

RU

Архитектоника программ практики педагогической магистратуры в условиях внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов

Баклашова Т. А.¹, к. пед. н., доц.; Сахиева Р. Г.², к. пед. н., доц.; Телегина Н. В.³, к. пед. н.^{1, 2, 3} Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация. В статье раскрываются особенности архитектоники программ обучения на практике будущих педагогов, осуществляемых в условиях школьно-университетского партнёрства. Авторами представлены результаты анализа положительного опыта реализации программ практик студентов-педагогов (направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»), впервые обоснована характеристическая архитектоника вышеуказанных программ, позволяющая обеспечить эффективность профессионально-педагогической подготовки в вузе за счет континуума обновления системы практик, особой логики отбора содержания их программ, ортогональности контента.

Ключевые слова и фразы: архитектоника; педагогическая магистратура; практика; содержание; студент-педагог; программа; образовательный стандарт.

EN

Architectonics of Pedagogical Practice Programs for Master's Degree Students of Pedagogical Specialities under Introduction of New Federal State Educational Standards

Baklashova T. A.¹, PhD; Sakhieva R. G.², PhD; Telegina N. V.³, PhD^{1, 2, 3} Kazan (Volga Region) Federal University

Abstract. The article reveals peculiarities of architectonics of future teachers' pedagogical practice programs implemented under the conditions of school-university partnership. The authors summarize positive experience of realizing pedagogical practice programs for training direction 44.04.01 "Pedagogical Education". For the first time the paper justifies peculiar architectonics of the mentioned programs, which ensures efficiency of professional pedagogical education due to continuous renovation of pedagogical practice system, special logic when choosing a program content, orthogonality of content.

Key words and phrases: architectonics; Master's Degree course in Pedagogy; practice; content; student-pedagogue; program; educational standard.

Введение

Обновление федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) **актуализировало** проблему архитектоники программ практик студентов-педагогов [1; 5]. Анализ ФГОС ВО свидетельствует о том, что на практику должно отводиться не менее 40 зачетных единиц из общих 120 на программу (33%). Данный объем практики (33%) по отношению к теоретическим дисциплинам (67%) свидетельствует о достаточно высокой степени доверия со стороны государства данному формату обучения и иницирует разработчиков учебных планов, рабочих программ, руководителей практик в вузе и школе к поиску новых эффективных форматов, контента, технологий, систем поддержки и оценивания практической подготовки студентов-педагогов. Приоритетом сегодня становится формирование компетенций, которые позволят обучающемуся гибко и эффективно действовать в будущем при реализации педагогической деятельности, лягут в основу его педагогической культуры, будут способствовать развитию его учительской интуиции [20].

E-mail: ¹ ptatyana2011@mail.ru, ² nadya-telegina@yandex.ru, ³ saxievarg@mail.ru

Научная статья (original article). Дата поступления рукописи (received): 23.12.2019; опубликовано онлайн (published online): 12.03.2020
УДК 378.147 | <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.15>

© 2020 Авторы. ООО Издательство «Грамота» (© 2020 The Authors. GRAMOTA Publishers). Статья открытого доступа. Распространяется в соответствии с лицензией CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Важным является формирование у студентов критического педагогического мышления, позволяющего оперативно и компетентно действовать в профессиональных ситуациях [19]. Накопление вышеуказанного компетентностного потенциала, согласно ФГОС ВО, должно осуществляться через такие виды деятельности, как проектирование, исследование и управление (уровень магистратуры) [4]. Большой удельный вес в контенте компетенций принадлежит также способности к аналитико-рефлексивной работе, профессиональному владению инструментами коммуникации.

Исходя из вышеуказанного, **целью** исследования является обоснование архитектоники программ практик педагогической магистратуры в условиях внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, профессионального стандарта педагога (на примере Института психологии и образования Казанского федерального университета).

В соответствии со сформулированной целью исследования были определены следующие **задачи**:

1) осуществить обзор научной литературы по проблеме исследования с целью выявления основных фокусов практической подготовки педагогов в вузе (уровень магистратуры), идентификации актуальных потребностей реконструкции системы практик будущих учителей;

2) определить основные приоритеты реализации практик в педагогической магистратуре согласно ФГОС ВО и профессиональному стандарту педагога, представить особенности реализации системы практической подготовки студентов-педагогов в условиях классического университета;

3) выявить потенциал обновленных программ практик (уровень магистратуры), раскрыть архитектуру программ практик педагогической магистратуры в условиях внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, определить ее преимущества.

Научная новизна исследования заключается в обосновании характеристической архитектоники программ обучения будущего педагога на практике в условиях школьно-университетского партнерства с учетом требований ФГОС ВО, профессионального стандарта педагога, позволяющей повысить эффективность обучения посредством континуума инновирования системы практик будущих учителей, логики отбора содержания практической подготовки, ортогональности контента практик, их рациональности и экономичности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты позволяют инновировать как содержательный, так и процессуальный аспекты подготовки педагога на практике, осуществить эффективный отбор содержания программ практик студентов-педагогов в вузе с учетом требований ФГОС ВО, профессионального стандарта педагога, выстроить логическую систему разнообразных и разнотипных практик при реализации программ педагогической магистратуры.

Основными **методами исследования** являются анализ предмета исследования на основе изучения философской, психолого-педагогической литературы, изучение и обобщение инновационного отечественного и зарубежного педагогического опыта, рефлексивно-систематический анализ педагогической деятельности.

Основная часть

Необходимо отметить тот факт, что проблема эффективности инициальной практической подготовки студента-педагога в вузе в новых социально-экономических условиях с учетом требований со стороны государства и социума активно исследуется как в отечественной, так и зарубежной педагогической науке. Так, исследователь З. С. Жиркова подчеркивает комплексный характер процесса практической подготовки будущего учителя, особо акцентирует внимание на важности социально-профессиональной активности обучающегося, единении предметного, методического знания и исследовательской компетенции при реализации процесса практической подготовки, формировании рефлексивной культуры студента [2]. Ученые М. В. Лазарева, С. А. Минюрова, Н. О. Леоненко обосновывают в своих работах эффективность применения в рамках практик студентов-педагогов деятельностно-компетентностного подхода [3], реализации принципов сетевого взаимодействия, школьно-университетского партнерства, доказывают эффективность интродукции педагогической интернатуры [6]. По мнению данных исследователей, именно школа должна выступать в качестве главного партнера университета в процессе организации практической подготовки педагога. Ключевым элементом здесь является развитие практических компетенций будущих учителей, а к эффективным форматам обучения относят модель распределенной практики, реализуемую параллельно с процессом теоретического обучения в вузе [Там же]. Зарубежные исследования в этой области посвящены анализу восприятия студентами темпов собственного профессионального развития в период практик в школе, их способности увязать теорию с практикой [9], а также отражают перспективный опыт организации практической подготовки будущих учителей, уникальные модели практик, реализуемые в образовательном контексте конкретной страны [12].

Многие исследователи подчеркивают важность эффективного сопряжения содержания программ практик и теоретических дисциплин, этапов реализации студентами исследования в магистратуре с целью обеспечения качества образовательного процесса, усиления практико-ориентированности профессиональной подготовки учителя в вузе [15; 16; 18]. В ряде работ представлен анализ действующих моделей практической подготовки педагогов, реализуемых на национальном, региональном и институциональном уровнях систем образования с представлением сильных и слабых сторон их функционирования [11; 21]. Особую ценность в данных исследованиях составляют алгоритмы, технологии, фонд оценочных средств (ФОС) процесса практической подготовки студентов-педагогов, так как при соблюдении необходимых педагогических условий с учетом особенностей аутентичного контекста обучения они могут быть перенесены на иные образовательные почвы.

Ряд зарубежных ученых в своих работах обосновывает эффективность клинической модели практик будущих учителей, института педагогической ассистентуры, выделяя в качестве основного условия их реализации школьно-университетское партнерство [10; 17]. В отношении эффективности формата сетевого взаимодействия школа – вуз – органы управления образованием высказываются и российские исследователи, акцентируя свое внимание на синергетических эффектах данного партнерства, подчеркивая явную необходимость его реализации на современном этапе развития системы педагогического образования [5; 7; 8]. Анализ литературы по проблеме исследования свидетельствует о нижеследующем: 1) проблема организации практики для контекста педагогического образования в России и за рубежом носит актуальный характер, изучается в большом количестве образовательных систем как развитых, так и развивающихся стран мира; 2) особую важность в работах ученых приобретают вопросы связи теории и практики, четкой логики построения системы практической подготовки, создания особых условий для эффективного обучения на практике; 3) реализация педагогических практик в условиях классического университета характеризуется наличием разнообразных моделей с различиями содержательного и процессуального аспектов; 4) в качестве эффективных и перспективных моделей практик исследователями признаются модели клинической подготовки, а также школьно-университетского партнерства; в противовес этому, модели, не предполагающие соучастия университета, школы, органов управления образованием, показывают свою несостоятельность в вопросе подготовки студента-педагога к реализации педагогической деятельности; 5) в приоритет практической подготовки заводятся оптимальная организация взаимодействия всех агентов образовательного процесса, разработка программ практик с соблюдением принципа внутриуровневой и межуровневой преемственности рабочих программ, дизайн ФОС, нацеленного на формирование профессионально-педагогических навыков, культуры и мышления начинающего педагога.

В ходе проведенного исследования был осуществлен анализ ФГОС ВО нового поколения, профессионального стандарта педагога, научной литературы по проблеме архитектоники программ практики педагогической магистратуры [13; 14]. Нами была выявлена необходимость особой организации системы практической подготовки студентов-педагогов в магистратуре в условиях классического университета. Основными приоритетами здесь, согласно ФГОС ВО, становятся такие виды деятельности, как аналитико-рефлексивная, проектно-технологическая, педагогическая, исследовательская. Анализ профессионального стандарта педагога (шестой уровень квалификации, профессиональная деятельность по обучению и воспитанию) свидетельствует о необходимости формирования у студентов-педагогов комплекса компетенций, позволяющих реализовывать проектно-технологическую, управленческую, педагогическую деятельность в образовательной организации с учетом принципа индивидуализации, в том числе при обучении и воспитании детей с индивидуальными особенностями обучения, особыми образовательными потребностями, обеспечить эффективное педагогическое взаимодействие всех агентов процесса образования. Данные виды деятельности должны лечь в основу архитектоники программ практик всего курса обучения в магистратуре для обеспечения эффективности образовательного процесса. Компонентам программ практик необходимо придать ярко выраженную структуру, обеспечить их логичное соотношение друг с другом. Также исследование показало, что при отборе контента практик, определении их организационной структуры важно обеспечить: 1) сопряжение практик с теоретическими дисциплинами модулей учебного плана программы, логикой реализации исследования в рамках написания магистерской диссертации; 2) обновление ФОС с введением системы градуированного оценивания аналитико-рефлексивной, проектно-технологической, педагогической, исследовательской деятельности обучающихся; 3) использование в процессе обучения формата публичных защит результатов практики с представлением отчетной документации. Комплекс вышеуказанных условий направлен на формирование у студентов коммуникационной, академической, технологической, методической, исследовательской грамотности.

Проектирование и реализация программ практической подготовки будущих учителей в условиях школьно-университетского партнерства согласно ФГОС ВО позволяют: 1) использовать формат распределенных практик, при котором пребывание на практике в школе осуществляется параллельно с курсом теоретических дисциплин в вузе, что важно для идентификации обучающимися проблем современной образовательной организации, своевременного и эффективного педагогического консультирования студенческого корпуса, континуума наращивания собственного психолого-педагогического потенциала студентами; 2) развивать институт педагогической ассистентуры на площадке образовательной организации при активном участии всех агентов программ практик (студент, тьютор, ментор, психолог в образовательной организации, руководитель школы) с активным вовлечением обучающихся во все процессы, происходящие в ОО; 3) совместно проектировать и реализовывать программы практик, детерминируя их контент с учетом потребностей современной школы, государства и социума.

Вышеуказанный образовательный потенциал практик в условиях школьно-университетского партнерства согласно ФГОС ВО был учтен и реализован в практической подготовке студентов педагогической магистратуры в Институте психологии и образования Казанского федерального университета (ИПО КФУ). Архитектоника программ практик магистрантов-педагогов ИПО КФУ предполагает реализацию следующих видов и типов практики: 1) учебная ознакомительная (1 семестр, распределенная); 2) учебная научно-исследовательская работа (1, 2 семестры, концентрированная); 3) учебная технологическая (проектно-технологическая) (2 семестр, распределенная); 4) производственная педагогическая (3 семестр, распределенная); 5) производственная научно-исследовательская работа (3, 4 семестры, концентрированная); 6) производственная технологическая (проектно-технологическая) (4 семестр, распределенная); 7) производственная преддипломная (4 семестр, концентрированная). Отобранные виды и типы практик, их преемственность позволяют завести в приоритет обучения в магистратуре такие сложные виды деятельности, как проектная и исследовательская. Касательно последней,

исследовательской, важно отметить тот факт, что реализация основных этапов педагогического эксперимента отражена в содержании распределенных практик, реализуемых на площадке структурных подразделений Казанского федерального университета (Лицей им. Н. И. Лобачевского, It-Лицей), а также в школах-партнерах КФУ. Аналитико-рефлексивная деятельность в отношении результатов педагогического исследования с представлением основных частей выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) осуществляется в рамках концентрированных практик НИР (1-4 семестр).

Каждую программу практики отличает: 1) *наличие ярко выраженной поэтапной логичной структуры с представлением сети заданий на практику, сопряженных с фондом оценочных средств теоретических дисциплин модуля курса*. Так, например, при прохождении учебной ознакомительной практики перед студентами стоит задача составить паспорт образовательной организации, разработать информационную карту инновационной деятельности образовательной организации или конкретного педагога. Данное задание они получают в рамках теоретической дисциплины «Инновационные процессы в образовании». Также студентами осуществляются анализ педагогической деятельности (анализ урока/занятия по ФГОС с помощью экспертных карт, анализ мероприятий по внеурочной/воспитательной деятельности, анализ родительского собрания) и исследование индивидуально-типологических особенностей социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся по опроснику «Стиль общения педагога» в рамках дисциплины «Психология образования и когнитивные исследования»; 2) *равномерное (по срокам, объемам) распределение заданий на практику с фокусом на постепенное наращивание профессионального потенциала будущего педагога путем реализации практической деятельности*. Учебная технологическая (проектно-технологическая) практика (1 курс, 2 семестр, объем практики – 216 часов, сроки прохождения практики – 09.02.2019-07.07.2019, распределенный формат), например, предусматривает долгосрочное проектирование (1,5 месяца) образовательного процесса / образовательных программ / учебно-методических материалов, в том числе для особых категорий обучающихся (для одаренных обучающихся, обучающихся с особыми образовательными потребностями и т.п.), на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок (согласно проблематике, цели и гипотезе научного исследования). В содержание рабочей программы практики включены также проектирование, подготовка и проведение не менее десяти уроков (с применением современных образовательных технологий, активных и интерактивных методов обучения), в том числе одного открытого урока, с представлением подробных конспектов / технологических карт уроков и самоанализа уроков. В ходе практики студентам надлежит также спроектировать и провести констатирующий этап педагогического эксперимента с предоставлением аналитической справки по результатам проведенной деятельности. Детальное описание хода и результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента, анализ его результатов с использованием методов математической статистики требуется осуществить в ходе прохождения учебной концентрированной практики НИР (2 семестр, 06.05.2019-19.05.2019); 3) *отсутствие дублирования заданий на практику (ортогональность контента), непересекаемость содержания компонентов программ разных практик при сохранении целостности системы практической подготовки студентов педагогической магистратуры*. Так, в сет заданий на производственную технологическую (проектно-технологическую) практику (2 курс, 4 семестр, сроки практики – 09.02.2020-05.04.2020, распределенный формат) включены проектирование и разработка контрольно-измерительных материалов для реализации мониторинга образовательных результатов обучающихся различного уровня сложности по предмету (по пяти темам с указанием автора учебника, класса, темы, типа и вида контрольно-измерительных материалов). Данное задание присутствует в программе только одной практики и сопряжено с теоретическими дисциплинами модуля курса «Мониторинг образовательных результатов».

Подобная архитектура программ практик обладает особыми преимуществами, поскольку обеспечивает: 1) континуум инновирования системы практической подготовки студентов-педагогов в вузе посредством учета реалий образовательной организации, их интересов и потребностей, анализа и интродукции в контент практик требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, профессионального стандарта педагога, а также путем сопоставления образовательных реалий разных стран мира, изучения современных международных стандартов обучения; 2) рациональность и экономичность процесса практической подготовки в силу сопряжения ФОС программ практик и теоретических дисциплин, равномерного распределения нагрузки в отношении выполнения задания на практику; 3) ортогональность контента разновидных и разнотипных практик с отсутствием дублирования заданий, образующих целостную систему практической подготовки студента-педагога, что позволяет осуществить безболезненную замену одного из компонентов содержания в случае необходимости.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволило:

1) выявить основные фокусы практической подготовки магистрантов-педагогов в вузе (связь теории с практикой, школьно-университетское партнерство, доминанта формирования критического педагогического мышления и т.д.), идентифицировать актуальные потребности реконструкции системы практик будущих учителей (сопряжение практик с теоретическими дисциплинами модулей учебного плана программы, обновление ФОС, использование в процессе обучения формата публичных защит результатов практики);

2) определить основные приоритеты реализации практик в педагогической магистратуре согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (триада исследовательской,

проектной и управленческой деятельности), профессиональному стандарту педагога с представлением особенностей системы практической подготовки студентов-педагогов в условиях классического университета;

3) выявить образовательный потенциал обновленных программ практик магистрантов-педагогов (формат распределенных практик, институт педагогической ассистентуры, совместное проектирование и реализация программы практик всеми агентами практической подготовки); раскрыть характеристическую архитектуру программ практик педагогической магистратуры в условиях внедрения новых ФГОС ВО (поэтапная логичная структура программ практик, сопряжение с ФОС теоретических дисциплин модуля курса; равномерное распределение заданий на практику с фокусом на постепенное наращивание профессионального потенциала будущего педагога; отсутствие дублирования заданий на практику), определить ее преимущества (континуум инновирования системы практической подготовки студентов-педагогов в вузе; рациональность и экономичность процесса практической подготовки; ортогональность контента разнотипных практик).

В качестве перспектив исследования считаем целесообразным указать: 1) сопоставление систем профессиональной подготовки учителя на практике в высокорейтинговых университетах мира; 2) идентификацию и экспериментальную проверку возможностей переноса перспективного опыта обучения педагогов на практике на отечественную образовательную почву; 3) разработку универсальной методологической базы практической подготовки будущего учителя.

Список источников

1. Галкина Е. А., Марина А. В., Макарова О. Б. Актуализация учебных программ ВПО в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 3 (25). С. 22-33.
2. Жиркова З. С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. 2012. Т. 2. № 6. С. 360-364.
3. Лазарева М. В. Деятельностно-компетентный подход в организации педагогической практики // Среднее профессиональное образование. 2009. № 3. С. 35-36.
4. Марголис А. А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45-64.
5. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105-126.
6. Минюрова С. А., Леоненко Н. О. Педагогическая интернатура как инновационный проект вуза // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 37-47.
7. Полукаров В. В. К вопросу о концепции поддержки развития педагогического образования в России и условиях региона // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. № 2 (30). С. 196-204.
8. Шабанова Т. Л., Шебалкина М. Г., Назарова С. И., Короткова А. С. Развитие актуальных психолого-педагогических компетенций у профессионалов и будущих педагогов посредством совместной научно-образовательной деятельности в условиях школьно-университетского партнерства // Государственный советник. 2017. № 4 (20). С. 51-56.
9. Allen J. M., Wright S. E. Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum // Teachers and Teaching. 2014. Vol. 20. № 2. P. 136-151.
10. Baumfield V., Butterworth M. Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school-university research partnerships: An analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how // Teachers and Teaching: Theory and Practice. 2007. Vol. 13. № 4. P. 411-427.
11. Birch A., Irvine V. Preservice teachers' acceptance of ICT integration in the classroom: Applying the UTAUT model // Educational Media International. 2009. Vol. 46. № 4. P. 295-315.
12. Conroy J., Hulme M., Menter I. Developing a 'clinical' model for teacher education // Journal of Education for Teaching. 2013. Vol. 39. № 5. P. 557-575.
13. Danielewicz J. Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education. N. Y.: SUNY Press, 2014. 230 p.
14. Darling-Hammond L., Hammerness K., Grossman P., Rust F., Shulman L. The design of teacher education programs // Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Jossey-Bass, 2005. P. 390-441.
15. Gay G. Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. N. Y.: Teachers College Press, 2018. 350 p.
16. Korthagen F. A. J. Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. United States: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. 16 p.
17. Lefever-Davis S., Johnson C., Pearman C. Two sides of a partnership: Egalitarianism and empowerment in school-university partnerships // The Journal of Educational Research. 2007. Vol. 100. № 4. P. 204-210.
18. Pham H. L. Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice // Journal of College Teaching & Learning (TLC). 2012. Vol. 9. № 1. P. 13-20.
19. Ulvik M., Smith K. What characterises a good practicum in teacher education? // Education Inquiry. 2011. Vol. 2. № 3. P. 517-536.
20. Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning / ed. by B. Torff, R. J. Sternberg. L.: Routledge, 2001. 286 p.
21. Ure C., Gough A. Practicum Partnerships: Exploring Models of Practicum Organisation in Teacher Education for a Standards-Based Profession [Электронный ресурс]. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/5cf9/6494f35db32f562f0f73bcb0326cdebad966.pdf> (дата обращения: 13.02.2020).