического сопровождения профессионального развития студента в процессе прохождения практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования”» // Гарант.РУ. URL: <http://ivo.garant.ru/#/dokument/71202838/> (дата обращения: 25.09.2018).
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 613н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог дополнительного образования детей и взрослых”» // Гарант.РУ. URL: <http://ivo.garant.ru/#/dokument/71202914/> (дата обращения: 25.09.2018).
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // Гарант.РУ. URL: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 25.09.2018).

4. Проект Приказа Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта “Руководитель образовательной организации” (по состоянию на 01.10.2013) (подготовлен Минтрудом России)» // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PNPA;n=2368#0224500406758807/> (дата обращения: 25.09.2018).
5. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 41–57.
6. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М. : ИЦ ПКПС. 2004. 84 с.
7. 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.
8. 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.
9. Формирование духовно-нравственной среды образовательного учреждения / под общ. ред. И.Н. Емельяновой. Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2012. 168 с.
10. Каспржак А.Г. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 87–104.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 424 с.
12. Емельянова И.Н. Педагогическое сопровождение личности в образовательной среде : метод. материалы. Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2012. 28 с.
13. Гаязов А.С. Индивидуальные траектории образования личности. URL: <http://www.raop.ru/index.php?id=878> (дата обращения: 6.02.2018).
14. Тимошина Т.А. Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории учащихся // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 7–9 октября 2010 г. / под ред. Л.А. Байковой, Н.А. Фоминой, А.Н. Сухова. Рязань, 2010. С. 315–320.
15. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. № 6. С. 34–44.
16. Емельянова И.Н., Волосникова Л.М., Неумоева-Колчеданцева Е.В., Задорина О.С. Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций: учеб. пособие. Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2014. 152 с.
17. Приказ Министерства образования и науки от 22 февраля 2018 г. № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (не вступил в силу)». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797874/> (дата обращения 07.09.2018).

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 25 ноября 2018 г.

The “New” Internship Model for Pedagogy Master’s Degree Students

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2019, 440, 175–181.

DOI: 10.17223/15617793/440/24

Elena V. Neumoeva-Kolchedantseva, Tyumen State University (Tyumen, Russian Federation). E-mail: eneumoeva@yandex.ru

Keywords: internship; application of competences; professional test; individual trajectory of internship; educational product; socially significant project.

The article is devoted to the problem of updating the format for practice of Pedagogy Master’s degree students. In the conditions of practice-oriented education, it is necessary to ensure a “smooth” transition from teacher education to the productive performance by the teacher of the functions and actions stipulated by the requirements of professional standards. One of the ways of such a “transition” is internship. Well-known innovative forms of internship “cover” the Bachelor’s degree level, but are poorly developed for the Master’s. The author believes that, unlike for undergraduate students, the main purpose of graduate students’ internship should provide maximum opportunities for the application of competencies, i.e. their development and modification of professional performance in response to the “challenges” of objective reality. Thus, the main aim of the article is to substantiate the conceptual approach, the updated internship model and the mechanism for its implementation. To achieve this aim, the theoretical methods of analysis of current trends in internship organization; analysis of basic theoretical and methodological approaches (competence-based, environmental, activity, subject, problem); theoretical modeling (development of a model for pedagogical internship of Master’s degree students, development of an internship model for students of Pedagogy Master’s degree program, including the stages of student interaction with the educational environment, the content and results of student activities at each stage); the rationale for implementing the internship model. The logic of the research is reflected in the sequence of research stages. At the first – analytical – stage, the author reviewed the current trends in the organization of internship and conducted a comparative analysis of its purpose for pedagogical undergraduate and graduate students, as well as the analysis of basic theoretical and methodological approaches. At the second – design – stage, the author developed and described an internship model for Pedagogy Master’s degree students and justified the mechanism of its implementation. At the third – generalizing – stage, the author formulated the main conclusions on the results of the study. The proposed internship model is designed to take it out of the traditional format of “getting acquainted” with the profession, but to bring it as close as possible to the real conditions of pedagogical activities, which involves: students’ active interaction with subjects in the open social and educational environment; effective (productive) nature of students’ activities; a complex nature of the tasks; development of a wide range of professional roles and expansion of the role repertoire; development and “further development” of professional performance in the course of professional tests; the students’ building of individual trajectories of internship in accordance with the selected functional load (position, roles, actions, tests). Modern internship of Pedagogy Master’s degree students should become a space of future teachers’ real achievements, application of their competencies.

REFERENCES

1. Garant.ru. (2015) *Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of September 8, 2015, No. 608n “On approval of the professional standard ‘Teacher of vocational training, vocational education and supplementary vocational education’”*. [Online] Available from: <http://ivo.garant.ru/#/dokument/71202838/>. (Accessed: 25.09.2018). (In Russian).
2. Garant.ru. (2015) *Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of September 8, 2015, No. 613n “On the approval of the professional standard ‘Teacher of supplementary education for children and adults’”*. [Online] Available from: <http://ivo.garant.ru/#/dokument/71202914/>. (Accessed: 25.09.2018). (In Russian).

3. Garant.ru. (2013) Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013, No. 544n Moscow "On approval of the professional standard 'Teacher (pedagogical activity in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)'"'. [Online] Available from: <http://base.garant.ru/70535556/>. (Accessed: 25.09.2018). (In Russian).
4. Konsul'tantPlyus. (2013) The draft order of the Ministry of Labor of Russia "On the approval of the professional standard 'Head of the educational organization' (as of 01.10.2013) (prepared by the Ministry of Labor of Russia)". [Online] Available from: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PNPA;n=2368#0224500406758807/>. (Accessed: 25.09.2018). (In Russian).
5. Margolis, A.A. (2014) Problems and Prospects of the Development of Pedagogical Education in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 19 (3). pp. 41–57. (In Russian).
6. Verbitskiy, A.A. (2004) *Kompetentnostnyy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya* [Competence approach and contextual learning theory]. Moscow: ITs PKPS.
7. Margolis, A.A. (2014) The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 19 (3). pp. 105–126. (In Russian).
8. Margolis, A.A. & Rubtsov, V.V. (2011) O strategii i napravleniyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii: analiz mezhdunarodnogo opyta podgotovki uchitelya dlya novoy shkoly [On the strategy and directions of modernization of pedagogical education in Russia: an analysis of international experience in preparing teachers for a new school]. In: *Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie natsional'noy obrazovatel'noy initsiativy "Nasha novaya shkola"* [Psychological and pedagogical support of the national educational initiative "Our New School"]. Moscow: MSPPU.
9. Emel'yanova, I.N. (ed.) (2012) *Formirovanie dukhovno-nravstvennoy sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [The formation of the spiritual and moral environment of the educational institution]. Tyumen: Tyumen State University.
10. Kasprzhak, A.G. & Kalashnikov, S.P. (2014) The Priority of Educational Outcomes as a Tool for Modernization of Teacher Training Programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 19 (3). pp. 87–104. (In Russian).
11. Rubinshteyn, S.L. (1973) *Problemy obshchey psikhologii* [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika.
12. Emel'yanova, I.N. (2012) *Pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnosti v obrazovatel'noy srede: metod. materialy* [Pedagogical support of the person in the educational environment: methodological materials]. Tyumen': Tyumen State University.
13. Gayazov, A.S. (n.d.) *Individual'nye traektorii obrazovaniya lichnosti* [Individual trajectories of the formation of personality]. [Online] Available from: <http://www.raop.ru/index.php?id=878>. (Accessed: 6.02.2018).
14. Timoshina, T.A. (2010) [The concept of building an individual educational trajectory of students]. *Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva* [Pedagogy and psychology as a resource for the development of modern society]. Proceedings of the International Conference. 7–9 October 2010. Ryazan: Ryazan State University. pp. 315–320. (In Russian).
15. Neumoeva-Kolchedantseva, E.V. (2017) Developmental Potential of Professional Test as a Method of Training Future Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 6. pp. 34–44. (In Russian). DOI: 10.17759/pse.2017220603
16. Emel'yanova, I.N. et al. (2014) *Razrabotka i ispol'zovanie kontrol'no-izmeritel'nykh materialov dlya otsenki kompetentsiy* [Development and use of test and measurement materials for competence assessment]. Tyumen: Tyumen State University.
17. Garant.ru. (2018) Order of the Ministry of Education and Science of February 22, 2018, No. 126 "On approval of the federal state educational standard of higher education – Master's degree program in the direction of training 44.04.01 Pedagogical education (not in force)". [Online] Available from: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797874/>. (Accessed 07.09.2018). (In Russian).

Received: 25 November 2018