

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ


Кафедра общей и социальной педагогики

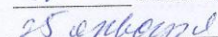
РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ

ЗАИМСТВОВАНИЯ

Заведующий кафедрой

д-р пед. наук, профессор

 И.Н. Емельянова

 25 сентября 2019 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ
НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА

44.04.01. Педагогическое образование

Магистерская программа «Преподаватель высшей школы»

Выполнила работу
студентка 3 курса
заочной формы обучения



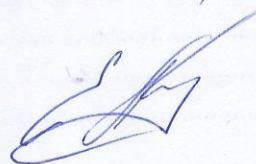
Митриковская
Марина
Сергеевна

Научный руководитель
канд. пед. наук



Огороднова
Ольга
Васильевна

Рецензент
канд. психол. наук, доцент
доцент кафедры психологии и
педагогике детства
ФГАОУ ВО «ТюмГУ»



Кукуев
Евгений
Анатольевич

Тюмень, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ	3
ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....	5
ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ.....	15
1.1. Индивидуализация образования: культурологические и психологические аспекты	15
1.2. Анализ отечественных и зарубежных моделей организации практики в структуре профессиональной подготовки студентов педагогических направлений.....	27
1.3. Модель организации практик студентов направления «Педагогическое образование» в условиях индивидуализации образовательного процесса.....	41
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	46
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	49
2.1. Разработка и реализация модели организации практик студентов направления «Педагогическое образование» в условиях индивидуализации образовательного процесса.....	49
2.2. Проектирование критериев и показателей оценки результатов практики студентов и их использование.....	58
2.3. Оценка результативности организации практики студентов направления «Педагогическое образование» в условиях индивидуализации образовательного процесса.....	61
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	69
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	73
ПРИЛОЖЕНИЯ	83

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Индивидуальный образовательный маршрут – целенаправленную проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую студенту позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки профессионального самоопределения и самореализации будущего учителя¹.

Индивидуальная образовательная траектория – сложное общее понятие, пришедшее в педагогику из физики и обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностный (специальные педагогические технологии); процессуальный (организационный аспект)².

Компетентность – интегративное качество личности, выражающееся в ее способности и готовности к продуктивной жизнедеятельности в целом и профессиональной деятельности в том числе³.

Компетенция – сочетание характеристик, обеспечивающих человеку способность к решению жизненных и профессиональных задач, к личностной и профессиональной самореализации⁴.

Практика – вид учебной деятельности, направленный на формирование, закрепление и развитие практических навыков и компетенций

¹ Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 250 с..

² Калинина, Н.В. Индивидуализация образовательного процесса как условие подготовки современного педагога//Проблемы современной науки. – 2015. – №16. – С.76-83.

³ Неумоева-Колчеданцева, Е.В. Педагогическое взаимодействие с тренингом социально-психологической компетентности: учебное пособие. – 2-е издание, доп. / Е.В. Неумоева-Колчеданцева; Министерство образования и науки Российской Федерации, Тюменский государственный университет, институт психологии и педагогики. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2017. –174 с.

⁴ Там же.

в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью⁵.

⁵ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Консультант Плюс – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.02.2018).

ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

ИОМ – индивидуальный образовательный маршрут.

ИОТ – индивидуальная образовательная траектория.

ОК – общекультурные компетенции.

ОПК – общепрофессиональные компетенции.

ПК – профессиональные компетенции.

УК – универсальные компетенции.

ФГОС ВПО – федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования.

ФГОС ВО – федеральный государственный стандарт высшего образования.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Важнейшей задачей государства была и остается профессиональная подготовка кадров. Ее решение приобретает особую остроту по мере того, насколько близки те или иные специалисты к сферам жизнедеятельности общества. Поэтому образование становится одним из главных социальных приоритетов современного российского общества: расширение международного сотрудничества, вхождение России в Болонский процесс, организация уровневого высшего образования, развитие информационных технологий, демократизация всех сфер жизнедеятельности человека и другие факторы формируют новые требования к высшим учебным заведениям, коренным образом меняют цель, средства и парадигму образования.

Значительные изменения претерпевает и современное школьное образование, в первую очередь, в связи с введением новых образовательных стандартов, методологическую основу которых составляет системно-деятельностный подход, направленный на формирование соответствующих компетенций учащихся, развитие их культурно-нравственных и интеллектуальных способностей на основе индивидуальных образовательных маршрутов.

Ведущей фигурой в реформировании общего образования является учитель, однако сложившаяся система подготовки педагогических кадров в вузах накопила большое количество проблем, главной из которых является качество результатов образования – выпускников, имеющих значительные затруднения в профессионально-педагогической деятельности: низкую инновационную активность, недостаточную подготовленность к проектированию нового содержания образовательных программ, к формированию метапредметных компетенций и универсальных учебных действий учащихся.

Очевидно, что значительная часть реформы высшего образования страны затрагивает формально-организационные составляющие его

деятельности, но не изменяет методику и методологию подготовки кадров: студент не становится активным, целеустремленным, самостоятельным субъектом образовательного процесса, мотивированным к освоению избранной профессии и выполняющим свое желание ежедневно на основе адекватного понимания своих способностей и возможностей. Образовательный процесс в вузе недостаточно ориентирован на формирование осознанной жизненной позиции обучающегося, выстраивание его индивидуальной стратегии личностного развития и профессионального роста. Все это актуализирует необходимость осуществления профессиональной подготовки в вузе на основе индивидуального подхода к каждому студенту, когда основной целью вуза становится создание потенциалов проектирования развития личности, которое в последнее время получает все большее распространение и дает возможность студенту выступать подлинным субъектом своего профессионального развития.

Изучение и анализ научной литературы, посвященной состоянию и развитию российского и зарубежного высшего образования, а также существующей практики обучения будущих учителей в педагогических вузах позволяют утверждать, что именно индивидуализация образовательного процесса способна привести профессиональную подготовку педагогических работников в соответствие с новейшими социальными реалиями, сделать студента субъектом своего образования.

Государственная заинтересованность вопросом индивидуализации отражена в правительственных документах. В статье 3 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» индивидуализация представлена в качестве основного принципа государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, предусматривая адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека⁶. В «Национальной доктрине образования

⁶ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Консультант Плюс – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.02.2018).

Российской Федерации» индивидуализация, обеспеченная многообразием образовательных программ, видов и форм обучения, названа ведущим направлением развития образования⁷. В контексте реализации данного положения ФГОС 3+ обязывает все вузы «обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ»⁸.

В настоящее время идет осмысление самой идеи индивидуализации, ее сути и потенциалов в обеспечении актуального, профессионального, личностного самоопределения каждого студента, его конкурентоспособности на рынке труда. Однако, как отмечают известные ученые Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер в вузовской практике педагогического образования имеются существенные изъяны, связанные с утратой его ценностно-смысловых взглядов, отсутствием желания уйти от сформировавшихся стереотипов, ориентацией на формальные результаты деятельности, преобладанием такого вида подготовки педагогов, который не способствует обеспечением их результативными технологиями по преодолению нежелания школьников напряженно учиться и системно развиваться интеллектуально и нравственно.

Успешность вузовского обучения, в том числе и индивидуализированного, большинство исследователей связывают с использованием мотивационного программно-целевого подхода в управлении качеством учебного процесса, инновационных технологий обучения: бально-рейтинговой, дистанционной, компьютерной (А.А. Орлов, Т.И. Шамова, В.А. Якунин и др.). Наряду с этим в научной литературе стали встречаться понятия «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная образовательная траектория».

⁷ Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] – Консультант Плюс – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/ (дата обращения: 14.12.2017).

⁸ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование (уровень бакалавриата) от 4 декабря 2015 года [Электронный ресурс] – Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 14.01.2018).

Индивидуальный образовательный маршрут рассматривается как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, определяемая образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося, а также стандартами образования (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская и др.).

Понятие «индивидуальная образовательная траектория» обладает более широким значением и предполагает несколько направлений реализации: содержательное (вариативные учебные планы и образовательные программы); деятельностное (специальные педагогические технологии); процессуальное (организационный аспект) (В.Н. Вершинин, Е.А. Дзюба, И.А. Юрловская, др.). Таким образом, имеется довольно большое количество работ, посвященных разным ракурсам индивидуализации, ориентированных как на повышение качества традиционного обучения, так и на отдельные стороны организационно-дидактического обеспечения индивидуализированного обучения студентов: познавательную самостоятельность, самоконтроль, непрерывный контроль, концентрированное обучение и др., не увязывая их в целостную систему.

Переход высшего профессионального образования на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, дающие возможность каждому обучающемуся развивать свою индивидуальную траекторию при реализации образовательной программы, усилил потребность в переосмыслении концептуальных и методических основ индивидуализации и поставил перед учеными задачу по разработке методик, технологий, приемов и инструментария организации индивидуального образовательного процесса подготовки будущих педагогов.

Проведенный анализ специальной литературы и педагогической практики позволяет выявить **противоречия** между:

– потенциальными возможностями индивидуализации, позволяющими использовать их для повышения эффективности профессиональной подготовки будущих педагогических работников, и традиционными

представлениями о сущности и механизмах организации педагогической практики по направлению «Педагогическое образование»;

– необходимостью построения индивидуальных образовательных маршрутов студентов педагогических направлений подготовки и низким уровнем готовности кафедр к данной деятельности, в том числе и в процессе организации практик.

Выявленные противоречия порождают **проблему исследования:** «Каковы методологические основания, содержание и способы осуществления индивидуализации профессиональной подготовки студентов педагогических направлений в вузах в процессе организации практик?».

Объект: процесс организации практик студентов направления «Педагогическое образование».

Предмет: содержание и способы формирования компонентов профессиональных компетенций и трудовых действий студентов направления «Педагогическое образование» в процессе организации практик в условиях индивидуализации образовательного процесса.

Цель: теоретическое обоснование, разработка и опытно-экспериментальная проверка модели организации практик у бакалавров направления «Педагогическое образование» в условиях индивидуализации обучения.

Гипотеза: сформированность компонентов профессиональных компетенций и трудовых действий в условиях индивидуализации будет обеспечена, если:

- проектировать содержание практик, опираясь на профессиональные компетенции и трудовые функции;
- обеспечивать преемственность заданий во всех видах практик;
- обеспечить диалектическую связь в практической и теоретической подготовке на основе моделей Д. Колба, А.А. Марголиса;
- обеспечить баланс в распределенных и концентрированных практиках в структуре образовательной программы бакалавриата;

- разработать syllabus, ориентирующие студентов в задачах практики в связке с контрольно-измерительными материалами, предполагающие вариативность в построении маршрута освоения программы практики;
- разработать контрольно-измерительные материалы и интерактивные формы промежуточной и итоговой аттестаций в рамках практик;
- ввести on-line дневник, обеспечивающий системность рефлексии и обратной связи студента с преподавателем.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы требуется решение ряда **задач**:

1. Раскрыть сущность и содержание «индивидуализация образования».
2. Проанализировать отечественные и зарубежные модели организации практики в структуре профессиональной подготовки студентов педагогических направлений.
3. Определить содержание и способы организации практики студентов направления «Педагогическое образование» в условиях индивидуализации образовательного процесса.
4. Экспериментально проверить модель организации практик студентов направления «Педагогическое образование» в условиях индивидуализации образовательного процесса, оценить ее эффективность.

Теоретически-методологическая база исследования.

- Концепция индивидуализации образовательного процесса (И.А. Юрловская).
- Концепция оценивания компетенций выпускника (Л.С. Лисицына, А.С. Пирская).
- Культурологическая модель педагогической практики в системе высшего педагогического образования (Е.В. Оганесян).
- Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата (А.А. Марголис).

Методы исследования.

1. Теоретические методы: аналитические, сравнительно-сопоставительные, систематизация теоретических данных, теоретическое моделирование.

2. Эмпирические: опрос, диагностическое обследование, экспертная оценка, формирующий эксперимент.

Экспериментальное исследование включало в себя несколько этапов:

1. Поисково-теоретический (декабрь-май 2018):

Определены исходные теоретико-методологические подходы, категориальный аппарат, проанализирована и теоретически осмыслена концепция индивидуализации образовательного процесса, обобщен отечественный и зарубежный опыт организации практик студентов педагогических направлений, разработана концепция исследования и программа опытно-экспериментальной работы, разработана модель организации практик студентов направления «Педагогическое образование» в условиях индивидуализации образовательного процесса.

2. Опытно-экспериментальный (май-октябрь 2018):

Подготовлено и проведено диагностическое обследование, апробирована модель организации практик студентов направления «Педагогическое образование» в условиях индивидуализации образовательного процесса.

3. Аналитико-обобщающий (октябрь-январь 2018-2019):

Обработаны полученные данные диагностического обследования и интерпретированы полученные результаты, описан опыт по конструированию, проектированию и реализации организации практик студентов направления «Педагогическое образование» в условиях индивидуализации образовательного процесса, определены основные направления дальнейшего исследования темы.

Экспериментальная база исследования:

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Институт психологии и педагогики. В исследовании принимали участие студенты направления «Педагогическое образование», профилю подготовки «Начальное образование», «Дошкольное образование» 1 курса в количестве 63 человек.

Научная новизна исследования заключается в определении дескрипторов когнитивных, функциональных и мотивационно-личностных компонентов компетенций, формируемых в ходе практик у студентов вузов педагогических направлений подготовки.

Теоретическая значимость состоит в разработке и теоретическом обосновании модели организации практики студентов направления «Педагогическое образование» в условиях индивидуализации образовательного процесса.

Практическая значимость исследования:

– обновлен подход к разработке контрольно-измерительных материалов, разработан модельный образец таких материалов для оценки сформированности компонентов компетенций, формируемых в ходе практик у студентов вузов педагогических направлений подготовки.

Апробация результатов исследования:

– выступление с докладом об организации «Практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летней, по профилю)» (1 курс, 2 семестр, профиль «Дошкольное образование», очная форма обучения) и «Практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летняя площадка)» (1 курс, 2 семестр, профиль «Начальное образование», очная форма обучения) на заседании рабочей группы по модернизации организации и содержания практик кафедры психологии и педагогики детства;

– разработка и реализация программ практик «Практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и

навыков научно-исследовательской деятельности (летней, по профилю)» (1 курс, 2 семестр, профиль «Дошкольное образование», очная форма обучения) и «Практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летняя площадка)» (1 курс, 2 семестр, профиль «Начальное образование», очная форма обучения).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

1.1. Индивидуализация образования: культурологические и психологические аспекты

Переход к новой парадигме развития системы образования, является особенностью современного этапа, мировоззренческие основания которого, нашедшие свое отражение в таких документах как Закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», Федеральные государственные образовательные стандарт, Профессиональный стандарт: педагог и др. Необходимость таких изменений определена глобальными вызовами общества:

- быстрый темп социальных инноваций, призывающий систему образования к гибкости реагирования на происходящие изменения;
- многоканальность информации, отбирающая у системы образования исключительное право на оказание образовательных услуг;
- возрастающая неясность будущего, не предполагающая конкретизацию сущности образования и линейности образовательных маршрутов учащихся.

Возникают новые требования как к системе образования в целом, так и к качествам педагога. Главной задачей становится готовность системы образования к открытости, вариативности, избыточности образовательного пространства. Предъявляются новые требования к личности выпускника: он должен быть способен к самообразованию, саморазвитию, готов изменять свою позицию, эффективно действовать и обновленном образовательном пространстве. В связи с этим, идет переосмысление целей и содержания подготовки специалистов. Происходит преобразование процесса образования. Учащийся перестает быть накопителем знаний, на первый план выходят развитие личности и профессиональная подготовка, осуществляемая при помощи умения решать профессиональные задачи без посторонней помощи.

Модернизированным результатом образования становится формирование компетенций. Педагог должен быть готов к реализации своей профессиональной деятельности в обновленном образовательном пространстве. Тем не менее новые запросы к условиям и результатам процесса подготовки будущего педагога вступают в разногласие с недостатком новых подходов и доминированием репродуктивных методов обучения.

Одним из ресурсов образовательной политики, связанной с изменениями в подходах к профессиональной подготовке педагогов в результате востребованности новых качеств профессионала, может выступать индивидуализация образовательного процесса. Индивидуализация предполагает оказание индивидуально-ориентированной помощи и поддержки в преодолении будущими педагогами личностных и профессиональных ограничений, создание условий для приобретения ими нового опыта профессиональной деятельности, соответствующего современным требованиям к ее содержанию и качеству. Построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей и запросов каждого студента, при котором сам обучающийся становится активным в выборе целей, содержания своего образования, действий по его освоению и форм освоения – тем самым переходя из объекта образования в статус активного субъекта профессионализации⁹.

В аспекте индивидуализации в образовательном пространстве особую значимость приобретают такие ценности как индивидуальность, самореализация, саморазвитие, личность, свобода выбора, ответственность, партнерство, сотрудничество, содействие, кооперация, интеграция. Присвоение обозначенных ценностей возможна при постановке и достижении следующих целей¹⁰:

⁹ Калинина, Н.В. Индивидуализация образовательного процесса как условие подготовки современного педагога//Проблемы современной науки. – 2015. – №16. – С.76-83.

¹⁰ Гатиатуллина, Э.Р. Философские основания современного образования: монография/ Под редакцией Е. А. Омельченко. – Новосибирск: Издательство ООО «ЦСРНИ», 2014. – 128 с.

– подготовка будущего педагога к качественному (комфортному и уверенному) осуществлению профессиональной деятельности (стратегическая цель);

– освоение будущим педагогом компетенций, определенных ФГОС (тактическая цель).

В своих работах Э.Р. Гатиатуллина определяет следующие принципы индивидуализации образовательного процесса¹¹:

1) избыточность образовательной среды – напитывание образовательного пространства обладателями знаний, состав учащихся, включающий разные возрастные группы, сотрудничество с экспертами, работа с сетью Internet, организация предметно-практической деятельности. Заведомо избыточная образовательная среда дает возможность каждому обучающемуся накопить необходимый для развития личного знания опыт деятельности, выстроить личную образовательную траекторию;

2) целеполагание студентом собственной образовательной деятельности – способствование в ходе сопровождения студенческой мотивации обеспечения деятельностного изменения личностью себя, побуждаемое необходимостью в самоизменении, осуществляемое в ходе контроля собственного поведения и деятельности, которая направлена на приобретение лично и профессионально значимых целей;

3) организованное педагогическое сопровождение каждого студента при выборе траектории деятельности, позволяющее упорядочить разрозненное пространство разномастных образовательных услуг и применять его в качестве ресурса для определения движения обучающегося;

4) принцип вариативности образовательных ресурсов, к которым можно отнести образовательные программы дисциплин, учебно-методические комплексы, электронный каталог, библиотечных фонд, информационные ресурсы сети Internet и т.д.

¹¹ Гатиатуллина, Э.Р. Философские основания современного образования: монография/ Под редакцией Е. А. Омельченко. – Новосибирск: Издательство ООО «ЦСРНИ», 2014. – 128 с.

Индивидуализация образования находит свое практическое воплощение в построении индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) или индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). В современной педагогике используются оба этих термина, причем имеют место как отождествление, так и разграничение этих понятий.

В работах В.В. Лоренца индивидуально-образовательный маршрут представлен как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая будущему учителю позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателем педагогической поддержки его профессионального самоопределения и самореализации.¹²

Трактовку термина «индивидуальная образовательная траектория» у Е.В. Гончаровой и Р.М. Чумичевой: ИОТ – «сложное общее понятие, пришедшее в педагогику из физики, обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут), деятельностный (специальные педагогические технологии), процессуальный (организационный аспект)»¹³. Таким образом, индивидуальная образовательная траектория включает в себя индивидуальный образовательный маршрут, а также разработанный способ его реализации.

Теоретический анализ показал, что часть исследователей рассматривают ИОТ, в основном, в рамках взаимосвязи «преподаватель-студент». Так Ю.В. Рыжова, С.В. Фролова отмечают: «ИОМ строится исключительно на совместной деятельности педагога и учащегося»¹⁴.

¹² Лоренц В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 250 с.

¹³ Гончарова Е.В., Чумичева Р.М. Организация образовательной траектории обучения бакалавров // Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета, 2012. – № 2 – С. 3-11.

¹⁴ Рыжова, Ю.В. Индивидуальный образовательный маршрут как воспитательная технология в подготовке будущего педагога [Электронный ресурс] – VIII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум 2016». – <https://scienceforum.ru/2016/article/2016021298> (дата обращения: 12.01.2018).

Н.А. Лабунской, В. В. Лоренц охарактеризовали типы индивидуально-образовательных маршрутов студентов, определенные психофизическими особенностями студентов, их потребностями, интересами. В соответствии с разнообразными подходами классификаций, ИОМ определяются как: 1) ИОМ учебной деятельности, направленный на выполнение учебного плана; 2) комплексный ИОМ, включающий и учебную и внеучебную деятельности; 3) ИОМ внеучебной деятельности, направленной на развитие способностей студента, отдельных личностных элементов¹⁵. При этом показано, что «Обучение по ИОМ повышает гибкость, динамичность, вариативность образовательного процесса. Студент получает возможность увидеть смысл и весомость изучаемых дисциплин в контексте будущей профессиональной деятельности, а самопредставление о будущем выступает как фактор, управляющий процессом обучения¹⁶.

В ряде педагогических исследований показано, что если в образовательном процессе вуза осуществляется проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студента, построение своего образовательного пути, в формировании которого превалирует личностное начало и обучающийся выступает как субъект выбора, разработки и реализации образования, то уровень осознанности учения, интереса к предметам, а, следовательно, и результаты педагогического процесса становятся гораздо выше.

М.М. Арутюнян проведен обзор, анализ и обобщение опыта индивидуализации образования в следующих российских университетах, имеющих статус ведущих: Московский физико-технический институт (государственный университет) (МФТИ); национальный исследовательский университет «Государственный университет – Высшая школа экономики» (НИУ ГУ-ВШЭ); Томский национальный исследовательский

¹⁵ Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 250 с.

¹⁶ Лабунская Н.А., Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию//Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2002. – №2(3). – С. 79-90.

политехнический университет(ТПУ), Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» и др¹⁷.

Московский физико-технический институт (государственном университете) дает возможность студентам участвовать в формировании содержания образования, осваивать дисциплину по избранному направлению подготовки, преподаваемых как в МФТИ, так и в других вузах. Обозначенные позиции закреплены в положении Правил внутреннего распорядка¹⁸.

НИУ ГУ ВШЭ (национальный исследовательский университет «Государственный университет – Высшая школа экономики») предлагает своим студентам право простроить ИОМ, что становится возможным в связи с большим выбором дисциплин (элективов). Так студенты на первом курсе обозначают 4 модуля для погруженного изучения на третьем и четвертом курсах, что практически позволяет учащимся получить основу дополнительной специальности или для изменения направления обучения в магистратуре.

Построение ИОТ на разных факультетах НИУ ВШЭ имеет свои нюансы. Например, факультет математики на первом и втором курсах бакалавриата реализует только обязательные дисциплины и у студентов нет возможности выбора предмета, на старших курсах появляется возможность выбирать направления дальнейшей подготовки.

В соответствии с Положением об академической мобильности студентов НИУ ВШЭ обучающиеся могут изучать отдельные дисциплины или их части без применения дистанционных технологий на факультетах, расположенных в других городах; изучать отдельные дисциплины в других высших учебных заведениях и научных институтах Российской Федерации; изучать отдельные дисциплины или их части дистанционно через сайты online

¹⁷ Арутюнян, М.М. О ресурсах и практике индивидуализации образования в ведущих российских университетах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014 – №3. – С. 17 – 19.

¹⁸ Там же.

образования; изучать отдельные дисциплины, либо части дисциплин вне основного факультета. Информационная система Learning Management System (LMS) предоставляет возможность создания индивидуальных профилей обучения с самоконтролем, процедуры выбора элективных курсов, организацию интерактивного пространства для студентов и преподавателей и проявляясь, таким образом, информационной основой индивидуализации обучения в университете.

Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС». Виртуальный МИСиС-СИТИ обладает информационным ресурсом подобным НИУ ВШЭ. Система LMS обеспечивает инструментарий для формирования учебных программ, контроля их прохождения, составления отчетов о результативности обучения, организации общения между студентами и преподавателями, организацию доставки учебного контента, выбора подходящих учебных траекторий на основе предварительного и промежуточных тестирований.

Томский национальный исследовательский политехнический университет (ТПУ) предлагает студентам формировать индивидуальный учебный план, обозначает возможности обучающихся на конкурсной основе определять траекторию освоения, профиль и специализацию ООП, выбирать конкретные дисциплины (модули) по выбору. Большое внимание уделяется работе, связанной с консультированием студентов при выборе дисциплин (модулей) и обозначением их влияния на будущую профессиональную подготовку.

Так или иначе все эти вузы обращаются к теме свободного образования и к апробированным моделям работы университетов мирового класса. В мире существует несколько концепций свободного образования. Во-первых, вузы, придерживающиеся в своей образовательной деятельности так называемой концепции «вечной философии», которая предполагает обязательное изучение набора «великих текстов». И задача бакалаврской программы – провести

студента через все эти тексты, а дальнейшую специализацию он получит после бакалавриата.

Примером такой системы обучения можно считать Университет Гонконга», который в глобальном рейтинге Times Higher Education, занимает 1-е место в Азии и 21-е место в мире. В рейтинге QS- 2017 университет Гонконга занимает 7 место в предметной сфере «Науки об образовании»¹⁹.

Обучение по программам бакалавриата ведется на основе Liberalarts. Система индивидуальных маршрутов имеет сайт, интерфейс. Службу тьюторов, систему консультирования и сопровождения, систему текущего контроля и аттестации. Общее ядро (common core) включает 4 отрасли: IT и естественнонаучная грамотность, глобалистика, науки о человеке, науки о Китае. В 2017 году предлагается 159 курсов по этим отраслям. В основе контента – трансдисциплинарность, коммуникации, работа в группе, дискуссии, результат для оценивания в форме проекта, эссе. Обязательные курсы-китайский и английский языки. Силлабусы имеют единообразную структуру, описаны академическим и в тоже время доступным языком. Ключевые слова: понимать смыслы, взаимосвязи и контексты, и, осознавать оценивать, анализировать, знать, критически мыслить.

Профессиональное ядро (мажор) включает (по подготовке учителей, например) унифицированное для всех профилей психолого-педагогическое ядро, включая специальное образование, педагогику разнообразия), исследовательские дисциплины и семинары, дисциплины по профилю, практикуму, клинические практики.

Важной характеристикой модели ИОТ в ведущих университетах мира являются научное сопровождение процессов трансформации образования, также представленное в университете Гонконга. Стратегическое научное исследование, объединяющее все факультеты. Наука обучения SOL-SRT, является одним из стратегических тем исследований Университета. SOL-SRT способствует и создает потенциал для междисциплинарных научно-

¹⁹ The University of Hong Kong – <https://hku.hk/>

исследовательских программ, которые способствуют развитию понимания обучения в университете как многоуровневого явления, связанному взаимодействиям через иерархически вложенные уровни от нервных процессов и связей с отдельными, организационными и социальными уровнями функционирования и взаимодействия. Это относительно новый взгляд на обучение требует новых методов и парадигм для своих исследований, которые могут быть достигнуты только с помощью междисциплинарных научных коллективов. SOL-SRT объединяет исследователей по всему университету из таких областей, как психология, когнитивные науки, нейронауки, языка, медицины, инженерии, информатики и образования. Цель проекта состоит в том, чтобы внести свой вклад в теории потенциала и научно-обоснованной политики, и практики, связанных с обучением в условиях индивидуализации.

Для достижения видения и целей SRT, одним из основных направлений нашей работы является создание междисциплинарного научно-исследовательского потенциала в процессе обучения путем организации мероприятий, таких как зимние институты, летние праздники, семинары, мастерские, с тем чтобы инкубировать междисциплинарные исследования проекты и мероприятия.

Члены команды SRT исследуют психологию обучения, обучаемость, грамотность, технологии обучения и оценки, образовательные политики по трем направлениям:

- нейронные, когнитивные и педагогические аспекты изучения языка-китайского и английского двуязычное образование. Изучение языков в многоязычном контексте станет центром исследований в ближайшие годы.
- применение технологий обучения и оценки в быстро изменяющихся условиях. Университет разработал хорошую репутацию в технологии расширенного обучения и педагогических инноваций. Он также расширил исследования в области естественного языка, интеллектуальный анализ данных и участвует в MOOC онлайн-курсах в консорциуме с Гарвардом и

другими университетами. Следующий этап исследований будет развиваться более глубокого понимания того, как люди учатся в различных условиях, для создания лучших инструментов и теории оценки, а также разработки педагогических и технологических решений для повышения качества обучения.

– создание инструментов и теорий для подключения наших нынешних знаний об обучении на разных уровнях от отдельных лиц, групп, организаций, сообществ и социальных систем (компаративистика). Он будет опираться на обширный опыт стран-членов в местных и международных инновационных программах на уровне школы и класса, а также сравнительные исследования педагогики и успеваемости учащихся.

Букингемский колледж, где бакалаврская программа состоит в том, что студент должен прочитать 120 «великих книг», обсудить их, написать по ним эссе и после этого получить диплом бакалавра.

Другая концепция признает существование универсальных знаний и навыков, которыми все должны обладать. Образовательная программа здесь, как и в первой концепции, предполагает заданный набор учебных курсов. Причем, это уже не обязательно набор шедевров, книг и т.п. Перечень изучаемых дисциплин в вузах, разделяющих такую концепцию, может быть разным. Главное, чтобы был фиксированный конечный результат. Обеим этим концепциям противостоит концепция прогрессивизма, то есть концепция активного поиска студентом своей образовательной траектории, когда никаких заданных форм и рамок не устанавливается. Это открытый учебный план, набор дисциплин, в котором студент сам определяет себе траекторию, сам решает, что ему изучать. Известный университет, в котором реализован этот формат, – это элитный университет Брауна в США, относящийся к Лиге Плюща. В нем для студентов бакалавриата вообще нет никаких ограничений по выбору учебных курсов. Единственное, что он должен сделать, это пройти 32 курса за 4 года.

Противоположный концепции прогрессивизма формат – это ядерная программа. Здесь предполагается, что студент бакалавриата проходит через все пространство дисциплин по заранее утвержденному плану, после чего у него есть какая-то свободная часть и специализация. Классические университеты с классическими ядерными программами – это, например, Чикагский университет, Колумбийский университет, Калифорнийский технологический институт.

В Тюменском госуниверситете, который с 2017 года выстраивает свою модель образования, наблюдается разумное сочетание ядерной и открытой программ. Новая образовательная модель ТюмГУ позволяет студентам сформировать свой индивидуальный учебный план. Студенты ТюмГУ, обучающиеся по новой образовательной модели, могут самостоятельно формировать свой собственный индивидуальный учебный план за счет выбора учебных курсов (более 200 элективов) из пяти областей знаний наряду с изучением обязательных дисциплин. Образовательную программу составляют:

Модуль Core – обеспечивает формирование общекультурных компетенций обучающихся. Core (с англ. «ядро») – включает перечень дисциплин, обязательных для изучения всеми студентами, которые начали обучение в университете: «Россия и мир» и «Цифровая культура», «Философия: технологии мышления» и «Принципы естественно-научного познания» – комбинаторны и находятся в тесной связи друг с другом, дополняя и расширяя знания в обеих научно-образовательных областях.

Модуль Major – основной профессиональный модуль. Комплекс дисциплин по направлению подготовки бакалавров. Выдается диплом государственного образца в соответствии с выбранным направлением подготовки. Major формирует профессиональные компетенции. Этот блок предполагает глубокое освоение дисциплин того направления подготовки, на которое студент поступил в вуз. Набор этих дисциплин соответствует

требованиям федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

Модуль Minor – дополнительный профессиональный модуль, дополнительная квалификация будущего бакалавра. Студент может выбрать его со второго курса. Модуль Minor не требует дополнительной оплаты, включает 5 дисциплин. Свидетельство о прохождении модуля – сертификат. Minor – трек из нескольких элективных дисциплин, изучать которые следует в течение 2-3 лет одну за другой.

Модуль Electives – вариативный модуль. Включает дисциплины из неосновной предметной области будущего бакалавра, которые студент может выбрать самостоятельно.

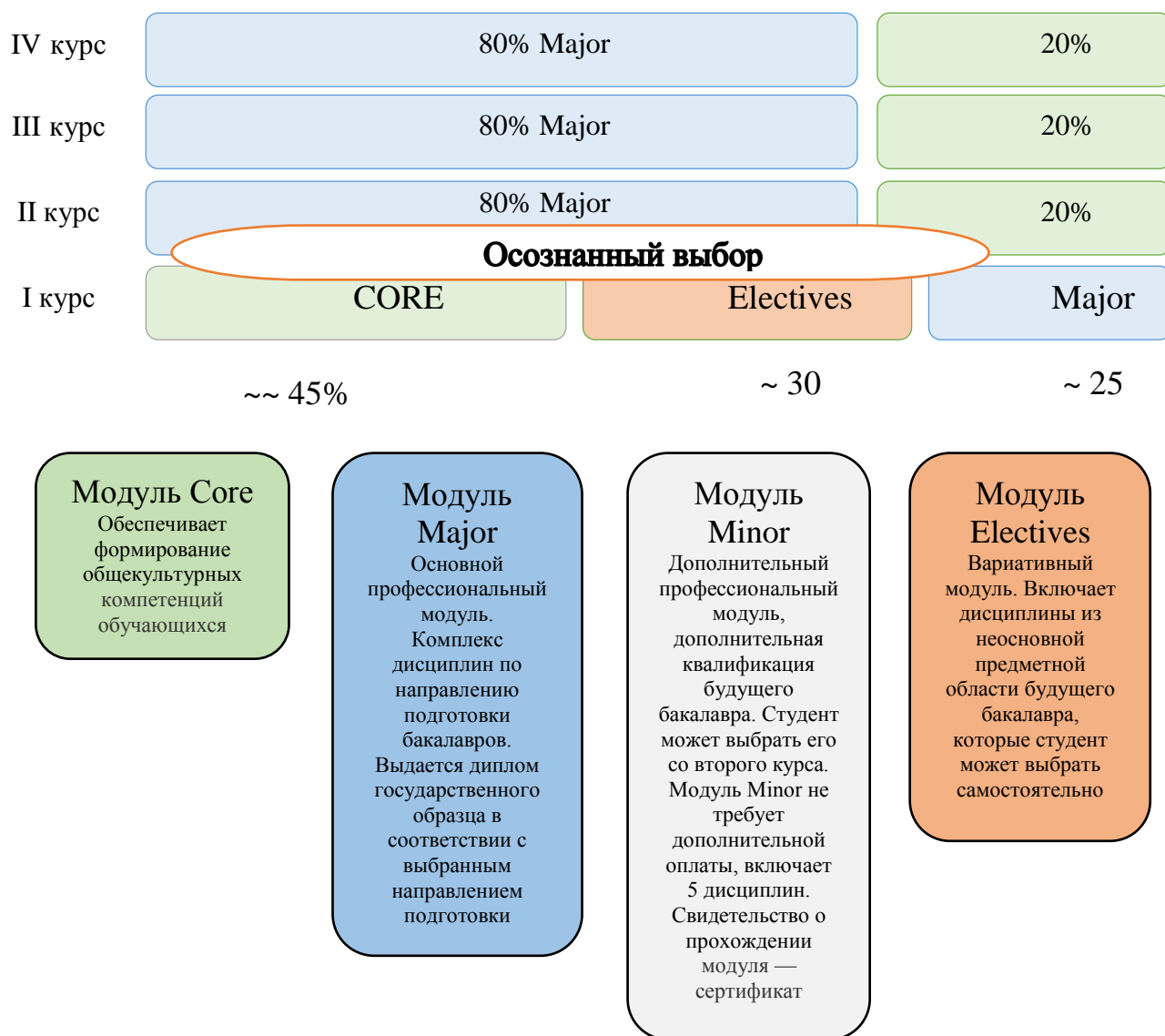


Рис.1. Образовательная модель образования - ИОТ, ТюмГУ

Данный анализ показывает стремление вузов создать условия для индивидуализации образовательного процесса. При этом исследователи субъектности определяют необходимость анализа не только условий, но и возможностей, способностей самих субъектов к реализации данных условий. Д.А. Леонтьев отмечает: «процессы конструирования жизненных планов в стабильных условиях ушли в прошлое, или заменяются процессом самоконструирования»²⁰, то есть актуализируется проблема готовности человека к ситуации выбора при конструировании профессионального становления, в данном случае образовательного маршрута в пределах вуза.

Таким образом, проведенный анализ современных исследований показал отсутствие не только единства в теоретико-методологических основах индивидуализации обучения в вузе, но и различия в понятийном аппарате, а значит и смысловом содержании феномена «индивидуальная образовательная траектория».

1.2. Анализ отечественных и зарубежных моделей организации практики в структуре профессиональной подготовки студентов педагогических направлений

При очень больших различиях, как между странами, так и в рамках одной страны, содержание начальной подготовки педагога (собственно педагогическое образование) обычно состоит из того, что он будет преподавать (знание учебного предмета – предметные знания), как он будет преподавать (знания педагогики вообще) и специальной педагогики конкретного учебного предмета (методика), и кому он будет преподавать (детская психология). Так как преподавание – это деятельность, то содержание подготовки необходимым образом предполагает также практическую подготовку (практика). Таким образом, содержание традиционной модели подготовки педагога представлено на рисунке 2.

²⁰ Леонтьев, Д.А. Индивидуальные стратегии выбора за пределами планирования и принятия решения // Вестник новосибирского государственного университета. серия: психология. – 2015. – № 2. – С. 49.

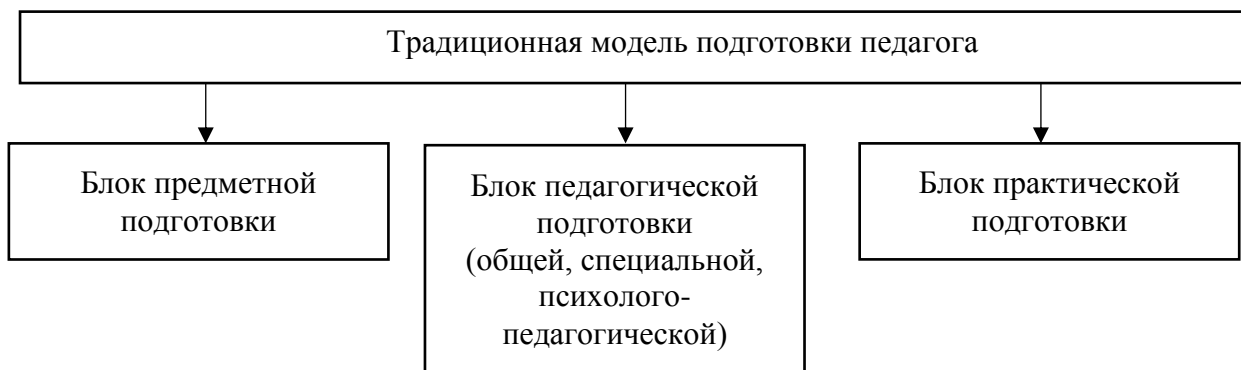


Рис.2. Содержание традиционной модели подготовки

А.А. Моргулис в своей работе представляет типологию моделей подготовки педагогов, направленную на их систематизацию с точки зрения исторической перспективы и описывает новые тренды в педагогическом образовании (таблица 1)²¹. Описываемая типология моделей подготовки педагогов делит все их многообразие на два основных класса: традиционные (модель «нормальной школы» и академический подход) и современные (профессионализация подготовки и альтернативные модели быстрого входа в профессию).

Таблица 1

**Типология моделей подготовки педагогов
по А.А. Марголису, 2015**

		Особенности модели	Содержание подготовки	Преимущества	Недостатки
Традиционные модели	«Нормальная школа»	Традиционная концепция подготовки педагогов для начальной школы	Освоение базовых педагогических умений путем практической тренировки в условиях образовательной организации	Позволяет хорошо освоить рутинные педагогические действия, способствует формированию профессиональной идентичности педагога.	Недостаточный объем подготовки в области педагогической теории, академических и научных знаний, исследовательских компетенций.
	«Академический подход»	Традиционная концепция подготовки педагогов для основной и старшей школы	Освоение содержания научных знаний по дисциплинам, связанным с учебным предметом, формирование способности решения проблем.	Освоенные компетенции решения проблем позволяют им быть эффективными в классе	Выпускники таких программ являются специалистами в академических знаниях учебных предметов, но не в педагогике.

²¹ Марголис, А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. – 2015. – №5. – С. 45 – 64.

		Особенности модели	Содержание подготовки	Преимущества	Недостатки
			Практика в школах		Недостаточный объем практической подготовки
Новые модели	Профессионализация педагогической деятельности	Динамическая концепция педагогической деятельности, сфокусированная на профессиональной автономии и профессиональных стандартах	Освоение основанных на результатах исследований знаний процесса обучения. Акцент на изучение педагогических наук. Развитие профессиональной идентичности и этики	Учителя получают подготовку как эксперты в своей профессиональной области с чувством профессиональной автономии и возможностями решения профессиональных проблем. Ответственны за совершенствование своих профессиональных возможностей. Акцент на совместной деятельности с коллегами	Нет эмпирически доказанных данных о структурных изменениях в качестве педагогического образования
	Альтернативные модели подготовки профессиональной деятельности	Обучение и сертификация основаны на владении способами действий, не являющимися результатами обучения в педагогических программах, источником которых являются личный опыт и личностные характеристики будущего педагога	Освоение способов педагогической деятельности происходит в практической форме обучения на работе. Сильные программы введения в профессиональную деятельность и супервизии. Недостаточное внимание уделяется педагогической теории и научным знаниям учебного предмета	Позволяют быстро увеличить количество учителей в соответствии с потребностями школ. Могут быть разработаны для привлечения различных типов кандидатов. Более экономичные, так как обладают меньшей продолжительностью подготовки и осуществляются на базе школ	Недостаточное количество эмпирических исследований, направленных на оценку содержания и качества подготовки педагогов. В контексте усложняющейся профессиональной деятельности позволяют осуществить вход в профессию с небольшим формальным объемом подготовки

В своей работе Л.Н. Полунина на основе вариантов сочетания предметного и профессионального блоков, положенных в основу организации педагогического образования, выделяет две его основные структурные модели²² (рис.3)

²² Полунина, Л.Н. Подготовка учителей в европейских странах: национальные приоритеты и интеграция в контексте болонского процесса: Дисс. ... канд. пед. наук. – Тула, 2016. – 201 с.

- синхронная модель – предметная и профессиональная подготовка совмещены в общем курсе высшего образования. В учебных программах, структурированных в соответствии с синхронной моделью, существенное место занимают курсы дидактики и методики, а также педагогическая практика (Австрия, Бельгия, Германия, программы «Bachelor of Education» в Англии и Уэльсе);
- последовательная модель, где профессиональная подготовка учителей осуществляется по завершении курса высшей школы в определенной предметной области. Длительность предметной подготовки зависит в основном от общей структуры высшего образования и составляет 3–4 года. В странах с последовательной моделью организации педагогического образования для перехода к фазе профессиональной подготовки необходимо получить степень бакалавра (например, программы «Postgraduate Certificate in Education» в Англии и Уэльсе, Master of Teaching и аналогичные в США), диплом Licence (IUFM и agregation во Франции).

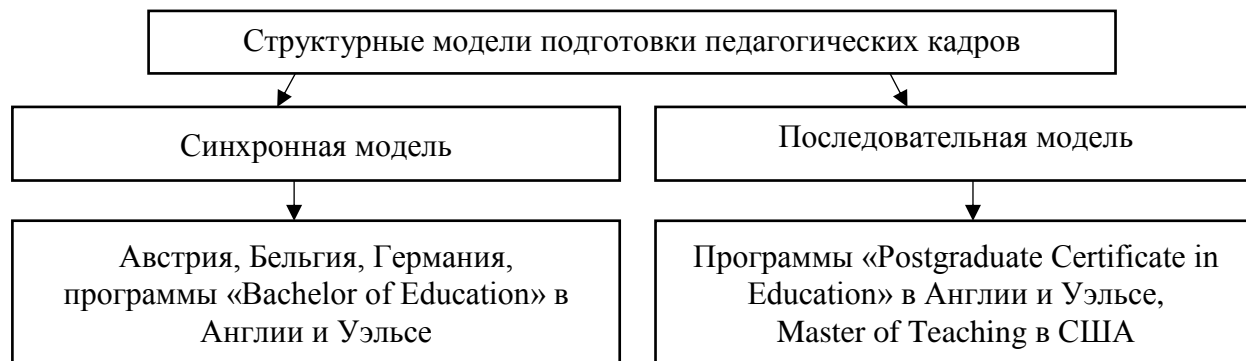


Рис.3. Структурные модели подготовки педагогических кадров по Л.Н. Полуниной, 2016

В Соединенных Штатах Америки организация подготовки учителей относится к компетенции штатов. Система педагогического образования является полностью децентрализованной и ориентированной на региональные потребности, вследствие чего не существует унифицированных программ подготовки учителей.

Педагогические образовательные программы, реализуемые в различных учебных заведениях США, можно условно разделить на две большие группы, которые американские исследователи называют традиционными и альтернативными маршрутами. В свою очередь традиционные программы подразделяются на программы доступного (undergraduate) и послестепенного (postgraduate) уровня. На доступном уровне существуют четырехлетние и интегрированные пятилетние образовательные программы.

Выпускники, планирующие работать в начальной школе, обычно являются соискателями степени бакалавра по направлению «образование» (Bachelor of Arts in Education, Bachelor of Education и т. п.). Учебный план на первом и втором курсах (lower division courses) включает в себя общеобразовательные предметы и дисциплины, связанные с предметной областью (история, математика и т. п.). Формирование групп для изучения педагогических курсов происходит в конце второго года обучения. В бакалаврские образовательные программы по подготовке учителей включена педагогическая практика (student teaching) на старших курсах. Приступить к ней могут только те студенты, которые прошли серьезный отбор, часто включающий в себя не только оценку академической успеваемости, но также медицинскую комиссию и проверку биографии кандидата на предмет наличия правонарушений.

Типичная четырехлетняя образовательная программа и примерное распределение учебной нагрузки представлены на рис.4.



Рис. 4. Образовательная программа подготовки педагога и примерное распределение нагрузки (США)

Пятилетние интегрированные образовательные программы по подготовке учителей с присуждением степени магистра в общем делятся пять лет. Такой формат подготовки позволяет за счет продолжительности обучения обеспечивать более глубокие знания как в предметной области, так и в психолого-педагогических дисциплинах и, кроме этого, расширить педагогические практики для надлежащей подготовки будущих учителей к успешной профессиональной деятельности. Интегрированные пятилетние программы отличаются высокой вариативностью, однако большая их часть ориентирует дополнительный год на развитие профессиональной компетентности будущих учителей. Они включают в себя расширенные курсы по методике преподавания, психологии и педагогике, вводят в программу дополнительные практические занятия, полевые исследования, увеличивают количество педагогических практик и наращивают их продолжительность. На рис.5 представлена общая схема пятилетних интегрированных программ с примерным распределением учебной нагрузки.



Рис. 5. Интегрированная программа подготовки педагога и примерное распределение нагрузки (США)

Широкое распространение в США начинает приобретать так называемая клиническая модель подготовки (например, в Техасском университете (University of Texas at Austin)). В традиционных программах, как показано выше, основное внимание уделяется теоретической составляющей, которая занимает 95% всего времени обучения и осуществляется, как правило, в стенах университета. Затем практически в конце срока обучения будущие

педагоги на короткое время (2-3 месяца) «меняют стены» и проходят педагогическую практику в школах. Клиническая модель предполагает реализацию подготовки педагогов не в стенах университета, а непосредственно в базовых школах, в «полевых условиях» (field-based program). К преимуществам такой модели можно отнести:

- естественным образом осуществляется связь теоретических курсов с педагогической практикой;
- студенты тут же могут применить полученные знания и получить обратную связь от профессоров, которые также находятся вместе с ними в школе;
- налаживается многоуровневое плодотворное партнерство между университетом и школой, университетскими профессорами и школьными учителями, студентами и школьными учителями, студентами и школьниками, между профессорами и школьниками – «win-win» situation («выигрывают все»).

Основные методические и педагогические курсы в клинической модели сконцентрированы в последних трех семестрах (6-7), которые представлены блочно. Если в первые пять семестров последовательность курсов не особенно важна, то в блоках последовательность и связка курсов имеют принципиальное значение. Именно этот момент и позволяет осуществлять командный подход – преподавание блока дисциплин командами профессоров (таб. 2).

Таблица 2

Вариант программы подготовки учителя начальных классов в Техасском университете (University of Texas at Austin)

1-й год обучения		
1-й семестр	2-й семестр	Летний семестр
Английский язык-1	Английский язык-2	Общеобразовательные курсы по выбору
Курс делового общения	История США (после 1865 г.)	
История США (до 1865 г.)	Математика (общий курс)	
Биология-1	Геология-1	
Биология (лабораторный класс)	Испанский язык	
Экономика (общий курс)		
Итого: 16 кредитов	Итого: 16 кредитов	

2-й год обучения (sophomore year)		
3-й семестр	4-й семестр	Летний семестр
Политология-1	Английский язык-3	Общеобразовательные курсы по выбору
Статистика (общий класс)	Политология-2	
Геология-2	Гуманитарный класс (на выбор)	
Курс мировой истории	Курс по искусству (на выбор)	
Курс по истории культуры	Информатика	
Введение в педагогическую деятельность (1 кредит)	Курс общей психологии	
Итого: 16 кредитов	Итого: 18 кредитов	
3-й год обучения (junior year)		
5-й семестр	6-й семестр (Блок-0)	Летний семестр
Методика обучения чтению	Педагогическая психология	Курсы по специальности (от 3 до 9 кредитных часов)
Гуманитарный класс (на выбор)	Методика обучения письму	
3 курса по специальности	Диагностика чтения	
	Обучения в условиях разнообразия культур	
	Педагогические технологии	
	Курс по специальности	
Итого: 15 кредитов	Итого: 18 кредитов	
4-й год обучения (senior year)		
7-й семестр (Блок-1)	8-й семестр (Блок-2)	Летний семестр
Математика для учителя	Физика для учителей	Курсы по специальности (от 3 до 9 кредитных часов)
Методика математики	Методика обществознания	
Педагогика начальной школы	Методика общественных наук	
Педагогическая практика	Педагогическая практика	
Курс по специализации		
Итого: 15 кредитов	Итого: 12 кредитов	

В процессе реализации клинической модели становится очевидным, что уровень подготовки учителя нельзя измерить отдельными тестами или экзаменами. В качестве всестороннего инструментария оценки в Техасском университете (University of Texas at Austin) используется профессиональные портфолио, содержание которого представлено следующими элементами:

- проекты, проблемы и задачи, выполненные студентом во время обучения в блоке (например, программа по курсу математики включает в себя 12 проектов по различным темам школьного курса математики);
- тексты докладов по методической и педагогической тематике, с которыми студент выступал на занятиях (в течение семестра каждый студент должен выступить с 1-2 докладами, отражающими инновационные подходы к обучению в школе);

- планы-конспекты уроков, которые студент проводил во время педагогической практики;
- видеофрагменты уроков, проведенных студентом;
- формы анализа и самоанализа уроков;
- педагогический дневник студента, в котором отражены все наблюдения, размышления и аналитические записки во время обучения в блоке и прохождения педагогической практики;
- протоколы индивидуальных проблемных интервью, проведенных студентом со школьниками по одной из тем школьного курса (каждый студент в течение семестра должен провести как минимум 4-5 проблемных интервью, которые направлены на анализ понимания конкретным школьником того или иного понятия, задачи и т.д.);
- заключительное эссе, в котором студент должен отразить приобретенные знания и умения, критически оценить уровень своей подготовки с предметной, методической и педагогической точек зрения, очертить направления самосовершенствования как будущего педагога.

В отличие от традиционного подхода, при котором разрозненно оцениваются методические и педагогические знания студентов, профессиональные портфолио дают возможность осуществить всестороннюю интегративную оценку уровня подготовки студента – его эффективность как будущего педагога. После окончания университета многие выпускники используют портфолио при поступлении на работу. Для органов образования, осуществляющих прием на работу будущих учителей, эти портфолио – наглядный показатель уровня подготовки кандидата на место школьного учителя.

Программы педагогического образования, действующие в настоящее время в Германии, являются одними из самых продолжительных в Европе – их длительность в зависимости от получаемой квалификации составляет от 5 до 6,5 лет. Подготовка учителей разделена на две фазы (таблица 3), каждая завершается сдачей государственного экзамена (*die erste und die zweite*

Staatsprüfung), который проводится государственными экзаменационными органами, находящимися в ведении Министерств образования региональных субъектов. Первая фаза обучения (от трех до четырех лет) для всех учителей за исключением педагогов дошкольного образования проходит в высших учебных заведениях университетского сектора. Она включает в себя изучение минимум двух дисциплин определенной предметной области, общепедагогических дисциплин, методики преподавания предметов специализации и несколько периодов школьной практики. Вторая фаза – профессиональная подготовка (Vorbereitungsdienst) продолжительностью от полутора до двух лет. В программу второй фазы включается педагогическая деятельность в школе под руководством консультантов из числа опытных школьных учителей, а также посещение занятий в учебных заведениях педагогического образования неуниверситетского сектора (Ausbildungs- und Studienseminaren), которые находятся в ведении министерства образования соответствующей земли.

Таблица 3

**Продолжительность подготовки учителей в Германии
в зависимости от типа квалификации**

Тип квалификации	Первая фаза: обучение в вузе (семестры)	Вторая фаза: длительная педагогическая практика (месяцы)
T1 – учитель начальной школы/первой ступени	7	18-24
T2 – учитель первой ступени и всех или отдельных типов школ второй ступени I	7-9	18-24
T3 – учитель для всех или отдельных типов школ второй ступени I	7-9	18-24
T4 – учитель для второй ступени II (общеобр. предметы) или для гимназии	9	24
T5 – учитель для второй ступени II (предметы проф. подготовки) или для проф. училищ	9	24
T6 – учитель для специальных школ/педагог, работающий с детьми с проблемами в развитии	9	18-24

Первая (университетская) фаза обучения предусматривает прохождение школьной практики различных форм: – Tadespraktika сочетается с учебными занятиями по педагогике и методике, на которых студенты под руководством преподавателя проводят подготовку уроков и последующее их обсуждение, посещение школы в данном случае происходит в течение семестра параллельно с занятиями в университете или непосредственно после них; – Blockpraktika продолжается, как правило, четыре недели, этот период студенты постоянно проводят в школе, проводя уроки по планам, разработанным на практических занятиях по педагогике и методике.

Обучение в университете заканчивается Первым государственным экзаменом (die erste Staatsprüfung), после успешной сдачи которого студенты получают статус стажеров и переходят ко второй фазе подготовки – двухлетней педагогической практике (Vorbereitungsdienst или Referendariat), в ходе которой осуществляется их учебная и воспитательная деятельность в школе. На данном этапе подготовка учителей проходит параллельно на учебных семинарах (Studienseminaren) и в прикрепленных к ним школах. Семинары подразделяются на базовый и предметный. Базовый семинар рассматривает главным образом вопросы воспитания, консультирования и оценки, теоретические аспекты преподавания и обучения, методические концепции, а также проблемы управления и организации школы. Цель его – формирование общих профессиональных компетенций. На семинарах по предметам, которые проводят учителя, имеющие опыт преподавания, формируются, прежде всего, знания и умения, касающиеся планирования, организации и анализа преподавания предметов специализации. На практику в школе отводится в среднем 12 часов в неделю. В первом семестре стажеры посещают уроки и ведут занятия под руководством учителя-предметника. Со второго по четвертый семестр они преподают по 6 часов в неделю самостоятельно и по 6 часов под руководством учителя-предметника, который проводит критический анализ проведенных стажером уроков и дает письменный отзыв о его работе в целом.

После присвоения квалификации молодые учителя приступают к работе в школе, где в течение определенного периода (обычно одного учебного года) осуществляют преподавательскую деятельность при методическом сопровождении консультантов из числа опытных учителей. И лишь после этого приобретают право самостоятельного преподавания.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» практика определяется как «вид учебной деятельности, направленный на формирование, закрепление и развитие практических навыков и компетенций в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью»²³.

В процессе вузовской подготовки студенты должны сформировать компетенции, позволяющие им эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность. Полагаем, что это возможно только с уклоном на такой вид подготовки, как практики. В связи с этим мы проанализировали государственные образовательные стандарты (ГОС²⁴, ФГОСЗ⁺²⁵ и ФГОСЗ++²⁶) на предмет того, какое внимание уделено практической подготовке студента (таблица 4). Результат проведенного анализа свидетельствует о том, что в Федеральных государственных стандартах значительно больше внимание уделено самой практике как виду подготовки, чем в предыдущем стандарте. Во-первых, практика студентов впервые выделена в отдельный раздел – учебный цикл «Учебная и производственные практики». Во-вторых, в новых стандартах отводится больше количества времени на практику

²³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Консультант Плюс – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.02.2018).

²⁴ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 540600 Педагогика (степень (квалификация) бакалавр педагогики) [Электронный ресурс] // Сайт TEXTARCHIVE.RU/ – <http://textarchive.ru/c-2902401.html/> (дата обращения: 25.03.2018).

²⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование (уровень бакалавриата) от 4 декабря 2015 года [Электронный ресурс] – Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 14.01.2018).

²⁶ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование (уровень бакалавриата) от 22 февраля 2018 года [Электронный ресурс] – Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 14.01.2018).

студентов. В-третьих, новые ФГОСы предполагают значительную самостоятельность вузов в отношении организации практик студентов.

Таблица 4.

Сравнительная характеристика современных подходов к подготовке педагогических кадров в России, закрепленных на государственном уровне

Признак сравнения	Традиционный подход	Компетентностный подход		
	ГОС ВПО	ФГОС ВО 3+		ФГОС ВО 3++
		Программа академического бакалавриата	Программа прикладного бакалавриата	
Место практики в структуре ООП	Специально не выделена в отдельный раздел	Выделена в отдельный раздел – учебный цикл «учебная и производственная практики»		
Виды практик	Учебно-исследовательская и педагогическая. Не указано о возможности введения конкретных (дополнительных) видов практик	Учебная и производственная. Конкретные виды практик определяются ООП вуза. Цели и задачи, программы и формы отчетности определяются вузом по каждому виду практики.		
		<p>Типы учебной практики:</p> <ul style="list-style-type: none"> – практика по получению профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности. <p>Типы производственной практики:</p> <ul style="list-style-type: none"> – практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности; – педагогическая практика. <p>Преддипломная практика.</p>	<p>Типы учебной практики:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ознакомительная практика; – технологическая (проектно-технологическая) практика; – научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы). <p>Типы производственной практики:</p> <ul style="list-style-type: none"> – педагогическая практика; – технологическая (проектно-технологическая) практика; – научно-исследовательская работа. 	

Сроки освоения практики	Не менее 8 недель (432 академических часа)	21-30 зачетных единиц (824 – 1080 академических часов)	33-45 зачетных единиц (756 – 1080 академических часов)	Не менее 60 (2160 академических часов)
-------------------------	--	--	--	--

Одним из актуальных документов, регламентирующих процесс организации практики в высших учебных заведениях, является «Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования», утвержденное приказом Минобрнауки России № 1383 от 27.11.2015 г. Согласно этому документу, программа практики включает в себя²⁷:

- указание вида практики, способа и формы (форм) ее проведения;
- перечень планируемых результатов обучения при прохождении практики, соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы;
- указание места практики в структуре образовательной программы;
- указание объема практики в зачетных единицах и ее продолжительности в неделях либо в академических или астрономических часах;
- содержание практики;
- указание форм отчетности по практике;
- фонд оценочных средств для проведения промежуточной аттестации обучающихся по практике;
- перечень учебной литературы и ресурсов сети Интернет, необходимых для проведения практики;
- перечень информационных технологий, используемых при проведении практики, включая перечень программного обеспечения и информационных справочных систем (при необходимости);

²⁷ Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 27 ноября 2015 г. № 1383 [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ.–<http://base.garant.ru/71288178/> (дата обращения: 03.10.2018).

– описание материально-технической базы, необходимой для проведения практики.

1.3. Модель организации практик студентов направления «Педагогическое образование» в условиях индивидуализации образовательного процесса

Модель выполняет несколько функций: она точно определяет компоненты системы; схематически отображает связи между компонентами, при этом связи внутри моделируемого объекта можно сравнить со связями внутри модели; является эффективным инструментарием сравнительного изучения составляющих интересующих явлений или процессов.

При разработке модели за основу было взято представление о структурных компонентах педагогической деятельности как системы, представленной в работе Н.Н. Никитиной, О.М. Железняковой, М.А. Петухова, суть которой заключается в том, что сущность любой педагогической системы определяется наличием в ней, независимо от ее уровня, одних и тех же взаимосвязанных, взаимозависимых и необходимых компонентов, без которых она функционировать не может²⁸.

Важнейшими компонентами нашей системы следует рассматривать совокупность, которую составляют следующие постоянно развивающиеся и взаимодействующие блоки: целевой, организационно-методологический, содержательно-деятельностный, инструментально-технологический и результативно-оценочный.

Целевой блок модели.

Целевой блок модели предопределяет приоритетное направление и содержание индивидуализации подготовки будущего педагогического работника. Данный блок направлен на обоснование и актуализацию модели, обуславливается модернизацией российского образования и социальным

²⁸ Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учебное пособие для студенческих учреждений среднего профессионального образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – Москва: Мастерство. – 2002. – 288 с.

заказом и акцентирует внимание на основной цели. Цель профессиональной подготовки студента в педагогическом вузе заключается в обеспечении максимально возможной глубины в овладении материалом, надлежащего развития способностей каждого обучающегося, наибольших сдвигов в развитии каждого субъекта, развивая природные задатки, склонности и индивидуальность каждого студента.

Главными целями индивидуализации профессионально-педагогической подготовки являются:

- повышение эффективности профессионально-педагогической подготовки, создание системы образования, обеспечивающей каждому максимальное развитие его возможностей, способностей в рамках практики;
- демократизация учебно-воспитательного процесса, ликвидация единообразия в обучении;
- создание условий для обучения и воспитания, адекватных индивидуальным особенностям и оптимальных для разностороннего общего развития студентов;
- формирование и развитие индивидуальности, самостоятельности и творческого потенциала личности в процессе прохождения практики.

Целевой блок базируется на субъект – субъектном взаимодействии педагога и обучающегося. К его стержневым характеристикам мы относим диагностичность, преемственность, адекватность, систематичность, согласованность и направленность. Также целевой блок базируется на описании целей на языке трудовых действий.

Организационно-методологический блок.

Организационно-методологический блок базируется на принципах индивидуализации:

- вариативность – предоставление необходимой и достаточной свободы субъекту в рамках программы;
- гибкость – характеристика изменения программы в соответствии с изменениями условий или требований;

- ответственность – характеристика осознанности принятия обучающимся направления, динамики и результата освоения образовательной программы;
- приоритет Soft skills – ориентация на формирование общих способностей, комплекс надпрофессиональных навыков;
- эквивалентность – достижение заданной цели (субъектом, программой) разными путями.

Теоретико-методологическими основаниями выступают являются модель обучения через непосредственный опыт Д. Колба и модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата В.В. Рубцов, А.А. Марголис, которые обеспечивают диалектическую связь в практической и теоретической подготовке.

Содержательно-деятельностный блок.

Содержательный блок модели определяет содержание индивидуализации практической подготовки студентов, а также определяется субъективно-личностными составляющими познавательного и профессионального опыта, индивидуальными познавательными потребностями и результатами образовательной деятельности будущих педагогических работников. Данный блок обеспечивает выполнение общих требований стандарта нового поколения в сочетании с гибким удовлетворением потребностей и интересов каждого студента. К основным характеристикам содержательного блока мы относим интегративность, вариативность, преемственность и практическую направленность.

Деятельностный блок модели ориентирует на создание благоприятных условий для выхода за пределы типичных ситуаций, определяется творческим характером познавательной деятельности студентов.

Особое место отводится рефлексивным (самоанализ выполненных заданий), проблемным (решение проблемных вопросов, ситуаций, задач и пр.), творческим (проведение педагогических инсценировок и пр.) и исследовательским (использование диагностического инструментария,

составления характеристик на учащегося и пр.) формам и методам обучения с целью развития профессионально-значимых и личностных качеств обучающихся и формирования у них навыков субъект-субъектных отношений (силлабусы).

Инструментально-технологический блок.

Особое место в инструментально-диагностическом блоке занимает процесс разработка карт дескрипторов компетенций. Дескриптор (от лат. descriptor «описывающий») – понятие, пришедшее из информатики, обозначающее лексическую единицу (слово, словосочетание) информационно-поискового языка, служащая для описания основного смыслового содержания документа или формулировки запроса при поиске документа (информации) в информационно-поисковой системе. В нашем исследовании дескриптор компетенции – это структурно-функциональное описание основного смыслового содержания формируемых компетенций. Подобная работа позволяет раскрыть содержание заявленных компетенций и обозначенных трудовых действий через конкретизацию когнитивного, функционального и личностно-мотивационного компонентов.

Результативно-оценочный блок.

Результативно-оценочный блок включает контрольно-измерительные материалы для всесторонней оценки сформированности компонентов компетенций (когнитивного, функционального, личностно-мотивационного) – аттестационные листы, ассессмент.

Аттестационный лист должен включать в себя обозначение каждого дескриптора и метода (методики) его диагностики. Также возможно включение пункта, связанного с самооценкой студента.

Ассессмент – один из методов комплексной оценки, основанный на использовании взаимодополняющих методик, ориентированный на оценку уровня сформированности компетенций.

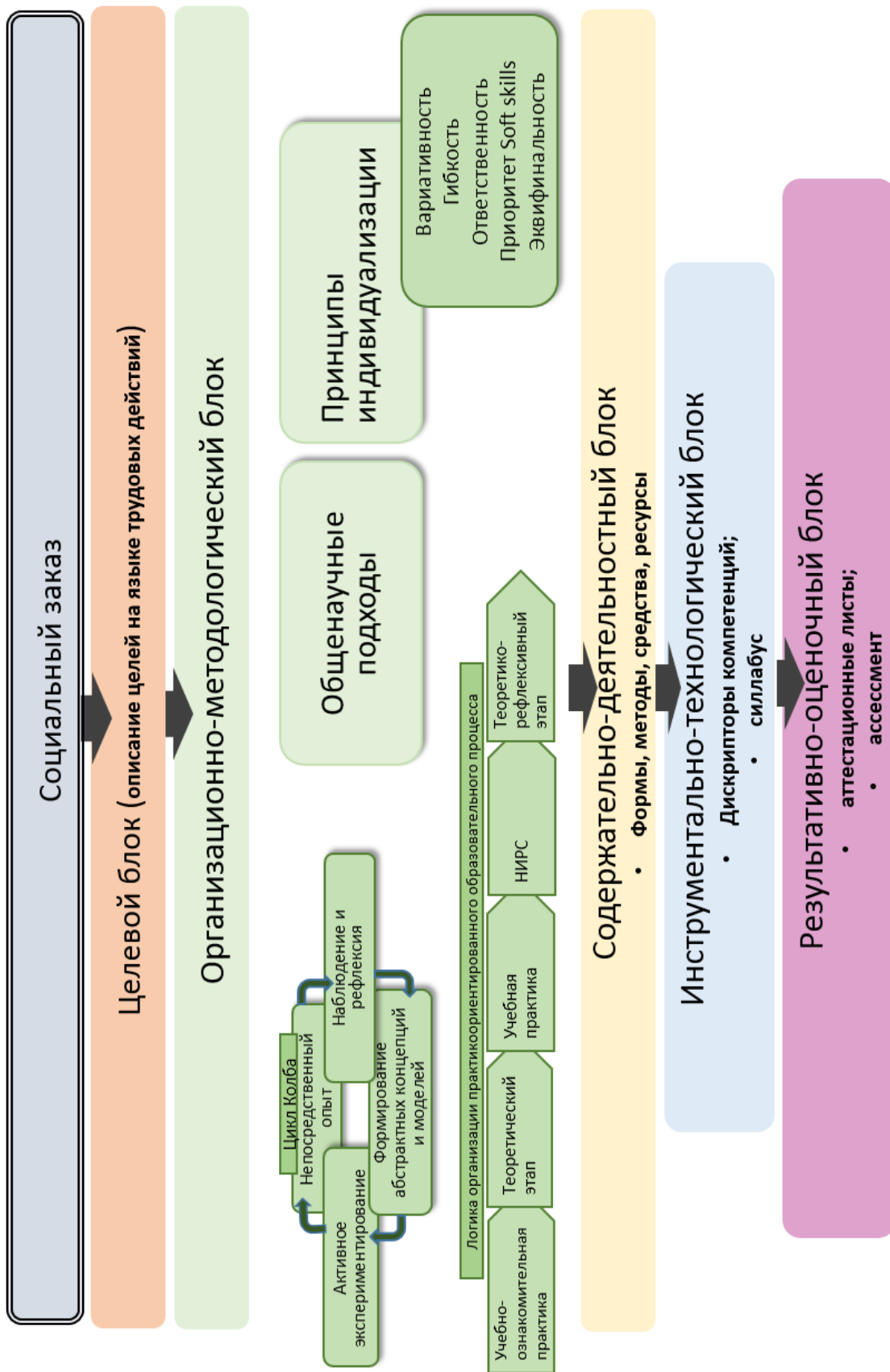


Рис. 6. Модель организации практик студентов педагогических направлений в условиях индивидуализации образовательного процесса

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Реформирование российской системы образования, вхождение России ставят педагогическую науку перед необходимостью разработки отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя за счет включения ресурса мирового опыта в области высшего образования и одновременного сохранения уникальности отечественной академической культуры. Необходимость в новой образовательной парадигме вуза возникает в связи необходимостью кардинальных перемен в содержании профессионального образования, в технологии образовательного процесса, в способах взаимодействия основных субъектов образования, в качественном обеспечении значимого учения, ориентированного на студента как субъекта жизни, как свободную и духовную личность.

Изучение методологических и теоретических проблем развития российского и западного высшего педагогического образования, а также существующих знаний в области обучения будущих учителей и организации образовательного процесса в педагогических вузах позволяет утверждать, что индивидуализация способна привести профессиональную подготовку в соответствие с новыми социальными реалиями и международными стандартами и сделать студента субъектом своего образования.

В теории и практике подготовки будущего педагогического работника назрели объективные противоречия:

- потенциальными возможностями индивидуализации, позволяющими использовать их для повышения эффективности профессиональной подготовки будущих педагогических работников, и традиционными представлениями о сущности и механизмах организации педагогической практики по направлению «Педагогическое образование»;
- необходимостью построения индивидуальных образовательных маршрутов студентов педагогических направлений подготовки и низким уровнем готовности кафедр к данной деятельности, в том числе и в процессе организации практик.

Выявленные противоречия порождают проблему исследования: «Каковы методологические основания, содержание и способы осуществления индивидуализации профессиональной подготовки студентов педагогических направлений в вузах в процессе организации практик?».

Постановка проблемы указывает на необходимость создания целостной модели организации практик студентов педагогических направлений в условиях индивидуализации образовательного процесса.

Перед современным педагогическим образованием помимо основной цели – удовлетворения культурно-образовательных потребностей личности, обеспечения общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов в сфере образования с учетом меняющихся потребностей экономики и рынка труда – стоит задача помочь будущему педагогическому работнику в осознанном выборе своего профессионального пути, осуществлении самоопределения в профессии, развитии творческого потенциала и профессионально значимых качеств личности. Все это актуализирует необходимость осуществления профессиональной подготовки в вузе на основе индивидуального подхода к каждому субъекту обучения, когда основной целью вуза становится создание потенциалов проектирования развития личности, которое в последнее время получает все большее распространение и дает возможность студенту выступать подлинным субъектом своего профессионального развития.

Вопросы, которые задает практика, свидетельствуют об актуализации потребности понять, что же такое индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальная траектория развития, каким способом их можно выстроить для студентов педагогических вузов.

Разрабатывая модель организации практик студентов педагогических направлений в условиях индивидуализации образовательного процесса, мы исходили из потребностей социального заказа. Важнейшей составляющей модели следует рассматривать совокупность, которую составляют следующие постоянно развивающиеся и взаимодействующие блоки: целевой,

организационно-методологический, содержательно-деятельностный, инструментально-технологический, результативно-оценочный.

В рамках разработанной нами модели определены методологические подходы (акмеологический, системный, личностно-деятельностный, компетентностный, индивидуально-творческий, вариативно-рефлексивный).

Для эффективного функционирования модели мы выделяем следующие педагогические условия: внутренние (владение умениями и навыками самоорганизации; активность субъекта, самостоятельность в принятии решений; потребность в самообразовании; желание использовать полученную информацию на практике; субъектная позиция студента; наличие навыков и умений по использованию источников; рефлексивное отношение студента к деятельности; наличие умений по самоконтролю и самооценке); внешние (включение студентов в процесс целеполагания и планирования во время прохождения практики; организация диагностики; предоставление возможности принимать самостоятельные решения; активизация индивидуального опыта студентов; информационно-методическое обеспечение образовательного процесса; создание ситуаций, стимулирующих самоанализ, самооценку, рефлекссию, взаимооценку).

Инструментально-технологический блок включает технологии, формы, методы и ресурсы.

В результативно-оценочном блоке определены показатели сформированности компонентов компетенций (знаниевого, функционального, личностно-мотивационного), а также включены контрольно-измерительные материалы для всесторонней оценки сформированности компетенций.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

2.1. Разработка и реализация модели организации практик студентов направления «Педагогическое образование» в условиях индивидуализации образовательного процесса

В рамках нашей исследовательской работы были проанализированы подходы к организации практик студентов педагогических направлений, реализуемых на базе Института психологии и педагогики (ФГАОУ ВО «ТюмГУ»). Было определено, что большинство практик автономны и не связаны друг с другом, отсутствуют конкретные требования к содержанию компонентов формируемых компетенций и пр. Также на основе анализа организации практик педагогических вузов России, Европы, США обозначены и современные, требуемые характеристики походов (таблица 5), к которым в том числе отнесли обеспечение преемственности всех заданий практики, обеспечение связки теоретической и практической подготовки и т.д.

Таблица 5

Анализ подходов к организации практик

Актуальные характеристики	Требуемые характеристики
Задания практик автономны, не связаны друг с другом	Обеспечена преемственность заданий всех видов практик
Не учитываются запросы образовательных организаций	Ориентир на актуальные запросы образовательных организаций
Не учитывается связь теоретической и практической подготовки	Обеспечена связка теоретической и практической подготовки
Не учитываются принципы индивидуализации	Реализуются принципы индивидуализации
Отсутствие конкретных требований к содержанию компонентов формируемых компетенций	Определены дескрипторы компетенций
Итоговая аттестация проходит в форме защиты отчета, носит презентационный характер	Оценка проводится на основе КИМов по всем дескрипторам компетенции ¹
Оценка результативности практики носит недифференцированный характер	Итоговая аттестация является комплексной и включает элементы ассессмента

В ТюмГУ в учебный план для студентов педагогических направлений 2017 года поступления, в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3+ входят следующие типы практик (таблица 6):

- социальные практики;
- практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности;
- учебные практики (инструктивно-методические);
- педагогические практики;
- преддипломные практики.

Таблица 6.

**Практики направления «Педагогическое образование»
(2017 – 2021 годы обучения), ТюмГУ**

№	Название практики	Курс, семестр	Количество з.е	Общие часы
Направление «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование», программа прикладного бакалавриата				
Учебная практика				
1.	Социальная практика (распределенная в семестре)	1 курс 1 семестр	3	108
2.	Социальная практика (распределенная в семестре)	1 курс 2 семестр		
3.	Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летняя, по профилю)	1 курс 2 семестр	2	72
4.	Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (практика наблюдения и пробных занятий) (распределенная в семестре)	2 курс 3 семестр	3	108
5.	Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (практика наблюдения и пробных занятий) (распределенная в семестре)	2 курс 4 семестр		
6.	Учебная практика (инструктивно-методическая) (распределенная в семестре)	2 курс 4 семестр	1	36
Производственная практика				

№	Название практики	Курс, семестр	Количество з.е	Общие часы
7.	Педагогическая практика (в загородном лагере)	2 курс 4 семестр	4	144
8.	Педагогическая практика (пробных занятий) (распределенная в семестре)	3 курс 5 семестр	4	144
9.	Педагогическая практика (пробных занятий) (распределенная в семестре)	3 курс 6 семестр		
10.	Летняя педагогическая практика (по профилю)	3 курс 6 семестр	4	144
11.	Педагогическая практика (пробных занятий и родительских собраний) (распределенная в семестре)	4 курс 7 семестр	3	108
12.	Преддипломная практика (комплексная педагогическая практика с научно-исследовательской работой)	4 курс 8 семестр	13	468
Итого			37	1332
Направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», программа академического бакалавриата				
Учебная практика				
1	Социальная практика (распределенная в семестре)	1 курс 1 семестр	3	108
2	Социальная практика (распределенная в семестре)	1 курс 2 семестр		
3	Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летняя площадка)	1 курс 2 семестр	2	72
4	Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (практика наблюдения и внеурочных мероприятий) (распределенная в семестре)	2 курс 3 семестр	2	72
5	Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (практика наблюдения и внеурочных мероприятий) (распределенная в семестре)	2 курс 4 семестр		
6	Учебная практика (инструктивно-методическая) (распределенная в семестре)	2 курс 4 семестр	1	36
Производственная практика				
7	Летняя педагогическая практика (в загородном лагере)	2 курс 4 семестр	3	108
8	Педагогическая практика (пробных уроков и внеурочных мероприятий) (распределенная в семестре)	3 курс 5 семестр	4	144

№	Название практики	Курс, семестр	Количество з.е	Общие часы
9	Педагогическая практика (пробных уроков и внеурочных мероприятий) (распределенная в семестре)	3 курс 6 семестр		
10	Летняя педагогическая практика (в загородном лагере)	3 курс 6 семестр	3	108
11	Педагогическая практика (пробных уроков и внеурочных мероприятий) (распределенная в семестре)	4 курс 7 семестр	2	72
12	Преддипломная практика (комплексная педагогическая практика с научно-исследовательской работой)	4 курс 8 семестр	10	360
Итого			30	1080

В связи с внедрением новой модели образования в ТюмГУ и преобладанием традиционных подходов к организации практик, одной из приоритетных задач в 2017-2018 и 2018-2019 учебных годах кафедры психологии и педагогики детства (Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «ТюмГУ») был обозначен процесс обновления формата практик. В рамках данной деятельности были организованы встречи рабочих групп, состоящих из преподавателей кафедры, для презентаций новых концепций практик. Одним из результатов этой работы стали методические находки:

- онлайн дневник (авторы М.С. Митриковская, А.Л. Фроленкова., Практика по получению профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летняя, по профилю), профиль «Дошкольное образование», Практика по получению профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летняя площадка), профиль «Начальное образование», 1 курс, 2 семестр, очной формы обучения). В рамках летних практик 1 в социальной сети «ВКонтакте» была создана группа (<https://vk.com/club166593740>), в которой на учащиеся размещали отчетные материалы. Онлайн дневник позволил обеспечить системность рефлексии и обратной связи с преподавателем;

– кейс-турнир, как новый формат итоговой конференции по практике (авторы М.С. Митриковская, А.Л. Фроленкова, Практика по получению профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летняя, по профилю), профиль «Дошкольное образование», Практика по получению профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летняя площадка), профиль «Начальное образование», 1 курс, 2 семестр, очной формы обучения). Для проведения кейс-турнира были разработаны бланки для описания педагогических кейсов, их решения и оценки работы студентов (Приложение 1). Кейс-турнир, включил следующие этапы:

- 1) распределение участников на команды по 4-5 человек, знакомство с правилами кейс-турнира;
- 2) обозначение проблем с которыми студенты столкнулись на практике;
- 3) описание проблемной ситуации, разработка вариантов ее решения, заполнение листов «Педагогический кейс» и «Решение педагогического кейса»;
- 4) обмен между командами описаниями проблемных ситуаций, разработка вариантов ее решения;
- 5) презентация описанных проблемных ситуаций и решений к ним;
- 6) выставление баллов, самооценивание.

Преподавателями на основе полученных материалов был создан сборник педагогических кейсов.

Данный формат итоговой аттестации по практике позволил студентам и педагогам познакомиться с реальными проблемными ситуациями, возникшими в течении практики;

– аттестация Soft skills студентов при проведении итогового контроля по практике в режиме профессиональных проб (авторы Я.Ю. Варнавская, Т.В. Семеновских, Производственная практика (пробных уроков и внеклассных

мероприятий – по профилю), с отрывом, профиль «Дошкольное образование», 3 курс, 5 семестр, очная форма обучения).

В ходе итоговой аттестации по практике студенты получили возможность продемонстрировать «гибкие навыки», полученные за четыре недели практики, когда они оттачивали различные формы взаимодействия с детьми по пяти основным образовательным областям: социально-коммуникативному, познавательному, речевому, физическому и художественно-эстетическому развитию.

Для обеспечения педагогического взаимодействия студентов-практикантов с дошкольниками во время аттестации, руководители практики Татьяна Семеновских (от вуза) и Яна Варнавская (от дошкольного учреждения) использовали режимный момент – прогулку. Студенты с помощью жеребьевки получали задание провести, например, подвижную или дидактическую игру, физкультминутку, упражнение на развитие фонематического слуха, с детьми определенной возрастной группы (средняя, старшая и подготовительная);

– включение заданий в практику на результатах мониторинга образовательного процесса ДООУ, в частности программ: обучения, внеучебной деятельности, диагностики детей (авторы Я.Ю. Варнавская, Т.В. Семеновских, Производственная практика (пробных уроков и внеклассных мероприятий – по профилю), с отрывом, профиль «Дошкольное образование», 3 курс, 5 семестр, очная форма обучения). При разработке программы практики были определены приоритетные направления работы детских садов (диагностика учащихся проводится в начале года; мероприятия, проводимые в период практики). Для этого были проанализированы учебные программы, организованы консультации с воспитателями и заведующей МАДОУ ЦРР-д/с № 125 г. Тюмени;

– syllabus (автор В.В. Дмитракова, Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (наблюдения и внеурочных мероприятий)

(распределенная в семестре), профиль «Начальное образование», 2 курс, 3 семестр, очная форма обучения).

Прежде чем приступить к практической деятельности, студенты-бакалавры должны к ней не только подготовиться, а иметь четкие представления о том, что от них требуется на практике, какие задания необходимо им выполнить, какие профессиональные качества и компетенции нужно развивать в процессе выполнения заданий, какую отчетную документацию необходимо предоставить по ее завершению. Поэтому целесообразным в данном случае является составление программы самостоятельной работы студентов-бакалавров, иначе говоря, силлабуса (с лат., «каталог», «перечень»).

Структура силлабуса носит вариативный характер и не имеет жесткой схемы. К основным разделам силлабуса как программы самостоятельной работы студентов-бакалавров по педагогической практике можно отнести²⁹

- 1) титульный лист с названием учебного заведения, кафедры, разработчика силлабуса, дисциплины с ее кодом, направления подготовки, семестр изучения, количество кредитов (часов) по изучению данной дисциплины, а также формы контроля;
- 2) актуальность, цель, задачи педагогической практики, профессиональные компетенции, которые формируются в процессе прохождения педагогической практики, также раскрывается система требований к студенту-практиканту, алгоритм его практической деятельности;
- 3) описание организационно-целевого, содержательного и оценочно-результативного компонентов педагогической практики;
- 4) методические указания для студентов-бакалавров, раскрывающие рекомендации к выполнению заданий и требования к оформлению отчетной документации;

²⁹ Светоносова, Л.Г. Силлабус как программа самостоятельной работы студентов-бакалавров по педагогической практике [Электронный ресурс] – Интернет-журнал «Мир науки» / World of Science. Pedagogy and psychology. – <https://mir-nauki.com/PDF/06PDMN118.pdf> (дата обращения: 13.12.2017).

- 5) перечень основной и дополнительной литературы. Основная литература: учебники и учебно-методические пособия по педагогической практике. Дополнительная литература: методические разработки воспитательных мероприятий, примеры отчетной документации по педагогической практике;
- б) критерии оценивания результатов педагогической практики связанные с уровнем развитости профессиональных компетенций студентов-бакалавров во время педагогической практики;
- карта программы практики (автор В.В. Дмитракова, Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (наблюдения и внеурочных мероприятий) (распределенная в семестре), профиль «Начальное образование», 2 курс, 3 семестр, очная форма обучения). Такой подход к наглядному выстраиванию логики практики с обозначением тематических встреч-консультаций и дат позволил студентам планировать свою работу в соответствии с обозначенным графиком и содержанием деятельности;
 - сопряженность заданий практики, содержания и формируемых компетенций в процессе освоения дисциплины «Речевое развитие дошкольников (с практикумом)» (автор Т.А. Куродова, Практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (практики наблюдения и внеурочных мероприятий) (распределенной в семестре), профиль «Дошкольное образование», 2 курс, 3 семестр, очная форма обучения).

В рамках нашего исследования были разработаны программы практик «Практика по получению профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летняя, по профилю)» (профиль «Дошкольное образование») и «Практика по получению профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летняя площадка)» (профиль «Начальное образование») включающая в себя следующие задания: ведение дневника практики, составление отчета о методах и способах организации детского

коллектива, разработка и проведение 2 мероприятий, написание самоанализа по итогам проведения мероприятий, составление психолого-педагогических характеристик на учащегося и детский коллектив с использованием карт наблюдения, написание самоанализа по итогам прохождения практики с планом развития своих профессиональных компетенций.

В рамках нашей работы раскрыты способы реализации принципов индивидуализации в ходе практик, а именно вариативности, гибкости, ответственности, приоритета Soft skills, эквивиальности (таблица 7)

Таблица 7

Реализация принципов индивидуализации в ходе практик, на примере «Практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летней, по профилю)» (1 курс, Педагогическое образование: Дошкольное образование, очная форма обучения)

Принципы индивидуализации и их характеристика	В чем проявляются в ходе практики
Вариативность – предоставление необходимой и достаточной свободы субъекту в рамках программы	– Выбор места прохождения практики – Выбор возрастной группы учащихся
Гибкость – характеристика изменения программы в соответствии с изменениями условий или требований	– Возможность разработки мероприятий с учетом особенностей учащихся, особенностей организации, в которой проходит студент практику
Ответственность – характеристика осознанности принятия обучающимся направления, динамики и результата освоение образовательной программы.	– Оценка своей профессиональной деятельности по заданным критериям – Обозначение задач для профессионального саморазвития на следующих этапах обучения
Приоритет Soft skills – ориентация на формирование общих способностей, комплекс надпрофессиональных навыков	– Умение управлять своим временем – своевременность заполнения дневника практики – Умение работа в команде – участие в кейс-турнире; общение на практики с педагогами – Умение выстроить коммуникацию с руководством организации – Организация самостоятельной работы, в том числе и с использованием силлабуса
Эквивиальность – достижение заданной цели (субъектом, программой) разными путями	– Построение плана собственной работы, с учетом особенностей детей, типом образовательной организации и пр.

2.2. Проектирование критериев и показателей оценки результатов практики студентов и их использование

В ходе исследования нами был проанализирована модель для оценки сформированности компетенций студентов, разработанная преподавателями НИУ ИТМО (ФГАОУ ВО Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики) для планирования и оценки результатов освоения компетенций выпускника ООП. Составные компетенции выпускника ООП в КМВ (рис.7) служат основой для разработки компетенций дисциплин (КД), которые по отношению к ним являются составляющими компетенциями выпускника ООП³⁰. Среди составных компетенций выпускника ООП в дисциплине выделяются основные, дополнительные и сопутствующие компетенции. Основные компетенции непосредственно связаны с содержанием предметной области изучения дисциплины, а дополнительные компетенции, как правило, являются компетенциями из других предметных областей обучения (из других дисциплин), но частично формируются на содержании данной дисциплины. Разработчики рабочих программ дисциплин могут запланировать формирование сопутствующих компетенций, которые непосредственно не связаны с содержанием данной дисциплины, а являются результатом проявления технологий преподавания и обучения, используемых при реализации программы данной дисциплины. Методика разработки составляющих компетенций выпускника в дисциплинах ООП схожа с методикой разработки составных компетенций выпускника ООП, она связана с поочередным уточнением объектов и видов деятельности выпускника³¹. При этом для формирования различных составных компетенций выпускника может планироваться общая составляющая их компетенция выпускника в

³⁰Пирская, А.С. Методика оценивания компетенций выпускника // Научно-технический вестник Санкт-Петербургского государственного университета информационных технологий, механики и оптики. – 2012. – №1. – С. 135 – 141.

³¹ Лисицына, Л.С., Лямин, А.В., Шехонин, А.А. Разработка рабочих программ дисциплин (модулей) в составе основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО. Методическое пособие. – СПб: СПбГУ ИТМО. – 2011. – 63 с.

дисциплине. Это обстоятельство связано с тем, что такая составляющая компетенция формируется на общем содержании дисциплины.

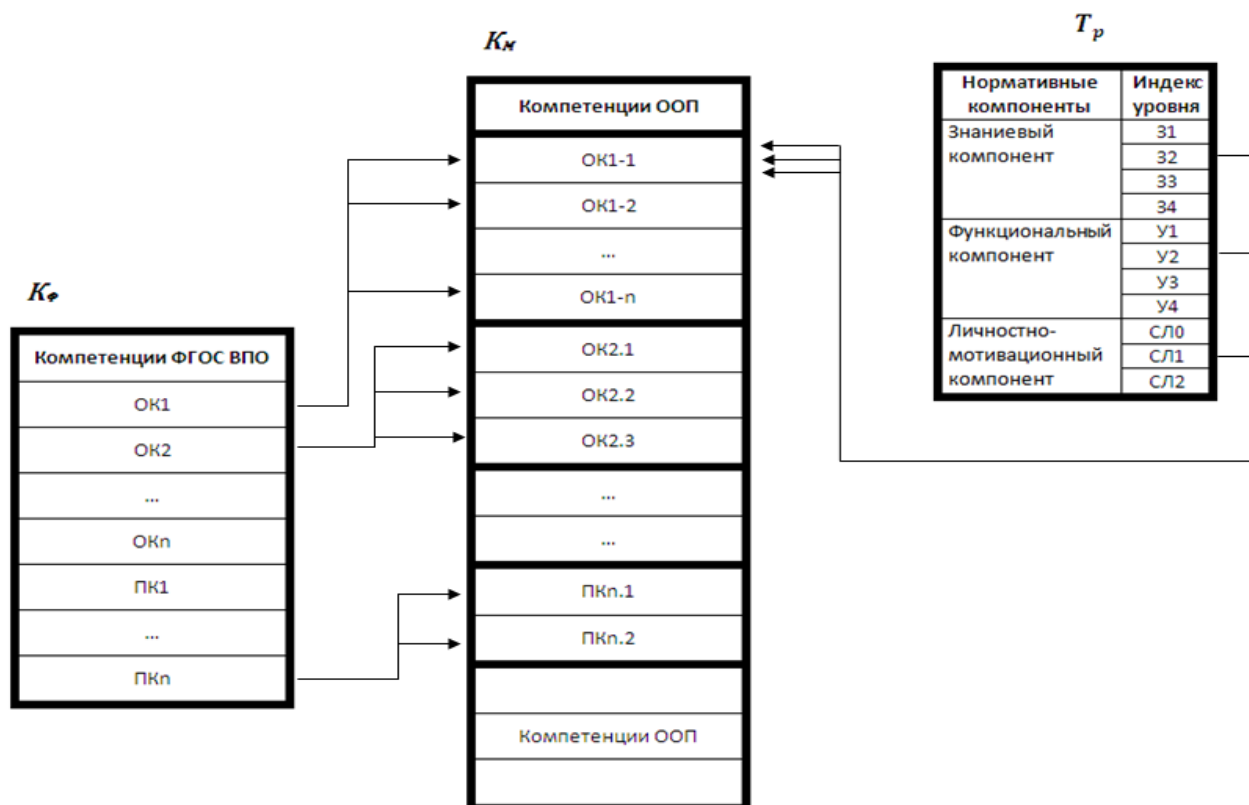


Рис.7. Уровни формирования составных компетенций, ожидаемых при завершении ООП (Л.С. Лисицына, 2011)

В рамках нашего исследования была разработана карта дескрипторов компетенции, предусмотренной в учебном плане для летних практик студентов 1 курса профилей «Начальное образование» и «Дошкольное образование» очной формы обучения. Карта компетенции включила в себя обозначение связки, заявленной ПК-7 (способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности) и трудовых действий из «Профессионального стандарта. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», а также детализацию компетенции по трем ее компонентам (рис. 8).

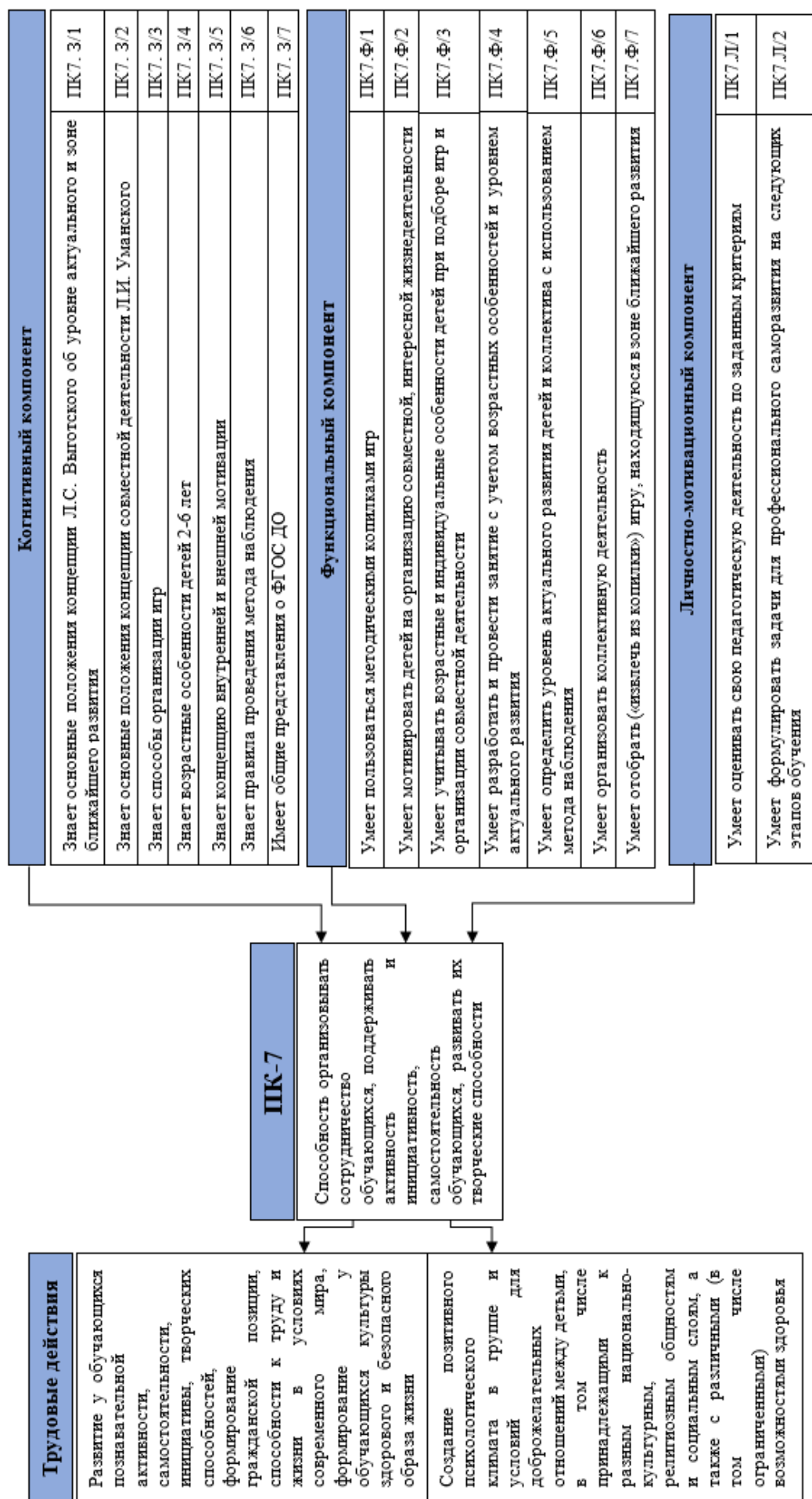


Рис. 8. Карта дескрипторов ПК7 (Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летняя по профилю), 1 курс, 2 семестр, профиль «Дошкольное образование»)

2.3. Оценка результативности организации практики студентов направления «Педагогическое образование» в условиях индивидуализации образовательного процесса

При разработке контрольно-измерительных материалов для текущего контроля и итоговой аттестации по практикам мы определили подход, включающий следующие этапы:

- 1) определение трудовых действий, соответствующих обозначенным компетенциям;
- 2) определение дескрипторов по компонентам к каждой компетенции;
- 3) составление паспорта контрольно-измерительных материалов (тест, портфолио, кейс-турнир, самоанализ);
- 4) разработка и подбор контрольно-измерительных материалов для текущего контроля и итоговой аттестации.

Для летних практик студентов 1 курса профилей «Начальное образование» и «Дошкольное образование» очной формы обучения нами был разработан паспорт контрольно-измерительных материалов (таблица 8)

Таблица 8

Паспорт контрольно-измерительных материалов по «Практике по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летней, по профилю)»

Методы/ методики	Компоненты компетенции	Критерии оценивания / баллы		
		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Тестирование	ПК7.3/1, ПК7.3/2, ПК7.3/4, ПК7.3/5, ПК7.3/6, ПК7.3/7	Количество правильных ответов		
Тест		1-7	8-15	16-23
		3 балла	6 баллов	12 баллов
Кейс-метод	ПК7.Ф/1, ПК7, Ф/2, ПК7.Ф/3, ПК7.Ф/6,	Оформление педагогического кейса		
Кейс-турнир		Описание ситуации непонятно, информация	Описание ситуации понятно, информация	Описание ситуации понятно, информация

	ПК7.Ф/7	недостаточно для решения	структурирована, но есть необходимость уточнения	структурирована, достаточна для решения
		0 баллов	4 балла	8 баллов
		Презентация решения		
		Ответ не аргументирован, непонятен	Ответ четок, лаконичен, но необходимы уточнения	Обоснованный, аргументированный, четкий, лаконичный ответ
		0 баллов	4 балла	8 баллов
		Представление альтернативных вариантов решения		
		Представлен 1 вариант решения кейса	Представлено от 2 до 5 обоснованных вариантов решения кейса	Представлено более 5 обоснованных вариантов решения кейса
		0 баллов	4 балла	8 баллов
		Работа при обсуждении решения, дискуссии		
		Неучастие в обсуждении решений других команд	Обращение к выступающей команде с вопросами, касающимися предложенного решения	Обращение к выступающей команде с вопросами, касающимися предложенного решения; предложение обоснованных альтернативных решений кейса
0 баллов	4 балла	8 баллов		
Анализ продуктов деятельности Портфолио	ПК7.3/1, ПК7.3/2, ПК7.3/3, ПК7.3/4, ПК7.3/5, ПК7.3/6, ПК7.3/7 ПК7.Ф/1, ПК7.Ф/2, ПК7.Ф/3, ПК7.Ф/4, ПК7.Ф/5, ПК7.Ф/6, ПК7.Ф/7	Своевременность заполнения онлайн-дневника		
		Онлайн дневник не заполняется или заполняется не со дня начала практики	Онлайн дневник заполняется каждый день, материалы (конспекты, карты наблюдения и пр.) размещаются несвоевременно	Онлайн дневника заполняется каждый день, материалы (конспекты, карты наблюдения и пр.) размещаются своевременно (в день проведения или следующий за ним)
		0 баллов	7 баллов	14 баллов
		Оформление документации в соответствии с заданными требованиями		
		Содержание портфолио не соответствует предлагаемым заданиям в практике либо в отчет включены не все структурные элементы	Портфолио включает все предполагаемые программой практики структурные элементы, содержание отчета нуждается в доработке	Содержание портфолио соответствует предлагаемым заданиям, в отчет включены все структурные элементы
0 баллов	7 баллов	14 баллов		

Самостоятельная работа	ПК7.Л/1, ПК7.Л/2	Оценка своей педагогической деятельности по заданным критериям		
Самоанализ студента				
		0 баллов	7 баллов	14 баллов
		Обозначение задач (не менее 3) для профессионального саморазвития на следующих этапах обучения		
		Студент не обозначил 1 или ни одной задачи для профессионального саморазвития на следующих этапах обучения или	Студент обозначил не менее 2 задач для профессионального саморазвития на следующих этапах обучения	Студент обозначил не менее 3 задач для профессионального саморазвития на следующих этапах обучения
	0 баллов	7 баллов	14 баллов	

Конечная оценка

Баллы	91-100	76-91	61-76	0-61
Оценка	«5»	«4»	«3»	«2»

Нами был разработан аттестационный лист по практике, включающий в себя обозначение связки каждого дескриптора компонентов компетенции и контрольно-измерительных материалов.

АТТЕСТАЦИОННЫЙ ЛИСТ ПО ПРАКТИКЕ				
ФИО студента				
Группа				
Компоненты компетенции формируемые в ходе практики	Код компонента компетенции	Способы оценивания	Оценка	Самооценка
Когнитивный компонент				
Знает основные положения концепции Л.С. Выготского об уровне актуального развития и за ближайшего развития	ПК7.3/1	Тест		
Знает основные положения концепции совместной деятельности Л.И. Уманского	ПК7.3/2	Тест		
Знает способы организации игр	ПК7.3/3	Тест		
Знает возрастные особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста	ПК7.3/4	Тест		
Знает концепции внутренней и внешней мотивации	ПК7.3/5	Тест		
Знает правила проведения метода наблюдения	ПК7.3/6	Тест		
Имеет общие представления о ФГОС ДО и ФГОС НО	ПК7.3/7	Тест		
Функциональный компонент				

Умеет пользоваться методическими копилками игр	ПК7.Ф/1	Портфолио		
		Кейс-турнир		
Умеет мотивировать детей на организацию совместной, интересной жизнедеятельности	ПК7.Ф/2	Портфолио		
		Кейс-турнир		
Умеет учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей при подборе игр и организации совместной деятельности	ПК7.Ф/3	Портфолио		
		Кейс-турнир		
Умеет разработать и провести занятия с учетом возрастных особенностей и уровнем актуального развития	ПК7.Ф/4	Портфолио		
		Кейс-турнир		
Умеет определить уровень актуального развития детей и коллектива с использованием метода наблюдения	ПК7.Ф/5	Портфолио		
		Кейс-турнир		
Умеет организовать коллективную деятельность	ПК7.Ф/6	Портфолио		
		Кейс-турнир		
Умеет отобрать («извлечь из копилки») игру, находящуюся в зоне ближайшего развития	ПК7.Ф/7	Портфолио		
		Кейс-турнир		
Личностно-мотивационный компонент				
Умеет оценивать свою педагогическую деятельность по заданным критериям	ПК7.Л/1	Портфолио		
Умеет формулировать задачи для профессионального саморазвития на следующих этапах обучения	ПК7.Л/2	Портфолио		
Критерии оценивания: 2- сформирован, 1 – недостаточно сформирован, 0 – не сформирован				

Были определены следующие уровни сформированности компонентов компетенций:

– когнитивный компонент: 0-4 баллов – низкий уровень, 5-9 баллов – средний уровень, 10-14 – высокий уровень;

– функциональный компонент: 0-4 баллов – низкий уровень, 5-9 баллов – средний уровень, 10-14 баллов – высокий уровень;

– личностно-мотивационный компонент: 0-1 баллов – низкий уровень, 2-3 – средний уровень, 4 балла – высокий уровень.

В результате оценки сформированности компонентов компетенции с помощью аттестационного листа были получены следующие данные (на примере, оценивания студентов 1 курса, профиля «Дошкольное образование»):

– когнитивный компонент: высокий уровень – 16 человек, средний – 4 человека, низкий – 4 человека;

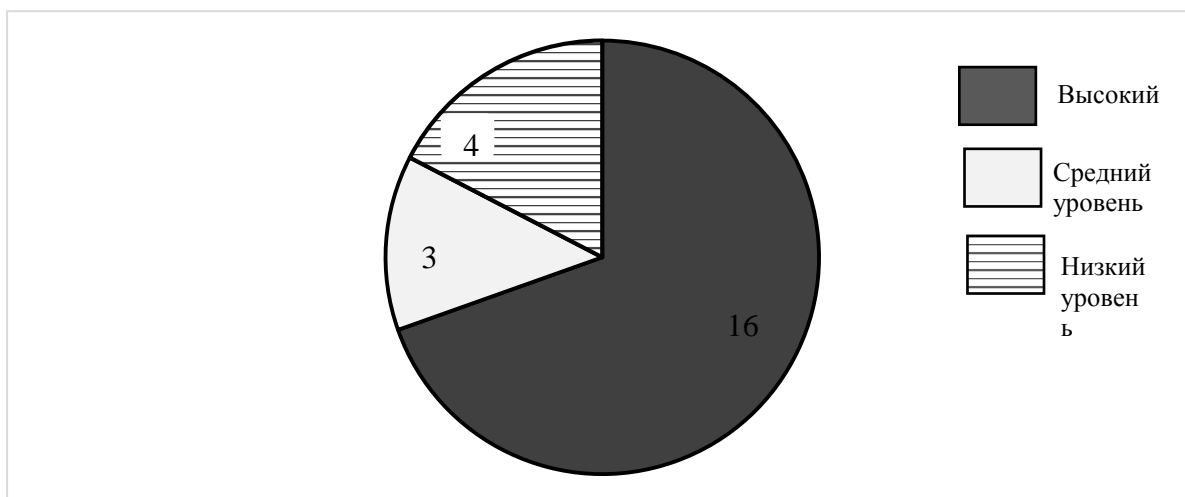


Рис. 9. Уровни сформированности когнитивного компонента компетенции ПК7 (31.09.2019, n=23 человека)

– функциональный: высокий – 11 человек, средний – 8 человек, низкий – 4 человека;

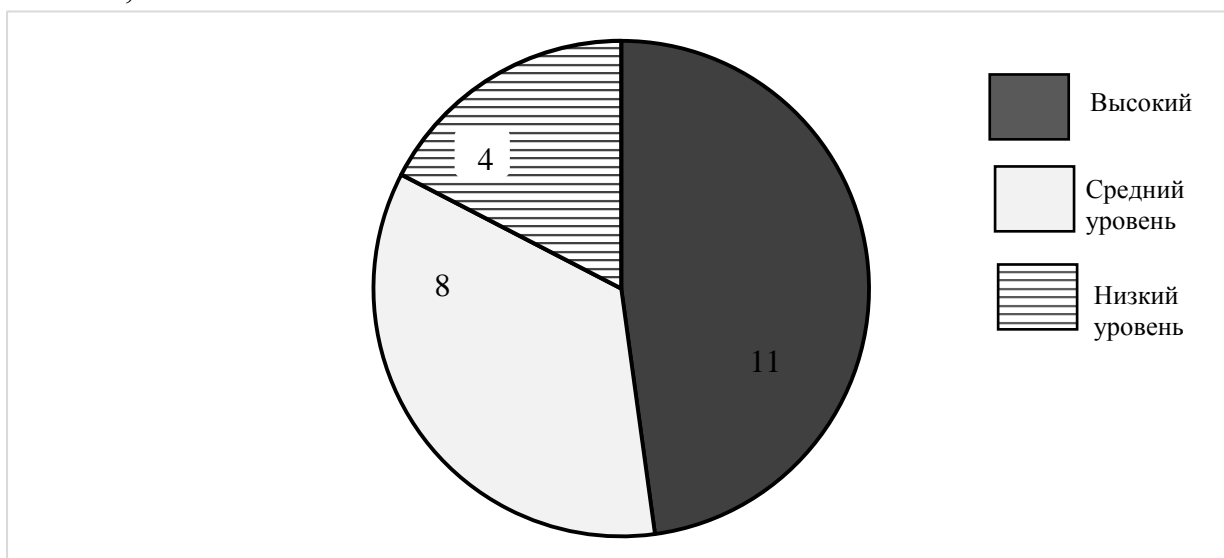


Рис. 10. Уровни сформированности функционального компонента компетенции ПК7 (31.09.2019, n=23 человека)

– личностно-мотивационный: высокий – 4 человека, средний – 16 человек, низкий – 3 человека.

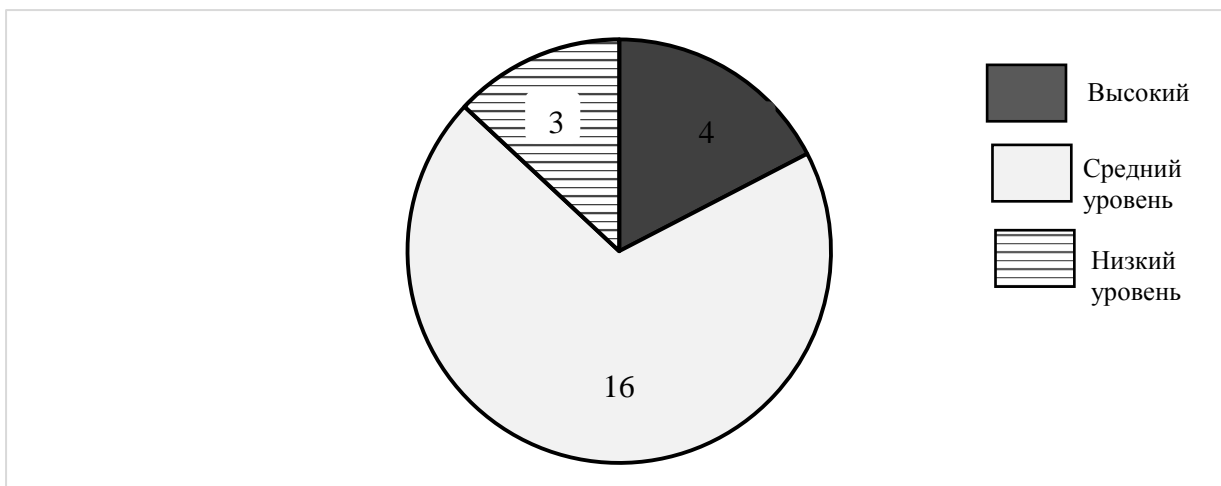


Рис. 11. Уровни сформированности личностно-мотивационного компонента компетенции ПК7 (31.09.2019, n=23 человека)

Анализ данных приведенных на диаграммах показывает, что когнитивный и функциональный компоненты компетенции ПК7 сформированы в достаточной степени у большинства студентов, личностно-мотивационный компонент компетенции развит у студентов недостаточно у 16 человек из 23 на среднем уровне, что скорее всего свидетельствует о неумении студентов составлять план своей деятельности, обозначать необходимые шаги своего профессионального развития.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В рамках нашей исследовательской работы было раскрыто содержание традиционного и современного подходов к организации практик в педагогических вузах.

Описаны методические находки педагогов кафедры психологии педагогик детства, представленные в ходе работы группы по обновлению формата практик, в связи с внедрением новой модели образования в ТюмГУ и преобладанием традиционных подходов к организации практик: онлайн дневник, кейс-турнир, как новый формат итоговой конференции по практике (авторы М.С. Митриковская, А.Л. Фроленкова), аттестация Soft skills студентов при проведении итогового контроля по практике в режиме профессиональных проб (авторы Я.Ю. Варнавская, Т.В. Семеновских), карта программы практики (автор В.В. Дмитракова) и т.д.

Обозначены способы реализации принципов индивидуализации в ходе практик, на примере «Практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летней, по профилю)» (1 курс, Педагогическое образование: Дошкольное образование, очная форма обучения), а именно:

- вариативность (выбор места прохождения практики; выбор возрастной группы учащихся);
- гибкость (возможность разработки мероприятий с учетом особенностей учащихся, особенностей организации, в которой проходит студент практику);
- ответственность (оценка своей профессиональной деятельности по заданным критериям; обозначение задач для профессионального саморазвития на следующих этапах обучения);
- приоритет Soft skills (умение управлять своим временем – своевременность заполнения дневника практики, умение работа в команде – участие в кейс-турнире; общение на практики с педагогами, умение выстроить коммуникацию с руководством организации, организация самостоятельной работы, в том числе и с использованием силлабуса);

– эквивиальность (построение плана собственной работы, с учетом особенностей детей, типом образовательной организации).

В ходе исследования нами был проанализирована модель для оценки сформированности компетенций студентов, разработанная преподавателями НИУ ИТМО (ФГАОУ ВО Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики) для планирования и оценки результатов освоения компетенций выпускника ООП.

При разработке контрольно-измерительным материалов для текущего контроля и итоговой аттестации по практикам мы определили подход, включающий следующие этапы:

- 1) определение трудовых действий, соответствующих обозначенным компетенциям;
- 2) определение дескрипторов по 3 компонентам к каждой компетенции;
- 3) разработка и подбор контрольно-измерительных материалов для текущего контроля и итоговой аттестации.

Разработана карта компетенции, предусмотренной в учебном плане для летних практик («Практики по получению профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летней, по профилю)», профиль «Дошкольное образование» и «Практики по получению профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летней площадке)», профиль «Начальное образование»), а также разработан модельный образец контрольно-измерительных материалов для оценки сформированности компонентов компетенций, формируемых в ходе практик у студентов вузов педагогических направлений подготовки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный теоретический анализ литературы позволил дать сущностную характеристику индивидуализации образовательного процесса, которая в работе рассматривается в качестве важнейшего ресурса повышения эффективности профессиональной подготовки будущего учителя.

Сделан анализ отечественных и зарубежных моделей организации практик в структуре профессиональной подготовки студентов педагогических направлений.

Разработана модель организации практик студентов педагогических направлений в условиях индивидуализации образовательного процесса, в основе которой находятся целевой, организационно-методологический, структурно-деятельностный, инструментально-технологический, результативно-оценочный блоки. Экспериментально подтверждена эффективность разработанной модели, реализованной в образовательном пространстве вуза.

В ходе опытно-экспериментальной работы охарактеризован подход к организации практик и обозначены его актуальные и требуемые характеристики.

К актуальным характеристикам подходу можно отнести следующие позиции: задания практик автономны, не связаны друг с другом; не учитываются запросы образовательных организаций; не учитывается связь теоретической и практической подготовки; не учитываются принципы индивидуализации; отсутствуют конкретные требования к содержанию компонентов формируемых компетенций; преобладает традиционный формат презентации и оценивания результатов прохождения практик студентами.

Требуемые характеристики подхода к организации практик включают: обеспечение преемственности заданий всех видов практик; ориентир на актуальные запросы образовательных организаций; обеспечение связки теоретической и практической подготовки; обеспечение реализации принципов индивидуализации; разработку контрольно-измерительных

материалов для всестороннего оценивания сформированности компонентов компетенций.

Обозначены способы реализации принципов индивидуализации в ходе практик, на примере «Практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летней, по профилю)» (1 курс, Педагогическое образование: Дошкольное образование, очная форма обучения), а именно:

- вариативность (выбор места прохождения практики; выбор возрастной группы учащихся);
- гибкость (возможность разработки мероприятий с учетом особенностей учащихся, особенностей организации, в которой проходит студент практику);
- ответственность (оценка своей профессиональной деятельности по заданным критериям; обозначение задач для профессионального саморазвития на следующих этапах обучения);
- приоритет Soft skills (умение управлять своим временем – своевременность заполнения дневника практики, умение работа в команде – участие в кейс-турнире; общение на практики с педагогами, умение выстроить коммуникацию с руководством организации, организация самостоятельной работы, в том числе и с использованием силлабуса);
- эквивиальность (построение плана собственной работы, с учетом особенностей детей, типом образовательной организации).

В ходе исследования нами был проанализирована модель для оценки сформированности компетенций студентов, разработанная преподавателями НИУ ИТМО (ФГАОУ ВО Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики) для планирования и оценки результатов освоения компетенций выпускника ООП. Определен подход по разработке контрольно-измерительным материалов для текущего контроля и итоговой аттестации по практикам, включающий следующие этапы:

- 1) определение трудовых действий, соответствующих обозначенным компетенциям;
- 2) определение дескрипторов по 3 компонентам к каждой компетенции;
- 3) составление паспорта контрольно-измерительных материалов (тест, портфолио, кейс-турнир, самоанализ);
- 4) разработка и подбор контрольно-измерительных материалов для текущего контроля и итоговой аттестации.

Разработаны карты дескрипторов компетенции, предусмотренной в учебном плане для летних практик («Практики по получению профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летней, по профилю)», профиль «Дошкольное образование» и «Практики по получению профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летней площадке)», профиль «Начальное образование»).

Разработан паспорт контрольно-измерительных материалов для всестороннего оценивания сформированности компетенций, включающий в себя тестовые задания для проверки когнитивного компонента, портфолио и кейс-турнир – как способы проверки функционального компонента, самоанализ с обозначением плана развития своих профессиональных компетенций.

Разработан аттестационный лист для оценки дескрипторов компонентов компетенций. А также представлены результаты сформированности профессиональной компетенции, на примере «Практики по получению профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летней, по профилю)», профиль «Дошкольное образование».

Выполненная работа не охватывает всех аспектов проблемы организации практик студентов педагогических направлений в условиях индивидуализации образовательного процесса. В качестве основных направлений дальнейших изысканий предлагаем:

1) расширить исследовательское поле на возможность предоставления студентам права выбора заданий, включенных в практики, тем самым увеличивая образовательные горизонты студентов в соответствии с их потребностями и желаниями;

2) продолжить разработку подходов к оцениванию компетенций, формирующихся в процессе прохождения практик, а также рассмотреть возможность определения связки практической подготовки с итоговой аттестацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 540600 Педагогика (степень (квалификация) бакалавр педагогики) [Электронный ресурс] // Сайт TEXTARCHIVE.RU/ – <http://textarchive.ru/c-2902401.html/> (дата обращения: 25.03.2018).
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] – Консультант Плюс – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/ (дата обращения: 14.12.2017).
3. Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 27 ноября 2015 г. № 1383 [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ.– <http://base.garant.ru/71288178/> (дата обращения: 03.10.2018).
4. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] – Профстандартпедагога.РФ – profstandartpeдагога.rf/profstandart-peдагога/ (дата обращения:).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование (уровень бакалавриата) от 4 декабря 2015 года [Электронный ресурс] – Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 14.01.2018).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование (уровень бакалавриата) от 22 февраля 2018 года [Электронный ресурс] – Портал Федеральных государственных образовательных стандартов

http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 14.01.2018).

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Консультант Плюс – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.02.2018).

8. Абдулгалимов, Г.Л. Актуальные проблемы системы профессиональной подготовки будущих учителей информатики // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 81-83.

9. Арутюнян, М.М. О ресурсах и практике индивидуализации образования в ведущих российских университетах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014 – №3. – С. 17 – 19.

10. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С.17-24.

11. Васильев, В.Н. Планирование и оценивание ожидаемых результатов освоения компетенций ФГОС ВПО // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2013. – №2. – С. 142 – 148.

12. Везетиу, Е.В. Технологии построения индивидуальных образовательных траекторий в условиях внедрения ФГОС // II Международная научно-практическая конференция «Экономика образования и управление образованием: современные научные исследования и разработки», 22 декабря 2016г. – НОО «Профессиональная наука», 2016. – С. 51 –58.

13. Вершинин В.Н. Выбор индивидуальной образовательной траектории / В.Н. Вершинин // Открытая школа – 2007. – № 4. – С. 48-50.

14. Вдовина, С.А. Индивидуальный образовательный маршрут как педагогический феномен // Ершовские чтения, Ишим, 05–06 марта 2015 г. – Издательство: Филиал ТюмГУ в г. Ишиме, 2015. – С. 146 – 148.
15. Воробьева, С.В. Основы управления образовательными системами: учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. заведений / С.В. Воробьева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.
16. Гатиатуллина, Э.Р. Философские основания современного образования: монография / Под редакцией Е. А. Омельченко. – Новосибирск: Издательство ООО «ЦСРНИ», 2014. – 128 с.
17. Галагузова, Ю.Н. Теория и практика профессиональной подготовки социальных педагогов / Ю.Н. Галагузова. – Москва, 2001. – 365 с.
18. Гитман, М., План-проспект курса для студентов, или Что такое syllabus // Высшее образование в России. – 2007. – №10. – С. 43 – 47.
19. Гриневич, И.М. Концепция индивидуализации образовательного процесса в современном педагогическом в вузе в условиях стандартов нового поколения // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2018. – №4. – С.30 –35.
20. Груздева, М.Л. Силлабус как средство организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] – Вестник Мининского университета. – <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/139/140> (дата обращения: 05.01.2018).
21. Дзюба, Е.А. Внутренняя дифференциация как фактор формирования индивидуальных образовательных траекторий студентов: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2010. – 180 с.
22. Дубова, М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования // Народное образование. Педагогика. – 2010. – Т. 58, № 1. – С. 59-63.
23. Емельянова, И.Н. Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций: учебное пособие / И.Н

Емельянова, Е.В. Неумоева-Колчеданцева, О.С. Задорина, Л.М. Волосникова. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2015. – 152 с.

24. Жадаев, Ю.А. Организация производственной практики будущих учителей технологии в условиях реализации Профессионального стандарта педагога // Известия ВГПУ. – 2017. – №10. – С. 17 – 24.

25. Жданко, Т.А. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) студентов в вузе// Научно-педагогический журнал Восточной сибиря MAGISTER DIXIT. – 2014. – №1 (13). – С. 140 – 146.

26. Зеер, Э.Ф. Навигационные средства как инструменты сопровождения освоения компетенций в условиях реализации индивидуальной образовательной траектории // Образование и наука. – 2017. – Том 19, № 3. – С. 77 – 92.

27. Зеер, Э.Ф. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий, обучающихся в профессиональной школе//Образование и наука. – 2015. – №4 (123). – С. 88 – 99.

28. Калинина, Н.В. Индивидуализация образовательного процесса как условие подготовки современного педагога//Проблемы современной науки. – 2015. – №16. – С.76-83.

29. Качалова, Л.П. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам с использованием силлабуса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. серия: гуманитарные науки. – 2017. – №2. – С. 36 – 39.

30. Козимирова, Г.М. Основные направления исследования совместной деятельности в отечественной психологии [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курганского государственного университета. – <http://scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=42> (дата обращения: 01.12.2017).

31. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие) /Ю.З. Кушнер. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.

32. Лабунская, Н.А., Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию//Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2002. – №2(3). – С. 79-90.

33. Латыпова, А.Ф. Личностно ориентированный подход в высшем профессиональном образовании: современные средства реализации//Актуальные проблемы математического образования в школе и вузе. – Издательство: Башкирский государственный университет (Уфа), 2014. – С. 100 – 106.

34. Ледовская, Т.В. Совершенствование организации практики студентов психолого-педагогического направления на основе требований ФГОС // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-2. – С.166 – 170.

35. Леонтьев, Д.А. Индивидуальные стратегии выбора за пределами планирования и принятия решения // Вестник новосибирского государственного университета. серия: психология. – 2015. – № 2. – С. 45 –49.

36. Лисицына Л.С. Разработка рабочих программ дисциплин (модулей) в составе основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО. Методическое пособие. / Л.С. Лисицына, А.В. Лямин, А.А. Шехонин – Санкт-Петербург: СПбГУ ИТМО, 2011. – 63 с.

37. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 250 с.

38. Марголис, А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. – 2015. – №5. – С. 45 – 64.

39. Марголис А.А., Рубцов В. В. Государственная политика в сфере образования одаренных учащихся // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 5 – 14.

40. Марголис А. А., Рубцов В. В. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России [Электронный ресурс] // Портал психологических изданий «PsyJournals.ru». – <http://psyjournals.ru/kip/2010/n4/32897.shtml> (дата обращения: 01.12.2017).

41. Машевская, Ю.А. Методика проектирования индивидуальных образовательных траекторий освоения информатических дисциплин будущими учителями: Дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2016. – 181 с.

42. Мирончук, Е.В. Сопоставление образовательных стандартов ФГОС ВПО и ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки «Педагогическое образование» // Вестник Московского государственного областного университета. – 2017. – №2. – С. 23 – 31.

43. Митросенко, С.В. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики (на примере прикладного бакалавриата) // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №6. – С. 376 – 384.

44. Мухаметзянова, Ф.Г. Индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут студента как фактор успешной подготовки будущего бакалавра в вузе // Модернизация образования: проблемы и перспективы. Материалы XXII Рязанских педагогических чтений, посвящается 100-летию РГУ имени С.А. Есенина. – Издательство: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2015. – С. 81 – 85.

45. Неумоева-Колчеданцева, Е.В. Педагогическое взаимодействие с тренингом социально-психологической компетентности: учебное пособие. – 2-е издание, доп. / Е.В. Неумоева-Колчеданцева; Министерство образования и науки Российской Федерации, Тюменский государственный университет,

институт психологии и педагогики. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2017. –174 с.

46. Никитина, Г.В. Социальная практика как средство подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности: Дисс. ... канд. пед. наук. – Омск, 2016. – 278 с.

47. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учебное пособие для студенческих учреждений среднего профессионального образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – Москва: Мастерство, 2002. – 288 с.

48. Оганесян, Е.В. Культурологическая модель педагогической практики в системе высшего педагогического образования: Дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2006. – 406 с.

49. Петерсон, К. Век живи – век учись. / К. Петерсон, Д. Колб. – Издательство: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 190 с.

50. Пирская, А.С. Методика оценивания компетенций выпускника // Научно-технический вестник Санкт-Петербургского государственного университета информационных технологий, механики и оптики. – 2012. – №1. – С. 135 – 141.

51. Праскова, Ю.А. Индивидуализация образовательного процесса: построение и реализация индивидуальных образовательных маршрутов студентов на примере изучения дисциплины «Геополитика» // Образовательная среда вуза: ресурсы, технологии. Благовещенск, 26-27 марта 2015 г.– Издательство: Амурский государственный университет, 2015. – С. 280 – 283.

52. Полунина, Л.Н. Британский опыт проектирования образовательных программ для высших учебных заведений // Проектирование и реализация образовательного процесса на основе ФГОС ВО 22-23 марта 2016 г. – Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2016. – С. 250 – 253.

53. Полунина, Л.Н. Подготовка учителей в европейских странах: национальные приоритеты и интеграция в контексте болонского процесса: Дисс. ... канд. пед. наук. – Тула, 2016. – 201 с.

54. Прохорова, И.К. Роль педагогической практики в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 11-2 (20). – С. 56-58.

55. Пусвацет, С.В. Сравнительный анализ подготовки педагогических кадров в Германии и России: Дисс. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 202 с.

56. Рыжова, Ю.В. Индивидуальный образовательный маршрут как воспитательная технология в подготовке будущего педагога [Электронный ресурс] – VIII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум 2016». – <https://scienceforum.ru/2016/article/2016021298> (дата обращения: 14.12.2018).

57. Рускова, О.Б. Инновационная сквозная технология оценивания результатов обучения студентов (в системе среднего профессионального образования): Дисс. ... канд. пед. наук. – Казань, 2018. – 309 с.

58. Сагимбаева, Г.С. Формирование индивидуального образовательного маршрута будущего специалиста в условиях кредитной системы обучения (на примере Республики Казахстан): Автореферат...канд.пед.наук. – Барнаул, 2015. – 24 с.

59. Светоносова, Л.Г. Силлабус как программа самостоятельной работы студентов-бакалавров по педагогической практике [Электронный ресурс] – Интернет-журнал «Мир науки» / World of Science. Pedagogy and psychology. – <https://mir-nauki.com/PDF/06PDMN118.pdf> (дата обращения: 13.12.2017).

60. Сперанская, Н.И., Самопроектирование индивидуального образовательного маршрута студента: миф и реальность // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 2(190). – С. 56 – 61.

61. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Электронный ресурс] – Сайт «Психология». – <https://psihologia.biz/injenernaya-truda-psihologiya/motivatsiya-deyatelnost.html> (дата обращения: 14.01.2018).
62. Шайденко, Н.А. Модернизация российского педагогического образования: глобальный и национальный контексты: Моногр. / Н. А. Шайденко, Е. Я. Орехова, А. Н. Сергеев, Л. Н. Полунина. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2013. – 243 с.
63. Шапошникова, Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия//Педагогическое образование в России. – 2015. – №5. – С. 39 – 44.
64. Юрловская, И.А. Индивидуализация образовательного процесса как инновационная деятельность в современном педагогическом вузе: Дисс. ... доктор. пед. наук. – Владикавказ, 2016. – 401 с.
65. Юрловская, И.А. Результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению индивидуализации профессиональной подготовки будущего педагогического работника в образовательный процесс современного вуза [Электронный ресурс] – Интернет-журнал «Мир науки» – <http://mir-nauki.com/vol4-2.html> (дата обращения: 25.12.2017).
66. Ястер, И.В. Роль педагогической практики в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов // Столетие гуманитарного образования в саратовском государственном университете: диалог времен – прошедшего, настоящего и будущего, Саратов, 14 ноября 2017 г. – Издательство «Саратовский источник», 2017. – С.20-24.
67. Cornell G. Reading Forms and Graphic Organizers [Электронный ресурс] / G. Cornell. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: <https://www.scholastic.com/teachers/blog-posts/genia-connell/reading-response-forms-and-graphic-organizers/> (дата обращения 09.01.2018).
68. The University of Hong Kong – <https://hku.hk/>
69. The University of Texas at Austin – <https://education.utexas.edu/>

70. Managing Curriculum Change: Transforming curriculum design and delivery through technology. – HEFCE, 2009.
<http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Manging%20Curriculum%20Change.pdf>

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

**Кейс по практике по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности
(летней, по профилю)**

Группа _____ Номер команды _____

ФИО авторов _____

 Ситуация

☞ **Этапы работы**

1. Посмотрите текст ситуации не углубляясь.
2. Прочтите ситуацию внимательно, обращая внимание на факты и детали.
3. Определите задачи и проблемы.
4. Предложите решение(я) ситуации, подкрепите свою точку зрения фактами и аргументами.
5. Определите внешние/внутренние ресурсы, которые можно использовать при решении проблемы.
6. Предложите варианты развития событий при решении/не решении проблемы (предвидение).

☞ **Единицы фиксации**

1. Развернутое решение педкейса.
2. Обозначение внешних и внутренних ресурсов, к которым можно обратиться при решении ситуации.
3. Обозначение прогноза развития ситуации

Группа _____ Номер команды _____

ФИО авторов решения _____

 Решение кейса

Внешние ресурсы	Внутренние ресурсы

Предвидение	
Проблема решена	Проблема не решена

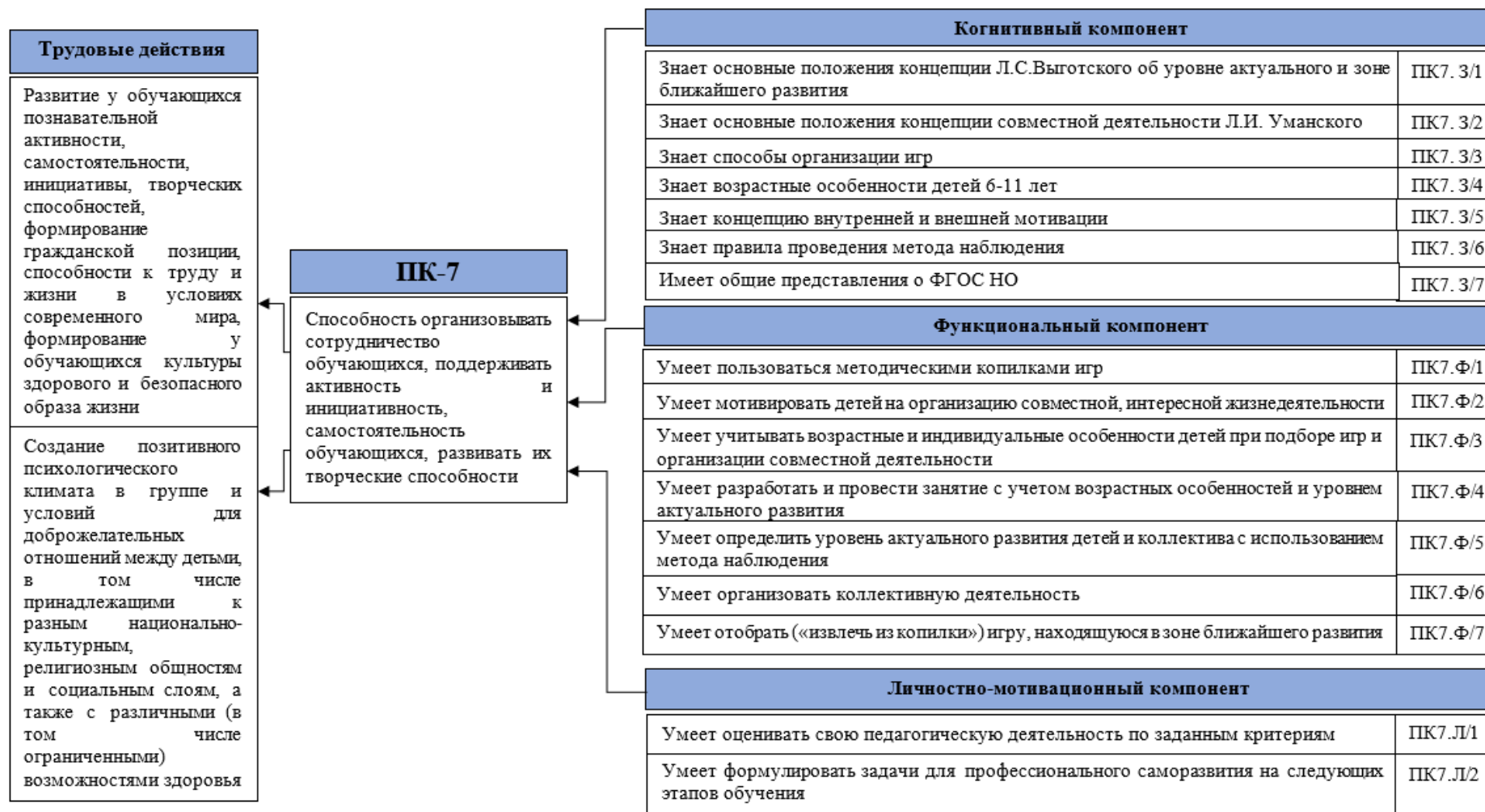
Оценочный лист

Показатели/критерии	1	2	3	4	5	6
Оформление педкейса (описание ситуации понятно, информация структурирована, достаточна для решения)						
Презентация решения (обоснованный, аргументированный, четкий, лаконичный ответ)						
Представление альтернативных вариантов решения (представлено несколько вариантов решения ситуации)						
Работа при обсуждении решения, дискуссии (обращение к выступающей команде с вопросами, касающимися предложенного решения; предложение альтернативного решения педкейса)						
ИТОГО						

Баллы: 0-3

Максимальный балл: 12

Карта дескрипторов ПК7 (Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности (летняя площадка), 1 курс, 2 семестр, профиль «Начальное образование»)



Тест для промежуточной аттестации

1. Зона ближайшего развития, согласно концепции Л.С. Выготского – это...
 - А. ...расхождения между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками)
 - В. ...психические функции, умения и навыки ребенка, которые уже сформировались, созрели, причем ребенок выполняет задачи, связанные с этими умениями и навыками без помощи взрослых
 - С. ... процесс и результат количественных и качественных изменений человека

2. Уровень актуального развития, согласно концепции Л.С. Выготского – это...
 - А. расхождения между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками)
 - В. психические функции, умения и навыки ребенка, которые уже сформировались, созрели, причем ребенок выполняет задачи, связанные с этими умениями и навыками без помощи взрослых
 - С. процесс и результат количественных и качественных изменений человека

3. Какой тип совместной деятельности, согласно концепции Л.И. Уманского, обозначен на рис.1

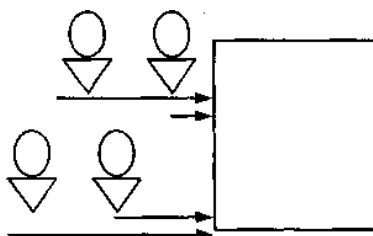


Рис.1

- А. Совместно-взаимодействующий тип деятельности
- В. Совместно-последовательный тип деятельности
- С. Совместно-индивидуальный тип деятельности

4. Стадии развития коллектива по Л.И. Уманскому:

А. Номинальная группа→Кооперация→Коллектив

В. Песчаная россыпь→Мягкая глина→Мерцающий маяк→Алый парус→Горящий факел

С. Конгломерат → Номинальная группа → Ассоциация → Кооператив → Автономия→Коллектив

5. Ведущий вид деятельности ребенка в период от 3 до 6 лет:

А. Предметно-манипулятивная деятельность

В. Игровая деятельность

С. Учебная деятельность

Д. Профессионально-учебная деятельность

6. Ведущий вид деятельности ребенка в период от 7 до 12 лет:

А. Предметно-манипулятивная деятельность

В. Игровая деятельность

С. Учебная деятельность

Д. Профессионально-учебная деятельность

7. Мотивация, которая не связана с содержанием какой-то деятельности, а обусловлена внешними для человека обстоятельствами

А. Внешняя мотивация

В. Положительная мотивация

С. Устойчивая мотивация

Д. Неустойчивая мотивация

8. Соотнесите мотивы и их определения

- | | |
|--------------------------|---|
| А. Мотив самоутверждения | 1. Стремление человека к влиянию на окружающих, руководить ими, направлять их действия |
| В. Мотив идентификации | 2. Побуждение к действиям посредством не внешних факторов, а процессом и содержанием деятельности |
| С. Мотив власти | 3. Стремление к тому, чтобы походить на кого-то |

- | | | | |
|----|------------------------------------|----|---|
| D. | Процессуально-содержательный мотив | 4. | Стремление самоутвердиться в обществе, получить определённый статус, уважение |
| E. | Мотив саморазвития | 5. | Стремление устанавливать и поддерживать связь с другими людьми, к контакту и приятному общению с ними |
| F. | Мотив аффилиации | 6. | Стремление к личностному росту, реализации своего потенциала |

9. Федеральный государственный образовательный стандарт – это...

- A. – совокупность требований к структуре основных образовательных программ, к условиям реализации основных образовательных программ, к результатам освоения основных образовательных программ;
- B. – совокупность требований к структуре основных образовательных программ, к условиям реализации основных образовательных программ;
- C. – совокупность требований к условиям реализации основных образовательных программ, к результатам освоения основных образовательных программ.

10. Требования ФГОС начального образования представлены в виде...

- A. Личностных, предметных и метапредметных результатов
- B. Личностных и метапредметных результатов
- C. Личностных и предметных результатов
- D. Целевых ориентиров

11. Целенаправленное, организованное и определенным образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта – это

- A. Наблюдение
- B. Анкетирование
- C. Ранжирование
- D. Моделирование

12. Что из обозначенных вариантов не относится к свойствам научного наблюдения

- A. Целенаправленность
- B. Система однозначных понятий, специальных терминов
- C. Отсутствие регистрации результатов
- D. Планомерность

13. Классификация игр по С.Л. Новоселовой:

- A. Сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные, дидактические
- B. Сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные
- C. Театрализованные, подвижные, дидактические
- D. Сюжетно-ролевые, театрализованные, дидактические

14. Классы игр по С.Л. Новоселовой:

- A. Игры, возникающие по инициативе ребенка; игры, возникающие по инициативе взрослого; игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (народные)
- B. Игры, возникающие по инициативе ребенка; игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (народные)
- C. Игры, возникающие по инициативе взрослого; игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (народные)

Регламент работы руководителя практики (2018-2019 учебный год, кафедра психологии и педагогики детства, ИПиП ТюмГУ)

Авторы: Ю.В. Лазарева, М.С. Митриковская, О.В. Огороднова

I. Разработка (корректировка) и утверждение программы практики на заседании кафедры (для видов практик, **запланированных в сентябре, до 20 июня; для остальных видов практик - в течение сентября**). Ознакомление с наличием баз практики, формами договоров, при необходимости получение пакета документов о возмездном оказании услуг у лаборанта кафедры.

II. Проведение первой встречи со студентами с целью решения первоочередных организационных вопросов:

- представление студентам себя как руководителя практики,
- мотивирование студентов на самостоятельное определение базы практики,
- контроль прохождения обучающимися обязательных медицинских осмотров, информирование о необходимости получения справки об отсутствии судимости (для студентов ПОДО, ПОНО).

Оптимальные сроки - сразу после получения нагрузки, крайние сроки - **за 2 месяца до начала практики** (не учитывая периода праздников и каникул - для студентов **ОФО**); **в первую неделю выхода на сессию, предшествующую практике – для студентов ЗФО, в зимнюю сессию (по летним практикам студентов, обучающихся на ЗФО по ИОТ)**.

III. Проведение организационного собрания **ОФО - не позднее, чем за 1,5 месяца до начала практики, ЗФО – до окончания сессионного периода, предшествующего практике; в зимнюю сессию (по летним практикам студентов, обучающихся на ЗФО по ИОТ)** с целью решения следующих задач:

- знакомство студентов программой практики, в том числе с содержанием аттестационного листа, передача электронного варианта программы, разъяснение возникших вопросов;
- проведение инструктажа по технике безопасности;
- подписание листов ознакомления со сроками сдачи отчета о прохождении практики (для студентов всех форм обучения);
- консультирование студентов по вопросам заключения договоров и дополнительных соглашений
 - ✓ индивидуальных договоров (регистрация договора, с печатями принимающей организации, осуществляется у секретаря директора ИПиП **не позднее, чем за один месяц до начала практики**);
 - ✓ договоров о сотрудничестве с организациями – базами практик (при условии, что договор с данным учреждением отсутствует), **не позднее, чем за один месяц до начала практики**);
 - ✓ дополнительных соглашений к договорам о сотрудничестве с организациями – базами практик (в случае наличия договора, но отсутствие в спецификации направления или профиля подготовки) **не позднее, чем за один месяц до начала практики**);
 - ✓ договоров о возмездном оказании услуг с руководителями практики от принимающей организации (если это предусмотрено видом практики) - **не позднее, чем за один месяц до начала прохождения практики**.

IV. Организация заключения договоров на прохождение практики (**до подготовки представления о направлении студентов на практику для студентов**)

V. Подготовка Представления о направлении обучающихся на практику, его отправка в адрес отдела организации образовательного процесса по системе электронного документооборота (**за месяц до начала практики**).

VI. Взаимодействие со студентами и руководителями практики от Организации (**в период практики**):

- обеспечение непосредственного выполнения студентами программы практики, оказание консультативной, в том числе методической помощи при выполнении заданий,
- осуществление контроля за организацией и прохождением практики студентами, ее содержанием, соблюдением сроков проведения;
- текущее оценивание исполнения программы практики в процессе непосредственного наблюдения за реализацией задач практики;
- передача одного экземпляра всех видов вновь заключенных договоров в образовательные организации

VII. Организация процесса приемки отчетов студентов:

- студенты ОФО сдают отчет в последние 2-3 дня практики (при продолжительности практики более двух недель), в первые два-три дня после практики (при продолжительности практики менее двух недель);
- студенты ЗФО сдают отчет **в первые 2-3 дня учебно-экзаменационной сессии**, следующей за практикой.

Фиксирование на Титульном листе даты сдачи письменного Отчета.

Осуществление проверки отчетов, в соответствии с оценочными средствами, утвержденными на заседании кафедры (**в течение десяти дней после окончания практики**).

VIII. Организация промежуточной аттестации по практике – публичной защиты отчетов (**не позднее, чем через 15 дней после окончания практики для ОФО, не позднее чем последней недели сессии, следующей за практикой**) с использованием современных форм и технологий, с приглашением преподавателей кафедры и других специалистов. Организация итоговой конференции по результатам практики, с приглашением руководителей от Организаций, администрации образовательных организаций, других специалистов

IX. Сдача документов по практике на кафедру:

- отчет о проведении практики в соответствии с шаблоном (представленном в Положении об организации практик обучающихся ФГАОУ ВО ТюмГУ, утвержденного решением Ученого совета от 19.03.18);
- приказ на практику;
- отчеты студентов с указанием на титульном листе базы практики, соответствующей базе, указанной в приказе;
- ксерокопии вновь заключенных договоров о сотрудничестве, дополнительных соглашений (совместно с лаборантом сверка наличия договоров в базе данных кафедры, при необходимости запрос ксерокопий договоров у С.А. Фёдоровой), один экземпляр оригиналов индивидуальных договоров.

Сроки:

- для практик летнего периода студентов ОФО - **не позднее 1 октября**;
- для остальных видов практик студентов ОФО - **в течение месяца после окончания практики**; для студентов заочной формы обучения - **в течение недели после проведения итоговой аттестации**

**Протокол оценки когнитивного компонента ПК7,
на примере «Практики по получению профессиональных умений и
навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской
деятельности (летней, по профилю)», профиль «Дошкольное
образование»**

№	Студент	Номер дескриптора							Итого	Уровень сформированности компонента компетенции
		1	2	3	4	5	6	7		
1	Кароллина А.	1	2	1	1	1	2	2	10	Высокий
2	Анастасия Б.	2	0	1	2	1	2	1	9	Средний
3	Анна Б.	2	1	1	2	1	2	2	11	Высокий
4	Юлия Г.	2	2	2	2	2	1	2	13	Высокий
5	Александра А.	0	1	1	0	0	1	1	4	Низкий
6	Карина Г.	1	2	2	2	2	1	2	12	Высокий
7	Светлана Г.	2	2	2	2	2	1	2	13	Высокий
8	Анастасия Г.	1	2	2	1	2	2	2	12	Высокий
9	Полина И.	2	2	1	2	2	2	1	12	Высокий
10	Анастасия К.	1	1	0	1	2	2	1	8	Средний
11	Екатерина К.	2	1	1	2	2	1	1	10	Высокий
12	Вероника Л.	1	2	0	0	1	1	0	5	Средний
13	Алина М.	1	1	2	2	2	1	2	11	Высокий
14	Наталья Н.	1	2	2	2	2	1	1	11	Высокий
15	Маргарита Н.	2	1	2	2	2	2	2	13	Высокий
16	Анна П.	2	2	1	2	2	1	2	12	Высокий
17	Маргарита Р.	1	0	1	0	0	1	0	3	Низкий
18	Екатерина С.	2	1	1	2	2	1	2	11	Высокий
19	Ирина Х	1	1	2	2	2	1	2	11	Высокий
20	Алсу Х.	0	1	0	0	0	1	1	3	Низкий
21	Юлия Ч.	0	0	0	1	0	1	1	3	Низкий
22	Софья Ч.	2	2	2	2	2	1	2	13	Высокий
23	Елизавета Щ.	1	1	2	2	2	2	1	11	Высокий

**Протокол оценки функционального компонента ПК7,
на примере «Практики по получению профессиональных умений и
навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской
деятельности (летней, по профилю)», профиль «Дошкольное
образование»**

№	Студент	Номер дескриптора							Итого	Уровень сформированности компонента компетенции
		1	2	3	4	5	6	7		
1	Кароллина А.	2	1	1	2	1	2	2	11	Высокий
2	Анастасия Б.	2	2	2	2	2	2	2	14	Высокий
3	Анна Б.	2	2	2	2	2	2	2	14	Высокий
4	Юлия Г.	2	2	2	2	2	1	2	13	Высокий
5	Александра А.	0	1	1	1	0	0	1	4	Низкий
6	Карина Г.	1	2	1	2	1	1	1	9	Средний
7	Светлана Г.	1	1	1	2	1	1	2	9	Средний
8	Анастасия Г.	1	2	1	1	2	2	1	10	Высокий
9	Полина И.	2	2	2	2	2	2	2	14	Высокий
10	Анастасия К.	2	1	1	1	2	1	2	10	Высокий
11	Екатерина К.	1	1	1	1	2	1	1	8	Средний
12	Вероника Л.	1	1	1	0	0	1	0	4	Низкий
13	Алина М.	1	1	0	1	1	1	2	7	Средний
14	Наталья Н.	1	2	2	2	2	1	1	11	Высокий
15	Маргарита Н.	2	1	2	2	2	2	2	13	Высокий
16	Анна П.	2	2	2	2	2	2	2	14	Высокий
17	Маргарита Р.	1	0	1	0	0	1	0	3	Низкий
18	Екатерина С.	1	1	1	1	2	1	2	9	Средний
19	Ирина Х	1	1	2	2	1	1	2	10	Высокий
20	Алсу Х.	0	1	0	0	0	0	0	1	Низкий
21	Юлия Ч.	1	1	1	1	1	2	1	8	Средний
22	Софья Ч.	1	1	0	2	1	1	2	8	Средний
23	Елизавета Щ.	2	2	1	0	1	2	1	9	Средний

**Протокол оценки личностно-мотивационного компонента ПК7,
на примере «Практики по получению профессиональных умений и
навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской
деятельности (летней, по профилю)», профиль «Дошкольное
образование»**

№	Студент	Номер дескриптора		Итого	Уровень сформированности компонента компетенции
		1	2		
1	Кароллина А.	1	1	2	Средний
2	Анастасия Б.	2	2	4	Высокий
3	Анна Б.	2	2	4	Высокий
4	Юлия Г.	1	2	3	Средний
5	Александра А.	0	1	1	Низкий
6	Карина Г.	1	2	3	Средний
7	Светлана Г.	1	2	3	Средний
8	Анастасия Г.	1	2	3	Средний
9	Полина И.	2	2	4	Высокий
10	Анастасия К.	2	1	3	Средний
11	Екатерина К.	2	1	3	Средний
12	Вероника Л.	1	1	2	Средний
13	Алина М.	1	1	2	Средний
14	Наталья Н.	1	2	3	Средний
15	Маргарита Н.	2	1	3	Средний
16	Анна П.	2	2	4	Высокий
17	Маргарита Р.	1	0	1	Низкий
18	Екатерина С.	1	1	2	Средний
19	Ирина Х	1	1	2	Средний
20	Алсу Х.	0	1	1	Низкий
21	Юлия Ч.	1	1	2	Средний
22	Софья Ч.	2	1	3	Средний
23	Елизавета Щ.	1	2	3	Средний