

RU

Моделирование практической подготовки студентов-педагогов в условиях школьно-университетского партнерства

Землянская Е. Н., Безбородова М. А.

Аннотация. Цель исследования – раскрыть особенности проектирования и реализации программ практической подготовки будущего учителя. В статье показывается системная трансформация практической стороны профессионального образования педагогов, обусловленная переходом на компетентностный формат образования и сетевое взаимодействие организаций высшего и общего образования. Научная новизна исследования заключается в разработке структурно-функциональной модели практической подготовки студентов-педагогов в магистратуре. В результате исследования обозначены концептуальные основы моделирования практической подготовки будущих педагогов; выделены и описаны блоки модели практической подготовки (методологический, целевой и содержательный), а также этапы практической подготовки (учебно-ознакомительный, квазипрофессиональный, учебно-профессиональный, предпрофессиональный), раскрыто их содержание, обоснованы формы осуществления. Показано, что развитие профессионального самосознания будущих педагогов происходит в процессе практической подготовки, объединяющей их учебную, научно-поисковую и производственную деятельность.

EN

Modelling Practical Training of Pedagogical Students against Backdrop of School-University Partnership

Zemlyanskaya E. N., Bezborodova M. A.

Abstract. The study aims to reveal peculiarities of designing and implementing practical training programmes for future teachers. The article shows systemic transformation of the practical side of teachers' professional education accounted for by transition to the competence-based format of education and network interaction of organisations of higher and general education. Scientific novelty of the research lies in developing a structural and functional model of practical training of pedagogical students – Master's degree seekers. As a result, the study has outlined conceptual foundations of modelling practical training of future teachers; identified and described blocks of the practical training model (methodological, target-oriented and substantive), as well as stages of practical training (educational-introductory, quasi-professional, educational-professional, pre-professional), revealed their content, provided rationale for their implementation forms. It is shown that development of future teachers' professional self-awareness occurs in the process of practical training, which combines their educational, research and work-placement activities.

Введение

Актуальность исследования. В соответствии с пунктом 24 статьи 2 Федерального закона № 273-ФЗ практическая подготовка – это форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы. Образовательная организация самостоятельно проектирует направленность и содержание практической подготовки обучающихся и отражает это в учебных планах. В документе [22] в форме вопросов-ответов освещаются нормативные, юридические, некоторые организационные аспекты практической подготовки. Однако теоретико-методологические и содержательные аспекты ее проектирования, методические и организационные аспекты ее реализации еще находятся в стадии осмысления.

Задачи исследования:

- обозначить концептуальные основы моделирования практической подготовки будущих педагогов;
- определить структуру, содержание и формы реализации практической подготовки в педагогической магистратуре.

Методы исследования. При подготовке статьи авторы изучили методологические, теоретические и опытно-экспериментальные исследования относительно усиления практико-ориентированности образовательных программ высшего педагогического и психолого-педагогического образования. Содержащиеся в статье выводы и рекомендации опираются на материалы, полученные в процессе выполнения Госзаказов по модернизации педагогического образования 2014-2016 и 2016-2018 гг., в которых один из авторов принимал непосредственное участие. Также был проанализирован образовательный опыт ряда педагогических и психолого-педагогических вузов. В течение 2015-2020 гг. предлагаемая в статье модель была апробирована в процессе реализации ООП (здесь и далее – Основной образовательной программы. – *Е. З., М. Б.*) магистратуры на факультете начального образования Института детства МПГУ. Важный вклад в совершенствование модели внесен на основе выводов, сделанных по результатам опросов студентов-педагогов, преподавателей, учителей-практиков и сотрудников профильных образовательных организаций, принимавших участие в реализации указанных программ.

Теоретическая база исследования. Практика традиционно занимала важное место в подготовке учителей. Основой для выявления сущности и психолого-педагогических основ практической подготовки будущих учителей могут служить работы В. А. Сластенина [26], Т. Б. Игониной [14], Е. Г. Саливон [24]. С развитием системы общего и профессионального образования, переходом на компетентностную модель (В. И. Байденко [1], И. А. Зимняя [13]) начались структурные преобразования и в этой сфере профессионального образования, которые с различных сторон отражены в работах В. И. Блинова [3], Л. М. Митиной [19], А. Г. Каспржака и С. П. Калашникова [16], М. Я. Ситниченко [25].

Овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т.е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс учения/научения, т.е. в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей, – пишет Ю. М. Забродин [7]. Это положение развивают Ю. М. Забродин, П. А. Сергоманов, Л. А. Гаязова, О. И. Леонова [8]. Е. Н. Землянская дополняет традиционную триаду новой дидактической единицей: Знания – Умения – Навыки – Опыт деятельности [9, с. 39-45].

Как в зарубежных, так и в российских практико-ориентированных исследованиях отмечается, что в контексте педагогического образования простое увеличение числа часов для овладения школьным опытом или увеличение продолжительности практики – путь малоперспективный; для формирования педагогических компетенций значение имеет создание учебно-профессиональных сообществ (А. А. Марголис [18], М. Я. Ситниченко [25]). По мнению Ю. Ю. Бочаровой, механизмом профессионального развития становится рефлексия опыта профессиональных проб, происходящая в живом диалоге профессионалов-супервизоров и студентов – будущих специалистов [4]. Согласно идеям Е. И. Исаева, В. И. Слободчикова, субъект профессиональной деятельности не может появиться в учебном сообществе; требуется специальная организация учебно-профессиональных сообществ, где будет происходить развитие компонентов профессионального сознания [15]. В работах Л. А. Безбородовой, М. А. Безбородовой, З. С. Жирковой, Е. Г. Саливон акцентируется идея профессионального саморазвития студента в процессе прохождения практик [2; 6; 24], а в качестве одного из ведущих принципов практико-ориентированного образования рассматривается принцип профессионального самоопределения [12].

Системная трансформация в содержании и организации практик студентов-педагогов продолжилась в связи с появлением понятия сетевого взаимодействия и основанном на нем школьно-университетском партнерстве. Последнее понятие укрепилось в контексте модернизации российского педагогического образования и понимается как сетевое взаимодействие образовательных организаций общего и высшего образования с целью приведения программ подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога посредством усиления практической подготовки будущих педагогов [18].

Развитие школьно-университетского партнерства рассматривалось через возникновение новых отношений. Так, например, в работе М. В. Николаевой апробируется механизм организации школьно-университетского партнерства в подготовке педагогов начальной школы через разворачивание многоуровневой системы отношений участников взаимодействия [20]. В работе Е. Н. Землянской [11] научно обосновывается механизм согласования субъектов такого взаимодействия; она выделяет три сегмента участников – университетский, школьный и сегмент обучающихся – и обосновывает методологию организации деятельности в каждом из них. А. Б. Соболев, чье мнение мы поддерживаем, подчеркивает, что невозможно решить все задачи реализации образовательных программ прикладного бакалавриата, современной педагогической магистратуры, если в орбиту действий не «втягивать» учреждения среднего профессионального образования, педагогические колледжи, которые несут в регионах основную часть нагрузки по подготовке современных учителей, не организовать взаимодействие школ, в которых создаются базовые кафедры и реально идет подготовка современных молодых педагогов [27].

Дальнейшее развитие данного феномена происходит через поиск и апробацию адекватных форм сетевого взаимодействия путем привлечения к нему различных организаций, которые занимают образованием и подготовкой педагогов; создание разноуровневых профессиональных сообществ и развертывание кластеров; через выявление и учреждение норм их функционирования, координации и распределения усилий.

Таким образом, организационно-методические находки, в том числе и в проектах модернизации педагогического образования, профессиональное обсуждение ключевых проблем практико-ориентированного образования на всех уровнях, разработанные формы и модели взаимодействия сегодня определили появление обсуждаемого феномена – практической подготовки студентов, и, в конечном итоге, полагает А. Б. Соболев, могут привести к революционным нормативным решениям в будущем.

Предложенная в статье модель может служить практическим руководством к разработке основных образовательных программ педагогической магистратуры. Представленные нами идеи могут стать основой для проектирования образовательных программ других уровней и направлений.

Концептуальные основы моделирования практической подготовки будущих педагогов

Согласно Положению о практической подготовке обучающихся от 2020 года, образовательная деятельность в форме практической подготовки может быть организована при реализации не только практик различного вида (учебной или производственной, концентрированной или рассредоточенной, научно-исследовательской или др.), что является для преподавателей вузов достаточно привычным, но и при реализации дисциплин (которые, как правило, включают лекции, практические и семинарские занятия), практикумов, дисциплин по выбору, лабораторных работ, а также «иных компонентов образовательных программ» [23]. К последним, по нашему мнению, можно отнести процедуры промежуточного и итогового контроля, предусмотренные учебным планом ООП, поскольку именно обучающийся демонстрирует сформированность компетенций, что позволяет установить уровень его профессионального развития [10; 17; 21]. Главное требование указанного Положения: все эти виды учебной деятельности должны предусматривать участие обучающихся в выполнении отдельных элементов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью (пункты 4-6).

Структурирование и систематизация практической подготовки, научное обоснование ее наполнения и научно-обоснованное согласование с теоретическим освоением образовательной программы – необходимые условия организации практико-ориентированного профессионального образования. С одной стороны, освоить трудовую функцию или компетенцию в университетской аудитории невозможно. Однако, с другой стороны, превалирование утилитарно-методических форм подготовки будущего педагога либо «натаскивание» студента на правильное исполнение отдельных профессиональных действий в ущерб исследовательско-теоретическим формам без глубокого освоения теоретических основ предстоящей деятельности также недопустимо (риск «фельдшеризма», по А. А. Марголису [18]).

Модель профессиональной подготовки включает три блока – *методологический, целевой и содержательный*.

Структурно-функциональная модель практической подготовки отражает концепцию конкретной образовательной программы, заложенные в нее методологические подходы и принципы, а также отвечает структуре ООП, логике ее развертывания во времени и пространстве образования. В совокупности все это составляет *методологический* блок модели практической подготовки. Важнейшими методологическими подходами практико-ориентированной подготовки выступают: контекстный, деятельностно-функциональный, компетентностный, рефлексивно-исследовательский.

Целевой блок модели предусматривает соответствие проектируемой практической подготовки всем видам профессиональной деятельности, установленным в ООП, трудовым функциям и трудовым действиям профессиональных стандартов, выбранных для данной ООП. В этом блоке важно также задать критерии оценки эффектов и результатов практической подготовки, соотнести их с промежуточными и рубежными аттестациями, вычленив уровневую дифференциацию образовательных результатов практической подготовки и обосновать логику ее наращивания по мере освоения обучающимися модулей ООП.

Содержательно-технологический блок модели предполагает постановку целей каждого мероприятия практической подготовки, обоснование его содержания и форм, трудоемкости и места в структуре образовательной программы, определение территориального места осуществления практической подготовки и состава участников и пр.

Структура, содержание и формы реализации практической подготовки в педагогической магистратуре

На примере образовательной программы магистратуры покажем возможный вариант согласования теоретического обучения, практик и иных компонентов ООП с практической подготовкой будущего педагога. Процесс практической подготовки при реализации программ магистратуры предусматривает последовательное погружение обучающихся в учебно-ознакомительные, квазипрофессиональные, учебно-профессиональные и профессиональные события.

Первый этап магистратуры (первый семестр) – *учебно-ознакомительный*. Направленность этого периода практической подготовки: развитие у студентов широкого понимания начального образования как введения детей в культурные формы ориентации в мире с позиций гетерогенности классов и вариативности форм образования. Происходит погружение студентов в проблемное поле будущей профессиональной деятельности, формулирование списка теоретических вопросов и педагогических проблем (задач), решение которых необходимо для успешного выполнения формируемого профессионального действия. Таким образом, возникает необходимость в изучении теории как поиска ответов на вопросы. Исходя из этого, практическая подготовка включает часть занятий лекционного типа и практических занятий, а также ознакомительные практики. Ознакомительные учебные практики предусматривают наблюдения, опросы, анкетирование и служат для накопления проблемных вопросов.

Практические и семинарские занятия в форматах деловых игр и групповых дискуссий служат для поиска решений конкретных педагогических проблем и личностного принятия информации. Практические занятия – не синоним практической подготовки. Только те практические занятия могут быть отнесены к форме практической подготовки, на которых предусмотрено участие обучающихся в выполнении отдельных элементов работ, актуализация умений, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Лекции на этом этапе играют особую роль. Они необходимы для организации продуктивного диалога со студентами; отражения в лекционном материале предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности; обеспечения условий, порождающих личностно-смысловое отношение студентов к содержанию усваиваемого на лекции материала. А. А. Вербицкий отмечает закономерность: чем выше диалогичность (внутренняя и/или внешняя) лекции, тем выше ее эффективность [5, с. 160-167].

К практической подготовке можно отнести и некоторые информационные лекции, которые предусматривают передачу учебной информации, необходимой для последующего выполнения работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью (пункт 9 Положения). Однако особую значимость с точки зрения практической подготовки на этом этапе играют: лекции-«вдвоем» (проводят преподаватели различных дисциплин и учителя-практики вариативных школ); лекции пресс-конференции с участием практических работников общего и дополнительного образования (учитель школы дает ответы на вопросы студентов, возникшие при изучении предыдущего материала). Такие лекции могут проводиться на базе школ, что обеспечивает условия для осмысленного отношения студента к изучаемому теоретическому материалу.

Второй этап освоения программы – *квазипрофессиональный* – направлен на моделирование профессионального действия, то есть его изучение и освоение в модельной (упрощенной) ситуации. Практическая подготовка на этом этапе реализуется на основе рефлексивно-исследовательского подхода [12], что задает ее формы и ведущие виды деятельности студента: лабораторные работы, профессиональные пробы, а также ряд практических занятий.

Особое значение для этого этапа практической подготовки имеет встроенная в дисциплины практика. Так, на практических занятиях в университете организуется инструктаж для проведения профессиональных проб или конференция по предстоящим лабораторным работам. Непосредственно профессиональные пробы выполняются студентами на площадке школы или организации дополнительного образования. На последующем практическом занятии по дисциплине осуществляется презентация, коллективный анализ и защита сделанного. То есть замысел встроенности состоит не только в том, что задания практики непосредственно определяются теоретической дисциплиной, но и в том, что она осуществляется в реальном учебном процессе начальной школы, а также в обобщении ее результатов в концентрированной практике [Там же].

Практическая подготовка в ряде случаев может включать в себя отработку необходимых приемов, методов, методик, т.е. конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды (практикум, учебная лаборатория).

Третий этап (учебно-профессиональный) нацелен на апробацию освоенного профессионального действия в условиях реальной образовательной организации («клинической практической базы») и специально организованной рефлексии. Целью всех мероприятий практической подготовки на этом этапе является анализ освоения профессионального действия студентом-педагогом в реальной образовательной среде школы, контроль правильности его выполнения и оценка его сформированности. На этом этапе, когда формируется и развивается способность студента к выполнению целостной профессиональной деятельности как будущего специалиста, значение приобретает использование контекстного подхода [5, с. 129]. Обсуждение с другими студентами и супервизором условий и способов своих профессиональных действий позволяет не просто его «присвоить», а понять его в пространстве профессиональных возможностей, т.е. осуществить теоретическое, профессионально-мировоззренческое обобщение.

Формами практической подготовки теперь выступают практики в форматах собственных образовательных проектов студентов, а также семинарские занятия по обсуждению разработанных или уже реализованных студентами в школе образовательных проектов. Проекты могут быть разработаны микро-группами обучающихся, что ориентирует их на развитие умения работать в команде профессионалов.

Значение также начинают иметь особым образом организованные научные сессии (конференции) (в которых помимо студентов-педагогов участвуют преподаватели дисциплин психолого-педагогического и методического циклов и практические работники школ или научных институтов), в процессе которых публично презентуются и анализируются замыслы и промежуточные итоги образовательных проектов.

Четвертый этап (профессиональный) практической подготовки ориентирован на формирование целостной структуры профессиональной деятельности, а также на самоопределение обучающегося в профессии. Ведущим подходом, определяющим содержание и формы практической подготовки, является функционально-деятельностный [1; 13]. Различия между реализацией осваиваемого профессионального действия в модельной ситуации (практикум) и в реальных условиях общеобразовательной организации становится основным содержанием этого этапа практической подготовки студентов-педагогов. Поэтому формой практической подготовки становится концентрированная стажировочная практика, возможность достаточно продолжительного пребывания в профессиональном сообществе, что обеспечивает самореализацию в профессии.

Практическая подготовка обучающихся охватывает такие аттестационные процедуры, как итоговая аттестация по ООП в целом (госэкзамен и защиту выпускной квалификационной работы (ВКР)) или итоговые экзамены по определенным модулям в формате профессионального публичного просмотра, в котором принимают участие работодатели (директоры школ и учителя) с использованием технологий видеоконференций в условиях рабочего места в школе [10; 17; 21]. Реализация итоговых оценочных процедур образовательной программы осуществляется на основе компетентного подхода. При этом определенные в ООП компетенции приводятся в соответствии с трудовыми действиями профессиональных стандартов, что позволяет рассматривать оценочные процедуры как профессиональные квалификационные испытания.

Таким образом, система оценивания, рассматриваемая как компонент практической подготовки будущего педагога, выходит за узкие рамки контроля качества высшего образования и становится принципиально необходимым элементом для проектирования и реализации практико-ориентированной модели подготовки магистров, то есть она является одним из управляющих элементов системы практической подготовки.

Заключение

Появление нового феномена – практической подготовки студентов – закономерный этап развития практико-ориентированных образовательных программ педагогического образования в условиях перехода к квалификационной оценке его качества и развития механизмов школьно-университетского партнерства. Практическая подготовка представляет собой целостную систему, охватывающую в той или иной степени все компоненты основной образовательной программы педагогической магистратуры и обеспечивающую открытость к внешним запросам.

Магистральной линией, системообразующим фактором практической подготовки педагога в университете, который задает структуру, содержание и формы такой подготовки, является развитие профессионального самосознания студента, обеспечение возможностей для их самоопределения в профессии и готовности включиться в профессиональное сообщество.

Структурно-функциональная модель практической подготовки включает методологический, целевой и содержательный блок. Структура модели практической подготовки магистров педагогического образования предусматривает постепенное наращивание уровня профессиональных компетенций обучающимся и представлена последовательными этапами: учебно-ознакомительным, квазипрофессиональным, учебно-профессиональным, профессиональным (стажировочным), а также реализуется в системе оценочных процедур. В совокупности они гарантируют практико-ориентированную направленность образования, которая обеспечивается интеграцией учебной, научно-поисковой и производственной деятельности и является необходимым условием формирования у обучающегося рефлексивного отношения к своему образованию, когда для студента-педагога предметом его размышлений становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы выработки и принятия практических решений.

Практическая реализация предложенной модели поднимает ряд еще нерешенных вопросов организационного, юридического, финансового и методического характера. Требуют дальнейшего исследования механизмы координации действий всех субъектов практической подготовки обучающихся. Нерешенной до сих пор является проблема операционализации дифференцированных уровней владения обучающимся трудовыми действиями профессиональных стандартов и отражение их в программах практической подготовки студентов-педагогов.

Список источников

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
2. Безбородова Л. А., Безбородова М. А. Творчество и саморазвитие педагога в профессиональной деятельности // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы: материалы VI Научно-практической конференции: сборник трудов. Н. Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2018. С. 141-144.
3. Блинов В. И. Практическая подготовка будущих учителей: прагматика перспективы // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы: сб. науч. статей. М.: ИОО МОН РФ, 2004. Вып. 2. С. 41-53.
4. Бочарова Ю. Ю. Профессиональное сознание, профессиональное поведение, профессиональная деятельность: о предмете практического обучения (сравнительный анализ зарубежных руководств по практике) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 4 (44). С. 75-79.
5. Вербийский А. А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. 268 с.
6. Жиркова З. С. Педагогическая практика студентов - подготовка к основным видам профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. 2012. № 6. Ч. 2. С. 360-364.
7. Забродин Ю. М. Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 58-73.
8. Забродин Ю. М., Сергоманов П. А., Гаязова Л. А., Леонова О. И. Построение системы дифференциации уровней квалификации Профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 65-76. DOI: 10.17759/pse.2015200506.
9. Землянская Е. Н. Инновационная начальная школа: подготовка магистров по педагогике в условиях сетевого взаимодействия: монография. М.: МПГУ, 2015. 216 с.
10. Землянская Е. Н. Критериальное оценивание образовательных достижений студентов вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. Вып. 2. С. 142-147. DOI: 10.30853/pedagogy.2020.2.2.
11. Землянская Е. Н. Реализация идей С. П. Баранова в трехсегментной модели практико-ориентированной подготовки магистрантов // Гносеологические основы образования: материалы IV Международной конференции, посвященной памяти профессора С. П. Баранова. Липецк: ЛГПУ имени П. П. Семенова Тян-Шанского, 2020. С. 22-32.

12. Землянская Е. Н., Ситниченко М. Я. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов психолого-педагогического образования // Преподаватель XXI век. 2015. Т. 1. № 2. С. 107-139.
13. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: труды методологического семинара. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 35 с.
14. Игонина Т. Б. Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях педагогической практики: дисс. ... к. пед. н. Кемерово, 2001. 262 с.
15. Исаев Е. И., Косарецкий В. И., Слободчиков В. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57-66.
16. Каспржак А. Г., Калашников С. П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87-104.
17. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: монография / под ред. А. А. Орловой, В. В. Грачевой. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2012. 261 с.
18. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 18.01.2017).
19. Митина Л. М. Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход // Вестник Московского университета. Серия «Педагогическое образование». 2012. № 3. С. 48-64.
20. Николаева М. В. Школьно-университетское партнерство в подготовке педагогов начальной школы при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню магистратуры // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». 2018. № 2 (125). С. 26-29.
21. Оптимизация учебно-методического сопровождения реализации образовательных программ как условие повышения качества высшего образования: монография / под ред. Е. В. Ляпунцовой, Ю. М. Белозеровой, И. И. Дроздовой. М.: РУСАЙНС, 2020. 366 с.
22. Письмо Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 30 октября 2020 г. № МН-5/20730 о направлении вопросов-ответов [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/MONpisma/o-prakticheskoy-podgotovke-obu.pdf> (дата обращения: 20.01.2021).
23. Положение о практической подготовке обучающихся [Электронный ресурс]: утверждено Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации от 5 августа 2020 г. № 885/390. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526874/> (дата обращения: 24.02.2021).
24. Саливон Е. Г. Педагогическая практика будущих учителей как фактор их личностно-профессионального становления: дисс. ... к. пед. н. Комсомольск-на-Амуре, 2005. 260 с.
25. Ситниченко М. Я. Моделирование педагогической практики студентов: проблемно-исторический характер: монография. М.: МПГУ, 2016. 180 с.
26. Слостёнин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. С. 4-15.
27. Соболев А. Б. Сетевая форма реализации образовательных программ: различия и типология // UNIVERSUM. Вестник Герценовского университета. 2014. № 3-4. С. 3-11.

Информация об авторах | Author information



Землянская Елена Николаевна¹, д. пед. н., проф.
Безбородова Мария Александровна², к. психол. н., доц.
^{1,2} Московский педагогический государственный университет



Zemlyanskaya Elena Nikolaevna¹, Dr
Bezborodova Maria Aleksandrovna², PhD
^{1,2} Moscow Pedagogical State University

¹ enz_888@mail.ru, ² bezborodova.ma@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 15.01.2021; опубликовано (published): 10.03.2021.

Ключевые слова (keywords): моделирование; практическая подготовка; студент-педагог; школьно-университетское партнерство; профессиональное образование педагогов; modelling; practical training; pedagogical student; school-university partnership; professional education of teachers.