

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ И  
ПРОВЕДЕНИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Монография*

Е.А. Селезнева, Л.С. Носова, О.А. Дмитриева,

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ И  
ПРОВЕДЕНИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Монография*

Челябинск, 2022

УДК 378.147  
ББК 74.480.26  
С 29

**Селезнева, Евгения Александровна**

Компетентностный подход в организации и проведении производственной практики студентов педагогического вуза : монография / Е.А. Селезнева, Л.С. Носова, О.А. Дмитриева. – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера» – 2022, 180 с. – 500 экз. – ISBN 978-5-93162-689-5. – Текст : непосредственный + изображение (неподвижное).

ISBN 978-5-93162-689-5

В монографии изложены теоретические основы преемственности в проектировании производственной практики студентов педвуза. Раскрыты особенности организации и проведения производственной практики студентов. Представлено содержание методического руководства отдельными аспектами практики, разработанными кафедрами психолого-педагогического цикла. Описана организационно-содержательная структура деятельности студентов-практикантов в решении задач практики.

Монография предназначена для педагогов баз практики, преподавателей предметно-методических и психолого-педагогических кафедр вуза и студентов-практикантов педагогических вузов.

*Монография подготовлена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» по договору на выполнение научно-исследовательских работ от 15.06.2022 г. № 16-394 по теме «Методический аспект в подготовке студентов на производственной практике в условиях компетентностного подхода».*

**Рецензенты:**

*Иванова О.Н.*, канд. пед. наук

*Леонова Е.А.*, канд. пед. наук, доцент

ISBN 978-5-93162-689-5

© Е.А. Селезнева,  
Л.С. Носова,  
О.А. Дмитриева, 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА I. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА</b> .....	6
1.1 ГЕНЕЗИС ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОНЯТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ .....	6
1.2 ПОДГОТОВКА ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....	21
1.3 КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ .	44
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1</b> .....	60
<b>ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА</b> .....	63
2.1 НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ПРАКТИКИ .....	63
2.2. ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ В РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ.....	74
2.3. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ .....	85
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2</b> .....	91
<b>ГЛАВА 3. ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ</b> .....	93
3.1 СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ .....	93
3.2 ФОНДЫ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ.....	98
3.3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА НА ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ .....	113
3.4. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВОГО РЕСУРСА.....	133
3.5. ПРИМЕНЕНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИКЕ .....	147
3.6. ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОТЧЕТОВ ПО ПРАКТИКЕ...	152
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3</b> .....	171
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	173
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	175

## Введение

Современная тенденция в развитии системы высшего образования в России отражает его направленность на подготовку специалистов нового поколения (Закон «Об образовании в РФ»). Это выражается в расширении функций и задач высшего образования, в повышении его статуса и престижа. Ведущие принципы модернизации системы образования, формирующие концепцию новой парадигмы (совокупность теоретических положений, идей, обоснованных учеными и принятыми практиками), предопределили пути реформирования всей системы образования. К таким принципам относят: преемственность, многоаспектность, индивидуализацию (персонификацию), непрерывность, профессионализацию, гуманизацию.

Реформирование образовательной системы высшего образования в соответствии с вышеназванными принципами определяется задачами профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях реализации системного, компетентностного, функционально-деятельностного и личностно ориентированного подходов, которые можно отнести к современным, потому что они соответствуют требованиям и тенденциям развития как высшего, так и среднего образования.

Новая парадигма образования повлияла на обновление педагогических отношений, заменив субъект-объектные взаимодействия на субъект-субъектные. Стратегия партнерства и сотрудничества изменила взаимоотношения педагога и обучающегося, руководителя и руководимого. При этом управление образовательным процессом в большей мере становится управленческим взаимодействием, ориентированным на развитие и саморазвитие личностного потенциала обучающегося.

Следует согласиться с тем, что философское осмысление многих современных проблем образования важно не только для исследователей, но и для учителя, для его профессионального становления и понимания своего предназначения. Для того чтобы глубоко осознать общечеловеческие ценности, студент-практикант должен изучить семью, быт и традиции, духовные и

физические силы, способности, интересы, ошибки и разочарования, духовно-нравственные идеи, предпочтения, мотивы ученика с целью получения целостного и системного знания о человеке.

Построение образовательной среды с учетом ценностной ориентации и личностных предпочтений, интересов, мотивов деятельности позволяет создать условия для гуманизации образования, которые предполагают его индивидуализацию и дифференциацию. Именно они дадут возможность обучающимся быть тем, кем они желают, право на успех и ошибки. Не случайно личностно ориентированный, компетентностный и функционально-деятельностный подходы становятся ведущими в образовании.

Цель нашей монографии является исследование возможностей применения компетентностного подхода в организации и проведении производственной практики студентов педагогического вуза. Для достижения поставленной цели нами выдвинуты следующие задачи:

1. Провести анализ особенностей профессионально подготовки студентов педагогического вуза с точки зрения качество подготовки, использования компетентностного подхода и генезиса представлений о профессиональной подготовке.

2. Описать организацию и проведение производственной практики в условиях компетентностного подхода с позиции учета новых тенденций, принципа преемственности, учета практики как профессионального компонента будущих учителей.

3. Провести анализ и представить описание процесса оценивания образовательных результатов студентов на педагогической практике, в том числе средствами информационных технологий.

# **Глава I. Профессиональная подготовка студентов педвуза**

## **1.1 Генезис представлений о понятии профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе**

Профессиональная подготовка будущего учителя сегодня становится предметом многих исследований разных областей знаний. Повышение интереса исследователей к данному вопросу связано с особыми требованиями к качеству профессиональной подготовки в педагогическом вузе, что обусловлено усложнением профессиональной деятельности учителя, многообразием ее контекстов, сменой принципов коммуникации, неопределенностью ее ценностно-смысловых основ в современных условиях. Многие отечественные и зарубежные эксперты в области образования ответственно заявляют, что на сегодняшний момент сложнее профессии, чем учитель нет и это видно даже по формальным документам. От того как построен процесс профессиональной подготовки в вузе будет зависеть начало профессионального пути будущего учителя, его последующая педагогическая деятельность.

Профессиональную подготовку в педагогическом вузе можно рассматривать как начало профессиональной карьеры и начало процесса устойчивой самоидентификации в профессии посредством систематизации полученных знаний и выстраивания картины профессиональной реальности, что открывает возможности будущего профессионального развития. Именно в процессе профессиональной подготовки в вузе идет активный поиск смыслов и ценностей профессии, осознание стиля жизни, обусловленного данной профессией. Перед педагогическим вузом стоит непростая задача поиска адекватных способов включения студентов в процесс образования и педагогическую профессию. Исходя из этого, становится очевидна необходимость внесения изменений в систему профессиональной подготовки будущих педагогов, что обозначает

проблему поиска детерминант, обуславливающих как ее содержание, так и структуру, соответствующую современным вызовам.

Однако на данный момент в педагогической науке нет однозначного понимания того, что представляет собой профессиональная подготовка в педагогическом вузе и это требует, на наш взгляд, более тщательного изучения данного понятия и целостного рассмотрения основных его аспектов.

Традиционно в гуманитарных науках под аспектом понимается определенная точка зрения на какой-либо предмет, понятие, определенную сторону явления или предмета. Аспектный анализ – это интерпретация полученных данных об изучаемой стороне того или иного предмета, явления, понятия через призму определенной теории, идеи, учения. В данном исследовании, аспектный анализ понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе – это логическая форма представления знаний, обладающая определенным содержанием (сущностные характеристики предмета, явления) и объемом (класс предметов, которые обозначает понятие). Следуя данной логике, нами были рассмотрены:

- сущностный аспект понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе, который включает знания и представления о ее содержании, строении, этапах, т.п. с позиций различных методологических подходов;

- структурный аспект понятия содержит знания и представления о профессиональной подготовке в педагогическом вузе как многосмысловом конструкте, объединяющем целый ряд смежных понятий профессионального развития учителя, его профессионального становления, профессиональной зрелости, профессиональной готовности, профессиональной компетентности, компетенции и др.

Оба аспекта анализируемого понятия отражают объективную реальность и раскрываются посредством описания практики профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Далее в нашем исследовании предлагается рассмотреть



сущностный и структурный аспекты понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Сущностный аспект понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Понятие подготовки в толковом словаре трактуется как запас знаний, полученных в процессе обучения. В «Энциклопедии профессионального образования» данный термин употребляют в двух значениях: во-первых, как научение – формирование готовности к выполнению предстоящих задач (обучение и учение); во-вторых, как готовность – наличие компетентности для выполнения поставленных задач.

По смыслу подготовка тесно связана с процессом снаряжения, приготовления к чему-либо. Понятие профессиональной подготовки подразумевает некую совокупность специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определённой области профессиональной деятельности.

Таким образом, использование предиката «профессиональная» связано со спецификой задач развития человека по мере становления его как профессионала, т.е. с достижением профессиональности как реализованной способности человека взаимодействовать в мире профессии с учетом норм, требований, которые предъявляет этот профессиональный мир, реализуя при этом субъектность в профессиональном самоопределении. В отечественной психолого-педагогической литературе сложилось следующее понимание профессиональной подготовки:

– система профессионального обучения, целью которой является приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы [30];

– процесс сообщения обучающимся знаний и умений и соответствующий результат в виде совокупности специальных знаний, умений, навыков, качеств, трудового опыта, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии [18];

–результат обучения в образовательном учреждении системы профессионального образования.

Е.И. Бражник более детально раскрывает понятие профессиональной подготовки, которую по отношению к личности можно рассматривать:

– как готовность специалиста к профессиональной деятельности в соответствии с государственными стандартами;

– как «процесс обогащения деятельных способностей личности» (В.Г.Онушкин);

–как «процесс постановки, разворачивания, адаптации и «вживления» профессионального контекста в субъективную реальность с последующим запуском его профессионального совершенствования и развития» (А.И. Вовк);

–как учебную деятельность, связанную с выполнением определенных «специализированных функций в системе технологического разделения труда», включающую расширение и углубление знаний теоретических основ профессии; приращение профессиональных знаний; освоение ноу-хау; совершенствование трудовых навыков;

– как учреждение, где осуществляется повышение профессиональной квалификации и переподготовки кадров;

– как имеющиеся у человека понимание сути дела, знания, умения, навыки, компетенции, позволяющие выполнять профессиональные функции [29].

Становление понятия профессиональной подготовки происходило в контексте развития теории профессионального образования и применительно к среднему профессиональному образованию. Так, А.П. Беляева приводит следующее определение профессиональной подготовки:

– объективная подготовленность человека к решению разнообразной сложности профессиональных задач;

– формирование личности специалиста, готового к овладению профессиональным мастерством, являющимся и целью, и средством, необходимым для самоутверждения человека как социально- ориентированной личности.

Важным дополнением к данной формулировке является то, что характер профессиональной подготовки на разных уровнях профессионального образования обусловлен видами деятельности будущего специалиста:

– уровень начального профессионального образования: профессиональная подготовка носит операционно-деятельностный характер, предусматривающий освоение определенных способов выполнения действий в соответствии с характеристикой предмета и средств труда;

– уровень среднего профессионального образования: профессиональная подготовка носит функционально-предметный характер, обусловленный необходимостью освоения определенных функций профессиональной деятельности

– уровень высшего профессионального образования: профессиональная подготовка носит объектно-деятельностный характер, Функция профессиональной деятельности - однородная по содержанию группа устойчиво повторяющихся видов деятельности.

А.П. Беляева подчеркивает, что профессиональная подготовка должна обеспечить человека таким уровнем профессионализма и социально-культурного статуса, который бы оптимально соответствовал как его собственным интересам, так и кадровым потребностям рынка труда.

Различные аспекты профессиональной подготовки студентов педагогического вуза являются объектом многих психолого-педагогических исследований. В настоящее время сложилось несколько направлений таких исследований.

Первое направление исследований раскрывает понятие профессиональной подготовки студентов педагогического вуза исходя из

структуры профессионально-педагогической деятельности (А.И. Высокодворский, В.И. Гиневицкий, Е.Ф. Есарева, А.М. Колесова, Н.В. Кузьмина, И.А. Уркин). Исследователи утверждают, что профессиональная подготовка студентов педагогического вуза должна осуществляться в логике освоения основных видов будущей профессиональной деятельности.

Второе направление исследований посвящено содержанию, формам и методам профессиональной подготовки студентов педагогического вуза (Е.И. Антипова, Г.А. Арутюнова, Н.Ф. Белокур, М.И. Волошина, Р.А. Еремина, Н.Ю. Крутогорская, О.Н. Соловьева, В.И. Спирина, Н.А. Томин, Н.Я. Яковлев и др.).

Третье направление исследований характеризуется разработкой профессиограммы, в которой определяются основные характеристики специалиста сферы образования (А.И. Пискунов, В.А. Сластенин и А.И. Щербаков и др.).

Исследователи рассматривают профессиональную подготовку студентов педагогического вуза с позиций различных подходов. Широкое распространение в исследованиях получили два основных подхода:

– деятельностный концепции функционального (В.И. Гинецинский, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, И.М. Машаров, А.И. Щербаков и др.) и компетентностного (И.С. Батракова, Е.С. Заир-Бек, В.А. Козырев, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.) подходов;

– личностный – концепции личностно-деятельностного (О. А. Абдуллина, Ю. К. Бабанский, Ф. Н. Гоноблин, В. А. Сластенин и др.) и аксиологического (А.А. Деркач, Е.Н. Дмитриева, И.С. Ломакина и др.) подходов.

По мнению И. Арановской, популярность среди исследователей данных подходов связана с моделями высшего образования, которые сложились на практике. Данные модели относятся и к педагогическому образованию. Особенностью первой модели является направленность на просветительную деятельность. Подготовка специалиста в данном случае идеологически

окрашена и строится на основе заданных извне предписаний, правил, стандартов. При этом процессам развития человека отводится служебная роль, они подчинены задачам функционирования системы образования и общества в целом. Во второй, так называемой либеральной модели, напротив, подчеркивается значимость развития личности [39].

В системе высшего образования в России, исторически базирующейся на первой модели, идеология подготовки до 90-х годов XX века имела преимущественное влияние на постановку образовательных целей, определение содержания и принципов организации образовательного процесса в вузе. Социальный заказ общества и государства предполагал массовое производство специалистов, которые «встраивались» в систему общественных отношений. Не случайно, в исследованиях системы высшего образования, в том числе и педагогического, в качестве одного из основных противоречий называлось «противоречие между сложившейся технологией обучения, ориентированной преимущественно на усвоение знаний, а не на развитие самостоятельности мышления, творческой активности, и потребностью общества и человека в развитии его интеллекта и личности».

Для педагогики высшей школы на современном этапе характерно формирование новой шкалы ценностей, среди которых антропологизация и индивидуализация образования являются символом нового подхода к решению задач высшего образования, что содействует появлению образованного человека и предполагает сочетание профессиональной подготовки и формирование объемного представления о мире с высоким уровнем индивидуальной культуры [8, 28, 39].

Кроме этого, очень часто профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе рассматривается с позиций:

– системного подхода, позволяющего представить ее как совокупность связанных, взаимообусловленных и взаимодействующих друг с другом элементов (О.А. Абдуллина, В.П. Беспалько, И.Б. Дедяева, Н.В. Кузьмина, В. Оконь и др.). Системный подход в данном случае предполагает выделение

составляющих системы и связей между ними; определение функций этой системы по отношению к самой системе и системам, внешним по отношению к ней; рассмотрение системы в ее развитии, т.е. как единство «настоящего», «прошедшего» и «будущего» (М.С. Каган). И.А. Юрловская описывает профессиональную подготовку как сложную многостороннюю динамическую систему, которая функционирует в соответствии с квалификационными требованиями, предъявляемыми к специалистам в определенный исторический период развития общества. И.Ф. Исаев и Г.Н. Соколова считают, что при проектировании системы профессиональной подготовки необходимо учитывать структуру, функции профессиональной деятельности специалиста с целью

отражения их в структуре и содержании профессиональной подготовки. Исходя из этого, во многих исследованиях инвариантная модель системы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза включает в себя: целевые установки (на овладение профессией), компонентность (составляющие системы – преподаватели, студенты, средства обучения и воспитания и т.п.), структурность (этапы подготовки), функциональность (содержание, методы и средства подготовки), коммуникативность (связь с другими системами), результативность (изменения в профессиональном становлении).

– культурологического подхода, в рамках которого профессиональная подготовка рассматривается как процесс освоения и формирования профессиональной культуры специалиста. Как отмечает Ю.К. Чернова, сегодня результатом профессиональной подготовки является не профессионализм, а профессиональная культура, потому что нарастающий динамизм развития общества требует от человека высококачественной прогнозируемости и гуманистической обоснованности своих действий [8]. Профессиональная культура является частью общей культуры личности и отражает усвоенные человеком культурные нормы, ценности, смыслы, т.п.

Культурологический подход находит отражение в современных концепциях образования: концепции И.Е. Видт, концепции личностно

ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), концепции гуманитаризации педагогического образования (Ю.В. Сенько), «Школе диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), концепции ноосферного образования Н.В. Масловой и др. [151]. В последние два десятилетия профессиональная подготовка студентов педагогического вуза все чаще рассматривается в рамках концепции социокультурного подхода (А.П. Булкин, Н.Д. Кондратьев, П.Н. Сорокин и др.), который представляет ее как явление в исторической ретроспективе, обусловленное социокультурными и социо-экономическими процессами, происходящими в обществе. Согласно точке зрения Э. Дюркгейма, педагогические феномены могут быть понятны только в контексте процесса их становления и развития, историческими результатами которых они являются.

Разнообразие исследовательских подходов к изучению профессиональной подготовки специалистов привело к появлению ряда ее определений в психолого-педагогической литературе. Традиционно в системе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза выделяют следующие компоненты: психолого- педагогический, общенаучный и компоненты методической подготовки будущих учителей. Такое деление условно, т.к. все компоненты связаны и взаимодействуют друг с другом. С.А. Сысоева в структуре профессиональной подготовки учителей выделяет психологическую, педагогическую и специальную (методическую) подготовку. Таким образом, можно сказать, что профессиональная подготовка складывается из общего (психолого-педагогическая подготовка), особенного (методическая подготовка) и индивидуального (формирование и развитие профессионально важных качеств). Исследование профессиональной подготовки в вузе как системы предполагает рассмотрение ее во взаимосвязи целей, задач, принципов, содержания и методов, образующих эту систему. Так, процесс профессиональной подготовки будущих педагогов Т.В. Турчанинова рассматривает как совокупность взаимосвязанных структурных блоков: задачно-целевого (создать в вузе условия для формирования профессиональной

компетентности), содержательного (реализуется в соответствии с социальным заказом и нормативными документами), организационно-деятельностного (организационная деятельность и методическое обеспечение качества поэтапной профессиональной подготовки) и уровнево-результативного (уровень сформированности знаний, умений, определенных навыков и профессионально значимых качеств личности будущего педагога). Помимо структурных компонентов системы профессиональной подготовки в вузе, выделяются функциональные ее компоненты, а именно организация и управление профессиональной подготовкой в вузе, ее проектирование, определение характера взаимодействия преподавателей и студентов, т.п. Организация профессиональной подготовки в современном педагогическом вузе характеризуется блочно-модульным построением учебного плана, созданием возможностей для разнообразного образовательного выбора студента, академическим и профориентационным сопровождением, использованием разнообразных гуманитарных технологий.

Помимо того, что вся профессиональная подготовка студентов в вузе рассматривается как система, многие исследователи уделяют большое внимание процессуальной стороне подготовки в вузе. В этом случае речь идет об этапах профессиональной подготовки в вузе, их направленности, последовательности, преемственности и взаимосвязи. И.А. Юрловская отмечает важность взаимосвязи не только этапов вузовской профессиональной подготовки, но и довузовского, послевузовского ее этапов. Этапы профессиональной подготовки студентов в вузе, в том числе и педагогическом, соотносят с этапами его профессионального становления и развития. В. Г. Воронцова считает, что процесс становления педагога - это результат усилий индивида и социо-профессиональной среды; она выделяет следующие этапы обучения в вузе: адаптацию (идентификация индивида с профессией, освоение ее норм, ценностей) и стабилизацию (обретения профессиональной компетенции) [2, 29, 30].



Говоря о целевой составляющей процесса профессиональной подготовки студентов в вузе, в том числе и педагогическом, исследователи рассматривают его как:

- процесс сообщения студентам соответствующих знаний и умений, которые обеспечивают им возможность успешной работы по избранной профессии;

- процесс и результат освоения ими системы профессиональных знаний, осознания личностного смысла этих знаний;

- процесс освоения профессиональных умений;

- процесс развития важнейших профессионально-личностных качеств;

- процесс становления личностного опыта профессиональной деятельности через совместную деятельность студентов и преподавателей;

- процесс становления субъектной позиции студента в процессе решения им учебно-профессиональных задач, которые соответствуют по своему содержанию основным типам профессиональных задач современного педагога;

- процесс становления субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности.

Таким образом, процесс профессиональной подготовки в педагогическом вузе представляет собой логически завершенную цепочку взаимосвязанных и повторяющихся видов деятельности, осуществляемых с использованием ресурсов вуза, результатом которого является дидактически переработанный социокультурный опыт (существующий до и независимо от процесса обучения в виде учебно-программных материалов); личностный опыт, приобретаемый студентами педагогического вуза на основе субъект- субъектного общения (и обусловленных им ситуаций), проявляющегося в форме переживания, смыслов творчества, саморазвития.

Содержательный аспект процесса профессиональной подготовки в педагогическом вузе отражается в задачной логике его построения.

Совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки в педагогическом вузе, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» содержания (Э.В. Балакирева). Коллектив ученых РГПУ им. А.И. Герцена выделяет семь комплексных групп профессиональных задач, к решению которых должен быть готов выпускник педагогического вуза: видеть ученика в образовательном процессе, строить образовательный процесс, устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, создавать образовательную среду школы и использовать ее возможности, проектировать и осуществлять профессиональное самообразование, работать с информацией, управлять образовательным процессом и профессиональной деятельностью. Каждая из задач раскрывается через различные варианты проявления в реальной профессиональной деятельности [16].

Акцентируя внимание на результате профессиональной подготовки в вузе, исследователи говорят о его качестве и необходимости соответствия результатов подготовки квалификационным требованиям, необходимости наличия совокупности компетенций, которые позволят выпускнику быть успешным в своей профессиональной сфере. Ожидаемые результаты профессиональной подготовки в педагогическом вузе обозначены в стандартах высшего образования (ФГОС ВО) и профессиональном стандарте педагога. Новым в процессе стандартизации высшего профессионального образования является то, что стандартизируется не процесс обучения, не содержание образования, а его результаты.

Переход на стандарты третьего поколения обеспечил развитие уровневого высшего профессионального образования с учетом требований рынка труда. При создании проектов ФГОС учитывался весь положительный опыт предыдущих стандартов. Отличительными особенностями ФГОС ВПО третьего поколения являются: выраженный компетентностный характер; пакет стандартов по направлениям как совокупности образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра, объединяемых на базе общности их

фундаментальной части; требования к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций; новая форма исчисления трудоемкости в виде зачетных единиц (кредитов) вместо часовых эквивалентов (аналог европейской системы ECTS). Требования к результатам профессиональной подготовки в педагогическом вузе согласно ФГОС ВО третьего поколения сводятся к необходимости формирования общекультурных и профессиональных компетенций. Подразделение компетенций на общекультурные и профессиональные соответствует двум составляющим высшего образования - академическому и профессиональному. Цель академического образования - развитие личности обучающегося, цель профессионального - подготовка специалистов в высших школах.

Профессиональный стандарт педагога устанавливает единые требования к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности; оценке уровня квалификации педагогов при приеме на работу и при аттестации, планировании карьеры; формированию должностных инструкций и разработке федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования следующих поколений. Профессиональный стандарт педагога заменит существующие громоздкие квалификационные характеристики и должностные инструкции, которые до сих пор регламентировали деятельность педагога.

Подводя итог анализу определений профессиональной подготовки в вузе, можно сказать, что исследователи, интерпретируя данное понятие, рассматривают профессиональную подготовку в вузе как цель, процесс и результат.

Структурный аспект понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Анализ любого понятия требует рассмотрение смежных понятий, связанных с анализируемым и раскрывающих его сущность и различные аспекты. Профессиональная подготовка совершенствуется в процессе трудовой деятельности, в системе повышения квалификации, путём самообразования.

Традиционно комплекс вопросов, связанных с профессионализмом выпускника высшей школы, рассматривался в общем контексте теории и практики профессиональной подготовки, в терминах профессионального развития, профессионального становления, профессиональной зрелости, профессиональной готовности, профессиональной компетентности, компетенции и др. (Е.В. Андриенко, Е.П. Белозерцев, А.А. Деркач, В.А. Сластенин и др.).

Начиная с 2002 г. в исследованиях, посвященных вопросам профессиональной подготовки в вузе, наблюдается более частое обращение к терминам «профессиональное воспитание» и «профессиональная социализация» (Н.М. Борытко, Л.А. Ларина, А.В. Мазуренко, А.В. Репринцев, С.М. Салов, Е.Н. Сорочинская и др.).

Становление профессионального образа мира тесно связано с процессами развития профессионального сознания будущих специалистов (Шевченко О.Ю.), что подразумевает развитие отношения студентов к себе как к субъекту личностно-профессионального становления и проявляется в их стремлении выразить себя в разнообразной деятельности. В процессе профессиональной подготовки происходит сложный процесс моделирования интеллектуального, духовного и профессионального потенциала студентов для того, чтобы они стали субъектами своего саморазвития [2].

Следует отметить, что отнесение понятий к той или иной позиции (профессиональная подготовка как цель, профессиональная подготовка как процесс, профессиональная подготовка как результат) условно, т.к. каждое рассматриваемое нами понятие связано и с целью, и с процессом, и с результатом профессиональной подготовки в педагогическом вузе. При составлении кластера мы следовали следующей логике:

– профессиональная подготовка в педагогическом вузе нацелена на освоение студентами профессионально-педагогической деятельности и вхождение в педагогическую профессию, а это требует становления профессиональной компетентности, формирования готовности к

осуществлению профессионально-педагогической деятельности, становления профессиональной культуры и приобщения к педагогической профессии, формирования профессиональной идентичности педагога, развития профессионально-педагогического мышления, т.п.;

– профессиональная подготовка в педагогическом вузе как процесс сопровождается профессиональным становлением и развитием будущих педагогов, профессиональной социализацией студентов.

Среда педагогического вуза способствует профессиональному воспитанию студентов. При освоении содержания профессиональной подготовки через решение учебно-профессиональных задач у студентов формируется профессионально-педагогическое мышление, происходит изменение их личностных качеств – все то, что свойственно процессу профессионализации человека;

– профессиональная подготовка в педагогическом вузе как результат является одним из этапов в непрерывном профессиональном развитии педагога, отражающемся в квалификации, которая присваивается выпускнику педагогического вуза, компетенциях (общекультурных и профессиональных), которые он приобрел за время обучения в вузе. К результатам профессиональной подготовки в педагогическом вузе предъявляются определенные требования, которые отражены в образовательном и профессиональном стандартах. Соответствие уровня готовности выпускников обозначенным в стандартах требованиям характеризует качество подготовки в педагогическом вузе. Результаты анализа сущностного и структурного аспектов понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Обобщая вышесказанное можно заключить, что под профессиональной подготовкой студентов в педагогическом вузе понимается (на основе определения А.П. Тряпицыной):

– процесс, детерминированный разного рода требованиями к ее результатам (нормативными требованиями, требованиями научно-

технического прогресса, требованиями современного общества, требованиями современного человека, др.),

– процесс освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности, способствующий становлению субъектного опыта профессионально-педагогической деятельности. Особого внимания в связи с этим определением профессиональной подготовки в педагогическом вузе приобретает понятие субъектного опыта.

Л.Н. Худякова, анализируя данное понятие, выделяет следующие три его элемента: личностную (индивидуальную) систему ценностей, целостную картину мира в сознании человека (знания), освоенные человеком средства и способы деятельности (умения, навыки). Центральным звеном в таком понимании субъективного опыта приобретают личностные ценности как смыслообразующее основание всего человеческого бытия, задающее направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности (в том числе и профессиональной), на конкретные действия и поступки. Личностная ценность, по мнению Л.Н. Худяковой, представляет собой мыслительную форму, т.е. мыслительный образ, в сознании человека, в котором фиксируются результаты внерационального истолкования действительности, совершаемые в процессе работы индивидуального духа [17]. Следует отметить, что ценностью является не стремление человека обладать какой-либо вещью или качеством, а стремление человека к определенной культурно-опосредованной форме своих отношений с миром, которая вырабатывается в рамках ценностного отношения как оптимальная и представляется как желаемая. Содержанием двух последних элементов субъектного опыта являются усвоенные общественные ценности, знания о мире, средства и способы деятельности, нормы поведения, т.п.

## **1.2 Подготовка высококвалифицированных будущих педагогов**

Педагоги, исследуя вопросы, связанные с прочным освоением профессиональных действий, способов их применения на практике, выявили теоретические и практические аспекты этой проблемы (В.П. Панасюк, Н.Н.

Тулькибаева, А.И. Субетто, В.В. Окрецилов и др.). Следует отметить, что проблема качества актуальна для всех уровней системы образования. Она включает совокупность подсистем для оценивания материально-технической, кадровой, содержательной, нормативной сфер деятельности субъектов начального, общего, среднего, высшего, послевузовского уровней образования. Качество образования комплексно отражает всю совокупность задач, относящихся к вышеназванным подсистемам, а именно: 1) готовность и способность образовательной организации выполнять свои функции и задачи в соответствии с требованиями нормативных документов; 2) способность совершенствовать и обновлять кадровые, научно-методические, материально-технические потенциалы и ресурсы; 3) готовность развивать все структурные компоненты педагогической системы (целевой, нормативный, критериальный, организационный, информационный, содержательный, мотивационно-стимулирующий); 4) способность и готовность совершенствовать образование как социокультурный инструмент формирования духовности, воспроизводства интеллектуального ресурса общества, конкурентоспособного выпускника.

Рассмотрим понятие "качество" как сложную категорию. В философии, отмечает А.А. Грицанов [13], впервые эту категорию раскрыл Аристотель с позиции нескольких возможных аспектов таких, как наличие или отсутствие врожденных способностей и качеств личности, как приходящих, так и стабильных свойств присущих объекту, явлению. Категорию качества Аристотель связывает с понятием "количество", последнее отвечает на вопрос "сколько?" Ему, по мнению Аристотеля, приписывается связь с такими понятиями, как "множество", "величина". С этой точки зрения, оценивая "качество" как философскую категорию он сравнивает и выясняет содержание таких понятий, как "равенство" и "неравенство".

Кант не в полной мере разделяя эту точку зрения отмечает, что классифицировать категорию "количество" необходимо с точки зрения "суждения чистого рассудка", делить которое необходимо на единичное, частное, общее, а по качеству на бесконечное, утвердительное и отрицательное.

С этой точки зрения именно Кант впервые обнаружил взаимосвязи между понятиями "качество" и "количество".

Гегель категорию "качество" трактует как "определенность, тождественную с бытием, а количество – как внешнюю, безразличную для бытия определенность". Иными словами, эти две категории он понимает как этапы определения и самоопределения бытия. Гегель, раскрывая сущность категории "качества" вводит понятие "определенности" и "границы". По его мнению, "определенность" – это эмпирическая презентация качества или свойства как проявления качества в определенной системе взаимодействий и отношений. При этом граница, по его мнению, раскрывает дифференцированность данного качества от других качеств. Гегель категорию "количество" раскрывает через понятия "величина" и "число", а синтезом качества и количества по Гегелю выступает "мера". В диалектике этот синтез сформулирован в форме закона "перехода количественных изменений в качественные и обратно" [13, 28]. Таким образом, в современном понимании двух категорий "качество" и "количество" отмечает А.А. Грицанов, необходимо исходить из того, что процедуры измерения количественных параметров вещей и явлений должно обязательно соотноситься с качественными характеристиками "элементов бытия" при этом сохраняя и актуализируя философскую значимость вышеназванных категорий [31].

Повышение качества товаров и услуг, технологий и жизни определяет главную сущность всей эпохи XXI века. Чтобы соответствовать требованиям этой эпохи современному человеку нужно качественное образование, потому что образование является величайшим из земных благ, если оно качественное. В противном случае оно совершенно бесполезно (Р. Киплинг).

Действительно, образование в наши дни играет ключевую роль в культурных, социальных и экономических процессах. Возросшие требования к образованию связаны с выявлением признаков, характеризующих качество деятельности самого человека. Таким образом такие понятия как качество жизни, качество человека, качество образования, качество профессионального



образования, качество обучения, качество знаний связаны и взаимообусловлены. Раскроем сущность этих понятий во взаимосвязи с другими сферами деятельности человека. Такой подход к анализу качества образования раскрывает В.П. Панасюк [27].

Рассматривая связь образования человека с другими сферами его деятельности педагог предлагает качество рассматривать как внутренний и внешний системно-социальный аспекты. В первом понимании качество образования, по выражению педагога, это "кухня", а во втором – это то, что "подается на стол". Образное сравнение точно раскрывает отличие двух подсистем (внешней и внутренней) одной системы "качество". Первое определяется качеством программ, учебников, педагогических технологий (интерес администрации, учителей, методистов). Второе – состоянием образовательной организации как института социализации человека связано интересами общества. Качество любого образовательного объекта (программа, учебник, образовательный процесс) может быть потенциальным и реальным. например, планированием, проектированием можно обеспечить высокое качество, которое реально не всегда может быть реализовано. Для общего образования потенциальным качеством можно считать достижения учащихся начального и среднего уровней образования, а реальным – достижения выпускников основной и общеобразовательной (средней) организации. В вузе потенциальное качество обеспечивается результатами курсовых экзаменов, производственной практики, а реальное качество – достижениями выпускников вуза на конечном этапе обучения (результатом защиты квалификационной работы).

Поэтому качество образования целесообразно рассматривать с позиции качества самого процесса (деятельности) и качества результата этой деятельности. Две позиции безусловно связаны, потому что качество процесса отражается на качестве результатов.

Качество образования целесообразно анализировать с других позиций, например, с позиций уровней образовательной (педагогической) системы,

включающей: 1) уровень качества усвоения учебной информации (вопросы темы, раздела, предмета в целом); 2) уровень качества образования обучающегося, группы, образовательные организации, региона в целом и т.д.

В настоящее время анализируя качество образования, исследователи используют три подхода:

- первый ориентирован на аппарат педагогики, он как правило, абсолютизируется.

- второй подход абсолютизирует теорию управления качеством образования. Сторонники этого подхода отдают предпочтение концепциям Всеобщего управления качеством (Total Quality Management. TQM) или международным стандартам качества ISO серии 9000:2000.

- третий подход – комплексный, обеспечивающийся совокупностью теоретических, психолого-педагогических и специализированных идей, раскрывающих качество образования как процесс взаимосвязи самоуправления и жесткого управления. Субъектами последнего могут быть обучающиеся, обучаемые, образовательная организация в целом.

Модернизация общего и высшего образования выявила ряд проблем в решении актуальных вопросов повышения качества образования. Педагоги, анализируя эти вопросы, выделяет несколько концептуальных положений, которые требуют решения. К ним он относит следующие противоречивые проблемы, требующие разрешения:

- \* как следует понимать словосочетание "качество образования";
- \* каковы принципы разработки технологии системы качества внедрения, диагностирования образования;
- \* как оценивать качество образовательного процесса;
- \* каковы технологии управления качеством образования, как они могут быть использованы, каковы условия их применения.

Качество образования Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров [13] определяют как

\* уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, достигнутого обучаемыми в соответствии с планируемыми целями;

\* степень удовлетворения ожиданий участниками образовательного процесса;

\* уровень услуг, предоставляемых образовательной организацией.

Качество образования измеряется в соответствии с требованиями образовательного стандарта и зависит от уровня его престижности в общественном сознании, системе государственных приоритетов, финансирования и материального обеспечения, оснащения, современными технологиями управления. Все названное определяет внешние факторы качества образования можно классифицировать на: 1) социальные (непрерывность образования, его всеобщность, преемственность, единство обучения-воспитания, гибкость, адаптивность, инновационность); 2) дидактические (фундаментальность, гуманитаризация, специализация и профессионализация, информатизация, интегративность, комплексность).

Вышеизложенное позволяет заключить, что качество образования связано с такими понятиями как "качество человека, "качество жизни".

Качество человека (личности) включает совокупность социальных и биологических составляющих, определяющих психические процессы, свойства, устойчивые состояния и поведения субъекта в социальной и природной среде. Качество жизни (качественная сторона образа жизни) как интегральная характеристика человека в различных социальных системах выражается степенью его социальной свободы (или несвободы), возможностью личностного развития культурными и духовными ценностями, уровнем его материального благосостояния, физического и психического здоровья.

В соответствии с изложенным, качество образования можно определить как некую совокупность признаков, которые обеспечивают приспособленность человека на основе его обученности, воспитанности, выраженности психических и физических возможностей к реализации социальных целей. Чтобы определить эти возможности необходимо разработать модель

мониторинга качества образования, который может включать несколько взаимосвязанных аспектов: 1) качество образования по ступеням непрерывного обучения (общее, высшее профессиональное, послевузовское); 2) качество образования по уровням управления (федеральный, региональный, например, вузовский и др.); 3) качество текущего и стратегического функционирования и развития образования как ключевая идея совершенствования профессиональной подготовки компетентного специалиста.

Проектируя и внедряя систему качества целесообразно определить не только совокупность компонентов, определяющих его, но и характер связи между ними. К таким компонентам целесообразно отнести такие, которые определяют специфику, особенности образования в целом, например:

потребности потребителей, т.е. самих обучающихся. От их мотивации, ценностно-смысловых ориентаций и установок зависит конечный результат обучения;

потребность и удовлетворенность потребителей результатами обучения является субъективной, а поэтому не служит единственным критерием оценки результатов;

объективная оценка результатов подготовки выпускников образовательных организаций определяется критериями и показателями, установленными свыше (например, нормативными документами федерального уровня), которые предъявляют более жесткие требования к системе контроля и оценивания результатов обучения с учетом их самооценки;

продолжительность полного цикла обучения общего образования 8(9) – 10(11) и высшего 1-4(5) предполагает, что может измениться нормативная база, состав преподавателей (учителей, педагогов), иными словами, возникнут изменения в образовательной системе, которые нельзя не учитывать при оценке результатов;

выбор принципов построения организационных структур, средств, форм и стратегий управленческого взаимодействия участников образовательного

процесса при проектировании оценочного инструментария нельзя не учитывать.

Педагогическая система управления качеством образования достаточно многогранна, она включает организационные, методические, научные, кадровые, методологические составляющие, обеспечивающие функционирование системы, ориентированной на конечные результаты соответствующих требованиям новых стандартов.

Разделяя точку зрения А.И. Субетто, который исследовал качество как "сложный продукт, требующий специальных способов управления, отметим, что многие его идеи в 70-80 х гг XX столетия были использованы западными менеджерами. Исследователь, разработав цельную теорию управления качеством, представил ее в виде трех основных направлений ("слоев"): 1-общая теория управления (методология, технология, типология); специальная (аспектная) теория управления качеством (экономическое регулирование, технологическое и правовое, организационное и др.); объектная теория управления (управление качеством продукции, качеством труда, качеством процесса и др.). Изучив многообразие подходов в исследовании самого понятия "управление качеством" (В.А. Егоров, В.В. Окрепилов и др.), мы приняли за основу определение данное В.Я. Белобрагиным, который это понятие связывает с целенаправленным, скоординированным процессом воздействия на различные объекты и системы, обеспечивающие достижения конечных относительно устойчивых результатов на основе комплекса постоянно действующих организационных, технических, экономических и идеологических мероприятий, методов и средств [3, 29, 33].

Для управления качеством образования, по мнению В.В. Окрепилова, А.И. Субетто, многие положения общей теории управления качеством, сформулированные в форме законов и принципов, отражают общие требования, такие, как:

\* единство систем управления, соотносительность управляющей и управляемой системы, оптимальное сочетание централизации и децентрализации;

\* плановость, эффективность, оптимальность; системность, иерархичность, единство распоряжений, рациональность сочетания коллегиальности и единоначалия;

\* динамичность, непрерывность, цикличность;

\* оперативность, пропорциональность, экономичность, эффективность.

Поэтому выводы общей теории управления качеством в сфере образования можно применять по следующим направлениям:

- управление качеством образования как предметной области общей теории управления, включающей процесс подготовки и подготовленность обучающихся; новые управленческие подходы в решении противоречий на новом этапе развития образовательной организации.

- управление качеством образования требует использования методологического, технологического и типологического подходов в комплексе.

- управление качеством образования включает совокупность компонентов, обеспечивающих взаимодействие основных составляющих теории (понятийного аппарата, принципы и законы, методы, виды и функции, механизмы проектирования организационных систем управления, квалиметрию).

Успешность управления качеством образовательного процесса обеспечивается с учетом требований международных стандартов качества (ISO) с учетом достижений науки, в том числе педагогической (квалиметрии, теории образования, качества знаний и умений, менеджмента и т.д.).

В действующих международных стандартах (ISO) качество определяется как совокупность характеристик, относящихся к субъекту (объекту), его способности удовлетворять установленные потребности [27]. Описать процедуры и механизмы проектирования и внедрения системы качества в

образовательные организации невозможно без глубокого понимания сущности и роли "программного обеспечения (средства)". Оно включает: образовательные программы, программы развития образовательной системы (организации – школа, колледж, вуз), целевые программы, компьютерные программы диагностики и отчетности, концепции дифференцированного, специализированного, интегрированного обучения, методические разработки по дисциплинам, методики коррекции и развития интеллектуальных и профессиональных умений.

Управление качеством образовательного процесса В.П. Панасюк определяет как многоаспектный, многогранный, комплексный процесс воздействия на него и его составляющие внешней среды с целью достижения наибольшего согласования планируемых и *реализуемых результатов*, соответствующих требованиям стандартов и ожиданий [21] к образованности выпускника, которая по терминологии стандартов ISO является продукцией образовательного процесса, двуединого процесса обучения и воспитания, основанного на деятельности обучаемых и обучающихся, администрации, разработчиков учебных планов, программ, учебников, методик, проектов и др. Результатам такой деятельности могут служить личностные достижения всех участников образовательного процесса, результаты достижения в целом образовательной организации по выполнению учебного плана, запланированных мероприятий, реализации целевых тактических и стратегических проектов.

Процесс управления качеством образования осуществляется поэтапно и последовательно, включая обязательные составляющие этого процесса, такие как:

- 1) целеполагание;
- 2) этапы процессов, составляющих основу деятельности;
- 3) распределение полномочий и обязанностей по выполнению заданий на разных этапах деятельности;
- 4) использование определенных документированных процедур и инструкций;
- 5) изучение и проверка, контроль и оценка программы испытаний на разных этапах деятельности;
- 6) внешние изменения и поправки в программу качества в соответствии с

документированными процедурами; 7) применение методики измерения уровня достижения цели и конкретных задач в области качества; 8) использование дополнительных мер, обеспечивающих реализации поставленной цели (успешное прохождение аттестации и аккредитации, совершенствование штатной структуры образовательной организации, кадрового состава, материально-технической базы и др.).

Уточним понятийный аппарата проблемы касающейся программы улучшения качества образования. К таким понятиям отнесем: управление качеством образовательного процесса, оценка качества, требования к качеству, планирование качества, контроль качества образовательного процесса, критерии, показатели, критерий эффективности, критерий функционирования, критерий надежности, продуктивность, работоспособность, мониторинг, процедура (методика). Раскроем кратко содержание вышеназванных понятий:

*управление качеством* образовательного процесса – комплексное воздействие на образовательный процесс с целью достижения наибольшего соответствия результатов необходимым требованиям стандарта

*оценка качества* – проверка соответствия способности объекта выполнять установленные требования

*требования к качеству* образовательной организации в терминах, оформленных нормативными документами (стандартом)

*планирование качества* – деятельность, устанавливающая цели и требования к их реализации

*контроль* – деятельность по осуществлению измерений, экспертизы, испытаний для оценки отдельных параметров объекта и сравнение полученных результатов с установленными требованиями. Контроль как правило регламентируется и документируется, опирается на методы, обусловленные специально выбранными критериями

*критерий* – мера, средство, инструментарий, управляющий качеством образования;



*показатель* – измеритель критерия, позволяющий его наблюдать и фиксировать;

*критерий эффективности* – управленческо-организационная эффективность, выражающая объем, полноту достижения результатов выполнения внешних и внутренних задач;

*критерий функциональности* – технологичность, организованность, обеспеченность качества подготовки образовательного процесса, диагностируемая совокупностью показателей: 1) обеспеченность учебно-методической документацией, литературой, оборудованием и др.; 2) наличие экспертных оценок по осуществлению процедур организации, планирования, технологий использования и др.

*критерий надежности* – совокупность частных критериев с позиции исполнения (своевременность исполнения действий, безопасность исполнения распоряжений, плановых мероприятий, устранение ошибок и др.); с позиции структурной надежности (точность, безошибочность, скоординированность действий всех участников образовательного процесса); с позиции экспертной оценки (анализ отчетной документации, контроля образовательного процесса, наблюдения со стороны административных структур, самооценки участников образовательного процесса);

*критерий продуктивности* – выражение полноты выполнения задач разного содержания (продуктивность учебной работы определяется ее вкладом в совокупные итоги образовательного процесса);

*критерий работоспособности* – способность всех участников образовательного процесса правильно выполнять возложенные на них функции в соответствии с целями и задачами, определенными выше. Оценивается работоспособность с помощью разных оценок (дифференцированных, комплексных, смешанных) характеризующих компетентность специалиста

*мониторинг* – отслеживание, диагностирование, прогнозирование результатов деятельности, недопускающее, предупреждающее оценивание по данным единичного измерения. Главное назначение мониторинга – отследить

направление развития образовательного процесса, а также направления и причины отклонений в развитии

*процедура* (методика) – способ осуществления деятельности (установленный, документированный). Пример процедур: разработка и внедрение рабочих программ, итоговой аттестации организации, преподавателя, выпускника, педагогическая и психологическая диагностика и др.

*шкалы измерений* – это множество обозначений, используемых для регистрации состояний наблюдаемого объекта. Само измерение как алгоритмическая операция, в ходе которой наблюдаемое состояние объекта соотносится с определенным числом, символом, номером в соответствии принятым правилом. Измерительные шкалы классифицируют на неметрические (качественные), в них отсутствуют единицы измерений (номинальная, порядковая) и метрические (количественные). К последним относят шкалы интервалов, отношений. Результаты измерений, выраженные в числовой форме, в математической статистике называют вариантами. Замеры, расположенные в один ряд в порядке возрастания или убывания, составляют вариационный ряд, а количество повторяющихся замеров в вариационном ряду получили название частоты. Например, в группе 25 студентов, выполненное ими контрольное задание оценивается по 5-балльной шкале. Полученные отметки, выстроенные в порядке возрастания образуют вариационный ряд: 1222333333333334444445555. Частотное распределение балльных отметок, полученных студентами за выполненное контрольное задание удобно представлять следующим образом (табл. 1):

Таблица 1 – Частотное распределение балльных отметок

Варианта	1	2	3	4	5
Частота	1	3	11	6	4

Также может быть представлено в графическом виде (рис. 1, 2).

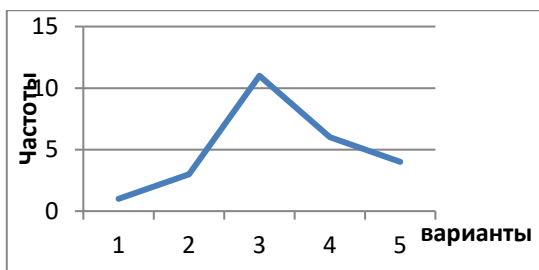


Рис. 1 – Полигон частот

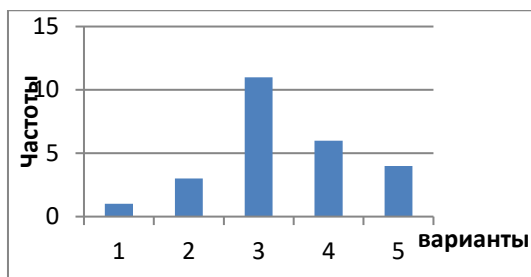


Рис. 2 – Гистограмма частот

Шкалирование как отображение какого-либо признака объекта, процесса в числовом множестве рассмотрим применительно к уровням усвоения знаний, умений, способов применения их на практике. Например, пять уровней их усвоения представим в шкалах:

- \* порядка (I, II, III, IV, V);
- \* наименования (распознавания, запоминания, понимания, применения, владения);
- \* отношения (I, II, III, IV, V как ряд чисел арифметической прогрессии 1:3:5:7:9);

\* интервалов (в шкале 100% – 1:3:5:7:9 → 4% : 12% : 20% : 28% :36%).

Другой пример. Четыре уровня освоения действий представим в шкалах:

- \* порядка (I, II, III, IV);
- \* наименования (действия по запоминанию, действия на основе алгоритмических предписаний: репродуктивные, действия на основе самостоятельной работы: продуктивные, эвристические действия: поисковая, исследовательская);
- \* отношения (I : II : III : IV как ряд чисел 3:6:9:12);
- \* интервалов (в шкале 100% – I : II : III : IV → 3:6:9:12 → 10% : 20% : 30% : 40%).

Изложенное свидетельствует о том, что шкалы отображающие свойства, признаки объекта могут выражаться множеством кратным "5" (шкала 10-балльная, 20-балльная, ... , 100-балльная) или множеством кратным 3 (шкала 6-балльная, 9-балльная, 12-балльная). Максимальное значение этой шкалы можно выразить в процентах – часто используемом подходе в оценивании

качества усвоения знаний, умений, способов их применения на практике. Используемая арифметическая прогрессия позволяет учесть степень усложнения качества освоения знаний и умений с помощью использования весовых коэффициентов 0,04:0,12:0,20:0,28:0,36.

Например, образовательный процесс в вузе по освоению образовательной программы конкретной дисциплины включает совокупность мероприятий, описанных выше. Завершается он проверкой (контролем, оценкой) учебных достижений. Эта проверка осуществляется с помощью разработанного преподавателем инструментария, который включает разноуровневые задания: на распознавание и запоминание, понимание (знаниевый компонент предложенного задания); умение применять знания в условиях алгоритмических предписаний); умение применять знания в новой, нетрадиционной ситуации. Разноуровневые задания оцениваются, например, по 100-балльной шкале, описанной выше. Принимая во внимание технологию оценивания разноуровневых заданий итоговой контрольной работы, которая основана на сравнении реального бала ( $n$ ) с максимально возможным ( $n_0$ ) рассчитывается коэффициент успешности выполнения любого задания ( $K_y = \frac{n}{n_0}$ ) с учетом весовых коэффициентов качество выполнения всех разноуровневых заданий рассчитывается среднее значение коэффициента выполнения всех заданий:

$$\bar{K}_y = 0,04 \cdot K_{yI} + 0,12 \cdot K_{yII} + 0,20 \cdot K_{yIII} + 0,28 \cdot K_{yIV} + 0,36 \cdot K_{yV}.$$

Полученное значение соотносится (переводится в отметку 2, 3, 4, 5) в соответствии со шкалой, предложенной В.П. Беспалько и уровнем требований к результатам освоения ЗУВ (высокий, средний, низкий / продвинутый - достаточный, базовый, недостаточный). При обучении на высоком уровне сложности отметка "отлично" ставится за  $K_y$  освоения знаний и умений – 0,7; отметка хорошо за  $0,4 \leq K_y \leq 0,6$ ; отметка "удовлетворительно" – за  $0,6 \leq K_y \leq 0,4$ .

Говоря о специалистах нового типа, президент России в своем указе «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [6] подчеркивает, что в целях дальнейшего совершенствования государственной политики в области образования и науки необходима подготовка специалистов отвечающих требованиям инновационной экономики и к 2020 году требуется увеличение числа высококвалифицированных работников, с тем чтобы оно составляло не менее трети от числа всех квалифицированных работников.

Высококвалифицированные работники – это специалисты с достаточно высоким уровнем общей и профессиональной культуры, что выражается в развитии личности человека и его профессиональной компетентности. Современный высококвалифицированный работник обладает широким образованием и способностью адаптироваться к быстроменяющимся потребностям современного рынка труда. Это работники, владеющие определенными производственными навыками и, как правило, высоким уровнем мастерства в избранной сфере деятельности, имеют постоянные длительные отношения с трудовым коллективом и, следовательно, представляют интерес для работодателя.

Вопросы подготовки высококвалифицированных специалистов в сфере образования особо актуальны сегодня, т.к. необходимо понять к чему готовить будущих учителей. Педагогическая деятельность в современных условиях полна противоречий. С одной стороны, преподавателю необходимо отвечать на запросы внешней среды, которая требует от него воспитать человека готового к динамично меняющейся действительности, где постоянно появляются новые, неизвестные ранее элементы. Для этого он должен предвидеть изменения, развивать в себе те качества, которые требуются сейчас и потребуются завтра. Вместе с тем, по сути своей роли в системе образования он должен воплощать преемственность культуры, сохранение и воспроизводство ее ценностей [1, 49].

Таким образом, можно сказать, что современный педагог должен обладать неким «портфелем компетенций», т.е. разносторонними

способностями, которые основываются на собственных талантах и пронизаны оригинальной комбинацией практического опыта. Вместо выполнения задания требуется способность решать проблемы (инициативность, самостоятельность, ответственность, т.п.) [10].

Исходя из этого, результатом профессиональной подготовки в педагогическом вузе является профессиональная готовность к решению разнообразных профессиональных задач. Профессиональная готовность включает в себя различного рода установки на осознание профессиональной задачи, диспозиции личности как своеобразного продукта «столкновения» ее потребностей и ситуаций их удовлетворения, модели профессионального вероятностного поведения, определение специфических способов деятельности в профессиональной ситуации, оценку своих возможностей в соответствии с предстоящими трудностями и необходимостью результата в процессе разрешения профессиональной проблемы. Профессиональная готовность рассматривается в качестве переходного этапа от познания профессиональной среды к ее преобразованию на основе интеллектуальной (снятие неопределенности ситуации), ситуативной (поиск в самом себе мобилизующих факторов для решения профессиональной ситуации), ретроспективной (анализ собственного опыта с целью его актуализации в профессиональной ситуации) и перспективной (самоактуализация профессиональной позиции) рефлексии [7].

Готовность к изменениям является одной из основополагающих составляющих профессиональной готовности в современных условиях быстроменяющейся действительности. Изменения, непрерывно происходят в современном обществе, требуют от человека гибкой реакции на возможные перемены в профессиональной карьере, умения самоидентифицироваться в разных ситуациях жизнедеятельности и в то же время сохранять базовые личностные ценности. Современные выпускники должны быть готовы к тому, что процесс профессионального развития непрерывен, неважно останутся ли они в последующем в своей профессиональной сфере или, в виду определенных жизненных обстоятельств, вынуждены будут заняться

совершенно другим делом. В рамках парадигмы непрерывного образования, «образования через всю жизнь» человек неизбежно сталкивается с необходимостью определения и идентификации себя в меняющихся условиях своей профессиональной деятельности.

Профессиональную подготовку в вузе можно рассматривать как начало профессиональной карьеры и начало процесса устойчивой самоидентификации в профессии посредством систематизации полученных знаний и выстраивания картины профессиональной реальности, что открывает возможности будущего профессионального развития. По словам Э. Гуссерля, человеку является не мир или его часть, а «смысл» мира [1, 8]. Именно в процессе профессиональной подготовки идет активный поиск смыслов и ценностей профессии, осознание стиля жизни, обусловленного данной профессией.

Современные ФГОС ВПО, концептуальной основой которых является компетентностный подход, а результаты обучения в вузе сформулированы в виде общекультурных и профессиональных компетенций, также отражают идею важности опыта практической деятельности, личностных и профессиональных ценностей, смыслов, т.п.

С точки зрения синергетического подхода (В.И. Аршинов, И. Пригожин, Г. Хакен) процесс становления, в том числе и профессионального, это процесс самопорождения, саморазвития, самоизменения. Именно в этих процессах «кристаллизуются» смыслы. Порождение смысла, видение смысла – это определение направления движения. В связи с этим, на наш взгляд, направленность профессиональной подготовки в педагогическом вузе должна быть в создании условий для, прежде всего, профессиональной самоидентификации студентов, т.к. самоидентифицируя себя с профессией, студенты находят все новые и новые смыслы педагогической деятельности, что задает направление их движения и развития именно в этом профессиональном поле. Актуализация смыслопорождающей стороны будущей педагогической деятельности позволяет включить студентов, первоначально, в решение учебных задач, а затем и профессиональных, становится условием высокой

мотивации обучения, а также овладения технологиями, способами педагогической деятельности и взаимодействия [3, 16].

Проблема самоидентификации имеет междисциплинарный характер. Самоидентификация служит условием организации жизнедеятельности человека. Идентифицируя себя, человек задаёт направления деятельности и определяет свое поведение в рамках этой деятельности.

Исследователи выделяют функции самоидентификации, как процесса и психологического механизма формирования идентификационного статуса личности: это отбор значимых личностных и социальных ценностей и «встраивание» их в структуру идентичности; переструктурирование идентичности в соответствии с особенностями новых элементов, вошедших в ее структуру; определение индивидом значения и ценности новых элементов идентичности и сопоставление их с предыдущими социальными ценностями, уже входящими в структуру идентичности [37].

В процессе профессиональной подготовки очень важным является то, как осуществляется траектория личностно-профессионального становления студента, формирование его идентификационного статуса, а также знание о том, какие изменения и качественные преобразования происходят с внутренним миром студента. Особую значимость в этих условиях приобретает получение объективных данных о процессе становления профессиональной компетентности студентов, о том, как происходит рост, развитие и его интеграция в профессию.

Говоря о личности профессионала вообще, как о сложившейся целостной системе профессиональных знаний, умений, навыков и, главное, наполнении их личностным смыслом, подготовку будущих педагогов следует рассматривать именно как период профессионального становления. Это индивидуализированное становление профессионально значимых качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности – творческой



самореализации в профессии. Человек, выбирая одну конкретную профессию, как бы продолжает самоопределяться в рамках этой профессии, отыскивая в ней для себя всё новые и новые смыслы.

Процесс самоидентификации инициирует развитие, поиск нового в себе, раскрытие личностного потенциала и является механизмом совершенствования профессиональной деятельности. Переходя на новый, более высокий уровень профессионализма он приобретает новые черты, характеристики личности, навыки деятельности.

В структуре самоидентификации исследователи выделяют семь уровней: социально-профессиональный; семейно-клановый; национально-территориальный; религиозно-идеологический; эволюционно-видовой; половой уровень; духовный уровень [1, 37].

Названные уровни существуют и функционируют в тесной взаимосвязи друг с другом, а границы между ними являются условными. Чем выше уровень, тем он в большей степени подвержен влиянию внешних воздействий, а значит легче изменяется в соответствии с ними. Отсюда следует, что социально-профессиональный уровень самоидентификации является самым неустойчивым и изменчивым. Осознанность человеком каждого уровня неодинакова и составляет главную проблему процесса самоидентификации. В связи с этим, исследователи выделяют понятие несимметричной самоидентификации, когда человек чётко осознает только один её аспект или уровень, а остальные неявно подразумеваются. Человек делает допущения, которые нередко не соответствуют действительности, а когда эти “подразумеваемые” аспекты идут вразрез с объективной реальностью, нормами общества, то возникает проблема, или, иначе говоря, кризис самоидентификации.

Так, меняя профессию по тем или иным причинам, человек испытывает шок, который по своей сути является кризисом социально-профессионального аспекта самоидентификации, когда внутренние установки и привычное для человека поведение не соответствует окружающей действительности. Кризис

самоидентификации – это сложное психологическое состояние личности, которое может привести к негативным последствиям, если его не разрешить. Э. Эриксон сделал вывод о том, что психосоциальный кризис – это неизбежный этап на пути саморазвития личности от утраченной прежней идентичности к обретению новой, более зрелой [1, 13].

Кризис профессиональной самоидентификации проявляется в неудовлетворенности своей профессией, актуальной или будущей. В период кризиса человек теряет ценности, связанные с профессиональной деятельностью; находится в угнетённом состоянии; испытывает моральный и физический упадок, нежелание идти на работу, апатию; избегает профессиональных контактов; переживает неизменное желание «вырваться» из данной ситуации, сменить профессию и т.п.

Основными причинами возникновения кризиса профессиональной самоидентификации являются: сложившаяся экономическая ситуация, неправильный выбор профессии, усталость от профессии, пессимизм, иллюзии. Причины возникновения кризиса профессиональной самоидентификации могут быть внешними и внутренними, но решение сложившейся ситуации, в значительной степени, зависит от самого человека. К возможным путям преодоления кризиса профессиональной самоидентификации можно отнести: приспособление к новой ситуации (смена профессиональной сферы или поиск новых смыслов и ценностей в своей профессиональной сфере), временная концентрация на другой сфере жизни (отстранение от проблемы), поиск помощи и поддержки в значимом социальном окружении (родственники, друзья, коллеги) [5].

Выпускники вуза должны быть готовы к тому, что кризисы, в том числе и профессиональные, периодически случаются в нашей жизни. С одной стороны, это всегда стрессовая ситуация, с другой, потенциал для дальнейшего развития и совершенствования. И чем раньше они будут вовлечены в процесс активного поиска смыслов и ценностей профессии, в процесс самоидентификации в профессии, тем легче они будут переживать подобные кризисы.

Следует отметить, что вопросы профессиональной самоидентификации студентов педагогических специальностей активно обсуждаются в психолого-педагогической литературе и результатами ряда исследований стали разработки американских ученых Сары Эшворт, Кена Эдвардса, Муски Мостона (S. Ashworth, K. Edwards, M. Mosston) и других. Исследователи считают, что профессиональной самоидентификации будущих учителей способствует определение индивидуально стиля преподавания. Понятие о стилях преподавания должно закладываться в процессе профессиональной подготовки в вузе, а формирование индивидуального стиля происходит на практике и в последующей педагогической деятельности.

Ученые описывают 11 стилей преподавания [38, 39]:

Контролирующий (Command Style) – учитель принимает большинство решений по поводу содержания, темпа, формы, продолжительности работы, ожидаемых ответов учеников, т.п. Задача учеников точно и аккуратно воспроизвести материал в определенное для них время. Такой стиль преподавания способствует быстрой социализации учеников.

Стиль с акцентом на выполнение задания, практико-ориентированный (Practice Style) – учитель разрабатывает задания и дает инструкции по их выполнению. Ученики индивидуально выполняют задания и отвечают учителю, учитель корректирует их ответы. Данный стиль преподавания способствует развитию навыков самостоятельности, тайм-менеджменту и т.п.

Стиль взаимообучения (Reciprocal Style) – учитель разрабатывает задания, дает инструкции по их выполнению и предлагает критерии правильности выполнения заданий. Ученики работают в парах, где один выполняет задание, второй наблюдает и контролирует правильность его выполнения, затем происходит смена ролей. Стиль взаимообучения способствует развитию коммуникативных навыков и повышает степень осознанности процесса своего обучения.

Индивидуальный стиль (Self-Check Style) – учитель разрабатывает индивидуальные задания, дает инструкции по их выполнению и предлагает

критерии правильности выполнения заданий. Задача ученика – выполнить задания и проверить их по заданным критериям. Данный стиль направлен на развитие самостоятельности учеников.

Инклюзивный стиль (Inclusion Style) – учитель предлагает разноуровневое задание, выполнение которого предполагает вовлечение всех учеников, независимо от уровня знаний и умений. Ученики выполняют задание на том уровне, который им посилен. Стиль ориентирован на развитие способности принимать решение, основанное на самооценке собственных знаний и умений.

Стиль исследования под руководством учителя (Guided Discovery Style) – учитель создает такие условия обучения, когда ученики сами находят необходимую информацию или объяснения посредством ряда вопросов, сформулированных учителем. В рамках такого направляемого исследования ученики учатся самостоятельно искать ответы, что стимулирует процесс мышления и мотивацию к решению поставленной задачи.

Стиль конвергентного исследования (Convergent Discovery Style) - предполагает задание, вопрос, ситуацию или проблему, обозначенную учителем и с которой ученики ранее не сталкивались, ответ или решение которой необходимо найти (учитель предполагает, что в результате ученики найдут конкретный уже известный ему ответ). Стиль направлен на развитие исследовательских навыков, формирование исследовательского мышления.

Стиль дивергентного исследования (Divergent Discovery Style) – предполагает, что учитель задает тему исследования, обозначает ситуацию или проблему. Ученики изучают данную ситуацию или проблему и находят ее решение, поощряется вариативность предложенных решений. Стиль направлен на развитие исследовательских навыков, формирование исследовательского мышления, осознание вариативности решения проблем и ситуаций.

Стиль преподавания, выстроенный по запросу ученика (Learner Designed I.P. Style) – предполагает готовность учителя к тому, что ученик сам инициирует процесс обучения или исследования согласно собственным

интересам и просит учителя совместно с ним определить тему, цель, проблему, задания, т.п. изучения материалов, а также критерии их выполнения заданий и решения проблемы.

Стиль самообучения, индивидуальный стиль (Self-Teaching Style) - предполагает полную независимость учеников от учителя, когда представляются уже результаты самообучения.

Таким образом, зная особенности данных стилей преподавания, у студентов складывается представление о собственном стиле, оценивается предрасположенность к тому или иному стилю. В зависимости от ситуации, учеников, т.п. студенты могут сочетать элементы разных стилей, оформляя собственный, индивидуальный стиль преподавания.

Индивидуальный стиль преподавания – это всегда ценностное, смыслонаполненное и эмоционально-окрашенное «приобретение», это не застывшее, раз и навсегда определенное выражение себя в деятельности, а скорее постоянный поиск и творческое проявление личности учителя. Именно поэтому, поиск своего места в профессии, профессиональная самоидентификация, начинается еще в университете, а в современных условиях постоянных, быстротекущих перемен в обществе, эти процессы непрерывны.

### **1.3 Компетентностный подход в подготовке педагогических кадров**

Успешная социализация выпускников средних образовательных организаций зависит от профессионального уровня педагогических работников. Сохраняя лучшие традиции в профессиональной подготовке учителей, необходимо развивать новые качества педагога в соответствии с требованиями к трудовым действиям, необходимым знаниям и умениям педагога, раскрытыми в профессиональном стандарте педагога [20] и федеральном программно-целевом документе Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» [32]. Федеральный закон «Об образовании в РФ», Федеральные государственные образовательные стандарты

[34, 35] определили долгосрочные задачи развития образовательных организаций, в условиях компетентного подхода.

Рассмотрим сущность понятий «подход», «компетентный подход», цели, условия его реализации. Само понятие «подход» является сложной категорией. Он включает «комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и практике [10]. Парадигмальную составляющую подхода, ее идеи раскроем с помощью понятий "образование", "обучение". Историография этих понятий на основе антрополого-педагогических, природосообразных и субъектных идей позволяет понять как следует организовать инновационные процессы подготовки педагогических кадров на производственной практике с целью формирования у них профессиональных компетенций. еще в 20-30-х годах XX столетия А.В. Луначарский попытался расставить акценты в понимании сущности понятий "образование", "обучение". Он писал, что обучение связано с передачей обучаемому готовых знаний, а "образование" является творческим процессом по их переработке, осознанию и освоению [13].

Становление этой идеи происходит уже в XVI в. и принадлежит культуре древнего мира. Именно тогда возникли первые школы и учителя, которых называли в те времена «учеными», т.е. людьми, которые наставляли «в делах божественных». Благодаря им желания людей становились гуманными в процессе приобретения знаний. При этом учитель одобрял людей, помогал, выручал, исцелял. В этом заключалась его функция. Однако в античной культуре основным мотивом учительских наставлений был призыв к терпению, следованию примеру «личного бога», необходимости поступать разумно и хорошо. Антрополого-педагогическую идею образования исследует Я.А. Коменский: «... ничто не может стать человеком, если его не обучать ... или если давать ему ложное воспитание, то он будет самым диким животным из всех, кого производит земля...» [10]. В настоящее время, по мнению В.М. Розина, антропологическую идею развития человека необходимо продумывать заново [6], потому что она была пересмотрена в XIX-XXI веках

психологической теорией развития человека. Согласно ей, его развитие поддерживается и обеспечивается образованием, но не определяется им в полной мере. Поэтому не случайно появляется другой дискурс, идея, раскрывающая сущность образования, на основе принципа природосообразности.

Природосообразность педагога всегда рассматривали в двух аспектах. С одной стороны, она определяется закономерностями развития<sup>3</sup> человека (исследования философов и психологов). С другой стороны, природосообразность раскрывается некими естественными качествами человека, которые влияют и определяют характер и логику образования.

Таким образом, правилу наглядного обучения в природосообразном образовании педагог уделяет особое внимание, отводя ему первое место среди других правил и приемов чувственного познания окружающего мира. В то же время, Ф. Дистервег не противопоставляет наглядности логическое мышление, потому что развитие человеческого ума, по его мнению, начинается с чувственного восприятия внешнего мира.

Третий дискурс в раскрытии идеи развития образования связан с качествами личности человека, с его активностью и субъектностью. «Пусть наставник, – пишет М. Монтель, – заставляет ученика как бы просеивать через сито все, что он ему преподносит, и пусть ничего не вдабливает ему в голову, опираясь на свой авторитет и влияние... пусть то, что человек заимствует у других, будет преобразовано и переплавлено им самим, чтобы стать его собственным творением, т.е. его собственным суждением... Его учение служит лишь одному: образовать его личность» [4].

По сути дела, в этих словах М. Монтеля заключается ответ на вопрос, в чем отличие понятий «обучение (учение)» и «образование». Не случайно Я.А. Коменский, говоря о дисциплине ученика, подчеркивает, что смысл ее заключается не в подавлении ученика, а в создании условий для совместных активных действий учителя и ученика [3]. Задача учителя, отмечает Ж.Ж. Руссо, заключается в умелом использовании принципа стимулирования.

Этот принцип усилено реализуется в условиях управления образовательным процессом со стороны педагога. «Нет управления столь несовершенного, как то, который сохраняет наружный вид свободы; таким путем поработает самую волю. Это его (ребенка) дело- желать, искать, находить; ваше дело- сделать учение доступным для него, искусно зародить в нем это желание и дать ему средства их удовлетворить» [4].

Иными словами, учеником необходимо не столько управлять, сколько демонстрировать опыт, увлекать собственным примером. Поэтому не случайно в наши дни термин «управление» заменяют «управленческим взаимодействием». Последний, в большей степени, раскрывает связи между субъектами образовательного процесса. Основу управленческого взаимодействия определяет субъект-субъектный характер общения обучающегося и обучающего. В управленческом взаимодействии особое значение приобретает, как отмечалось выше, принцип «мягкого» стимулирования в условиях циркуляции информационных потоков.

Джон Дьюи, критикуя старое пассивное «обучение», центр тяжести которого лежит вне ученика и опирается в большей степени на учителя и учебники, настаивает на том, что образование должно создавать условия не только для развития активности ученика, но и подготовить его к полноценной жизни [2].

В 60-е годы XX столетия учителя-новаторы (В.Ф. Шаталов) выдвигают образовательные концепции, основанные на идеях стимулирования активности обучаемых. Человек, обладающий таким качеством личности как активность, по их мнению, обладает креативными способностями (познавательными, проектными, коммуникативными), формируемыми и развиваемыми в процессе выполнения универсальных учебных действий [7]. Именно такой субъект образовательного процесса способен реализовать различные подходы в образовании, в том числе компетентностный.

Таким образом, три дискурса (антрополого-педагогический, природосообразный, стимулирующий активность) позволяют выделить не



только идеи, подчеркивающие разницу между обучением и образованием, но и понять сущность компетентностного подхода в организации производственных практик, реализующих интерактивные образовательные процессы. На основе описанных идей и дискурсов можно проанализировать компоненты программы производственных практик, ориентированных на обучение и образование (табл. 2).

Таблица 2 – Сравнительный анализ содержательных компонентов программы подготовки педагогических кадров

№ п/п	Содержательно-целевые компоненты	Признаки, характеризующие	
		обучение	образование
1	Цели	Развитие обучающихся в процессе усвоения культуры и способов деятельности	Личностный аспект культурного становления человека
2	Характеристик и интегративной системы, обладающей целостностью, связями, организацией	Декомпозиция цели деятельности; Упорядочение организации деятельности во времени и в пространстве; Согласованность взаимодействия всех структур; Создание благоприятной психологической атмосферы в коллективе; Формирование общественного мнения; Взаимодействие со средой	Формирование и развитие сотрудиических отношений между участниками процесса; Развитие самоуправления; Развитие взаимопомощи, поддержки между участниками процесса; создание ситуации взаимосвязанного успеха
3	Особенности деятельности как средства становления и развития личности	Деятельность изменяет психологическую структуру личности; Вовлечение в разнообразную познавательную деятельность; Необходимость осуществления различных видов деятельности, требующих непрерывного поиска новых действий, волевых актов; Создание условий для развития сфер индивидуальности	Совместная деятельность всех участников образовательного процесса по выработке способов и средств реализации задач по достижению цели; Проектирование, конструирование и создание проблемных ситуаций для разрешения видимых и скрытых противоречий; Создание условий для саморазвития сфер субъектности
4	Ценностные аспекты отношения человека к	Человек-высшая цель общественного развития; Организация целеполагания, Рефлексия деятельности;	Человек-самореализующаяся личность (сотрудничество, погружение в ценностную среду, конструирование ценностных

	самому себе	Следование нравственным нормам; Осознание, оценивание себя с позиции общественного мнения	суждений, участие в ценностном диалоге; Установка на ценностное отношение к самому себе, окружающим людям, к своей профессиональной деятельности)
5	Личностно-ориентированные ориентиры развития и саморазвития	Учет индивидуальных особенностей человека; Включение каждого в решение индивидуальных проблем; Оказание педагогической поддержки; Выстраивание индивидуальной траектории развития; Совместное планирование деятельности	Становление самобытного личностного опыта; Развитие механизмов самореализации, самообразования, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, предоставление человеку самостоятельности в принятии решения; Вовлечение в процессы самоуправления
6	Выбор сферы деятельности и общения	Предоставление человеку разнообразного поля выбора сферы их деятельности общения; Включение человека в различные социальные роли, ситуации для освоения действий; Предоставление человеку большое количество разнообразие программ, отличающихся друг от друга содержанием деятельности, учитывающих интересы каждого	Развитие сотруднических отношений всех участников образовательного процесса; Предоставление каждому различных способов и средств реализации себя; Создание условий для творческой деятельности в любом "объединении", а также возможности прервать эти отношения в случае необходимости
7	Анализ собственных действий	Анализ жизненных ситуаций на основе тренингов; Стимулирование потребности к приобретению нового опыта	Анализ субъектом собственной деятельности с целью саморазвития личностных качеств, потребностей к приобретению нового опыта

Изложенное позволяет сделать вывод о том, что сравнивать процессы обучения и образования целесообразно не только на основании логического, природосообразного, субъектного взаимодействия, но и системно-деятельностного, вариативно-преемственного и рефлексивного. Сопоставление их на основе выделенных признаков позволяет сделать вывод о том, что образование и обучение связаны между собой родовыми-видовыми отношениями. Обучение наряду с воспитанием составляет вид образования. С

другой стороны, их анализ на основе выше выделенных дискурсов и идей, позволяет раскрыть их сущностные различия. Если обучение связано с развитием и идет впереди его (Л.С. Выготский), то образование – с саморазвитием ценностных и субъективных качеств личности (Монтесори).

Синтагматическая и прагматическая составляющие подхода могут быть раскрыты на основе правил, составляющих базис целевого компонента образования. Суть этих принципов, правил и идей как требования к реализации подхода вообще и компетентностного подхода в частности, О.Е. Лебедев описывает с помощью следующих положений [7]:

- цели образования должны отражать особенности развития у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах практической деятельности на основе использования социального и личностного опыта;

- содержание образования должно раскрывать дидактически-адаптированный социальный опыт решения познавательных, коммуникативных, регулятивных, нравственных и мировоззренческих проблем;

- организация образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения проблем, составляющих основу содержания образования;

- оценка образовательных результатов должна основываться на анализе уровней развития личностных качеств обучающихся на определенном этапе учебного познания.

Принимая во внимание позицию О.Е. Лебедева, можно заключить, что компетентностный подход отражает совокупность принципов, описанных выше, и выполняет системно-деятельностные функции в образовании. Поэтому не случайно именно системно-деятельностная парадигма современного образования обеспечивает новые требования к качеству подготовки педагогических кадров, к уровню их профессиональной деятельности в соответствии с требованиями к трудовым функциям педагога [1] действиям, знаниям и умениям, способам владения ими.

С позиции компетентного подхода перед учителем в отношении обучающихся стоят следующие задачи: научить учиться, т.е. научить решать проблемы в сфере учебной деятельности; научить объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи; научить ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни; научить ориентироваться в мире духовных ценностей; научить решать проблемы, связанные с реализацией определенных социальных ролей; научить решать проблемы, общие для различных видов профессиональной и иной деятельности; научить решать проблемы профессионального выбора, наиболее эффективных форм, методов и средств обучения.

Компетентный подход в профессиональном образовании понимается как такая организация профессиональной подготовки будущих учителей, которая обеспечивает процесс формирования у студентов ключевых компетенций, определяющих их успешную личностную и профессиональную адаптацию в обществе [8, 9, 10, 11]. В отличие от задач подготовки квалифицированного педагога, задача подготовки компетентного профессионала включает кроме знаний, умений, способов владения ими (основных характеристик) такие качества личности, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативность, умение учиться, оценивать свои достижения, логически мыслить, отбирать и использовать информацию, осуществлять исследования.

Сущность компетентного подхода раскрыта в трудах психологов: В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрдниева, И.С. Якиманской [38]. Главное внимание в своих работах они обращают на освоение обучающимися обобщенных знаний, умений, способов владения ими. Систематизируя эти идеи И.А. Зимняя [5] выделяет три этапа в развитии компетентного подхода.

Первый этап (1960-1970 гг.) характеризуется введением категории «компетенция», «компетентность». Второй этап (1970-1990 гг.) – этап разграничения вышеназванных категорий и использования в теории и практике

обучения. В этот период исследователи зарубежные и отечественные выделяют огромное количество компетентностей, востребованных в обществе. Третий этап (1990-2001гг.) связан с введением понятия «компетентностный подход» в образовании. Э.Ф. Зеер подчеркивает, что в само понятие «компетентностный подход» включена идеология (парадигма) интерпретации содержания образования. Поэтому, по его мнению, цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования [9]. Обновление содержания образования, по мнению исследователя, может произойти на основе компетентности и компетенции, которые и являются основными единицами обновления содержания образования. С этой точки зрения компетентностного подхода это обновление образования возможно на сформированных у обучающихся компетенций/компетентностей.

Компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является новым и чуждым для российской школы. Ориентация на освоение умения способов деятельности в том числе и обобщенных была ведущей в работах таких отечественных педагогов, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и их последователей. В.В. Краевский предлагает сделать основным результатом деятельности образовательной организации формирование компетентностного подхода в интеллектуальной и прочих сферах деятельности человека. Овладение им позволяет человеку решать различные проблемы в повседневной жизни [КР]. Организация образования на основе компетентностного подхода соответствует опыту тех стран, в которых произошла переориентация целей и содержания образования на формирование профессиональных компетенций. Описанные выше идеи соответствуют и традиционным ценностям российского образования.

В поисковых исследованиях Э.Ф. Зеера находим следующие определения, данные основным понятиям модернизации образования.

*Компетентностный подход* – это приоритетная ориентация на цели (векторы образования), характеризующие обучаемость, самоопределение,

самодетерминацию, самоактуализацию, социализацию, развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкты: компетентность, компетенция и метакачество.

*Компетентности* – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений.

Компетентности теоретического уровня обобщения отражают внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, их конкретизация выражается в понятиях, законах, принципах.

Эмпирические компетентности отражают внешние свойства предметов и явлений. Они имеют прикладной, действенный характер. Конкретизация этого уровня обобщения состоит в словах-терминах, символах, знаках, процессуальных знаниях, иллюстрациях, примерах. В самом общем виде компетентности можно определить как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний. Универсальные компетентности широкого спектра (радиуса) использования называют ключевыми. Они включают основы современного научного знания, принципы и закономерности множества предметов и явлений действительности. По нашему мнению, более правильно называть их *базовыми компетентностями*, тем самым подчеркивая их первичность по отношению к другим метаобразовательным конструктам: компетенциям и метакачествам. Базовые компетентности многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны. Они многомерны, так как включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты.

Авторы стратегии модернизации содержания общего образования, основываясь на зарубежном опыте, приводят следующие базовые компетентности:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Для системы профессионального образования актуальными являются политехническая, организационно-экономическая, информационно-коммуникационная компетентности.

Таким образом, к базовым компетентностям следует отнести комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения. Эти интегральные знания включают общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества. К базовым компетентностям относятся: общенаучные – понятия, основные законы природы, общества и деятельности человека; социально-экономические основы экономики и организационного поведения; гражданско-правовые; информационно-коммуникационные; политехнические естественно-научные основы техники и технологий, принципы функционирования автоматизированных производств, системы контроля и управления ими; общепрофессиональные – присущие группе профессий.

Изложенное свидетельствует о том, что все исследователи связывают компетентностный подход с такими понятиями, как компетенция и компетентность, а некоторые представляют их во взаимосвязи, выражая с помощью понятия «компетентность/компетенция» (И.А. Зимняя). Поэтому, чтобы понять сущность компетентностного подхода, осуществим анализ понятий «компетентность/компетенция».

Из большого количества компетенций исследователи Западной Европы выделяют ключевые компетенции.

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение в подготовке молодежи:

- политические и социальные компетенции – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества, участие в функционировании демократических институтов;
- межкультурные компетенции – способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга;
- коммуникативная компетенция – определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Интернет;
- социально-информационная компетенция – характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;
- персональная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию.

Таким образом, компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название ключевых.



Ключевые компетенции определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций. Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности. Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации.

Этот перечень ключевых компетенций не является исчерпывающим. Он приведен для того, чтобы обогатить понятие «компетенция».

Дж. Равен выделяет 37 компетенций: тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели, умение контролировать свою деятельность, вовлечение эмоций в процесс деятельности, готовность и способность обучаться самостоятельно, поиск и использование обратной связи, уверенность в себе, самоконтроль, адаптивность, отсутствие чувства беспомощности, склонность к размышлениям о будущем, привычка к абстрагированию, внимание к проблемам, возникающим в процессе достижения поставленных целей, самостоятельность и оригинальность мышления, критичность мышления. умение решать сложные вопросы, умение работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство, исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих), умение полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск, отсутствие фатализма, готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели, знание того, как использовать инновации, уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям, установка на взаимный выигрыш и широта перспектив, настойчивость, использование ресурсов, доверие, отношение к правилам как указателям желательных способов поведения, способность принимать решения, персональная ответственность, способность к совместной работе ради достижения цели, способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели, способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят, стремление к субъективной оценке личного потенциала

окружающих, разрешение другим людям принимать самостоятельные решения, способность разрешать конфликты и смягчать разногласия, способность эффективно работать в качестве подчиненного, терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих, понимание плюралистической политики, умение заниматься организационным и общественным планированием [31].

Проанализировав данный перечень, автор выделяет составляющие элементы понятия «компетенция» [36]:

- знания (набор фактов, требуемых для выполнения работы)
- умения (владение средствами и методами выполнения определенной задачи);
- способность (предрасположенность выполнять определенную задачу);
- отношение (внутренняя позиция, определяющая видимые формы действий, предпринимаемые для выполнения задачи);
- усилия (сознательное приложение в определенном направлении материальных и физических ресурсов).

Применим сравнительно-сопоставительный анализ понятий "компетенция" и "компетентность" через сходства и различия (табл. 3).

Таблица 3 – Сравнительный анализ понятий "компетенция" и "компетентность" в работах зарубежных и российских педагогов

№ п/п	ФИО исследователя	Категория компетентностного подхода: компетентность/компетенция	
		компетентность	компетенция
1.	Болотов В.А., Сериков В.В.	способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, обеспечивающей максимальную востребованность личностного потенциала	совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик
2.	Зеер Э.Ф.	общая способность человека мобилизовать в конкретной социально-профессиональной ситуации свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий	совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности

3.	Зимняя И.А.	потенциальные, сокрытые новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека	интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека, основывающийся на знаниях
4.	Кальней В.Д. Шишов В.С.	общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению	рассматривают компетенцию как ситуативно-деятельностную категорию
5.	Маркова А.К.	сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно	определенная сфера, круг вопросов, которые человек уполномочен решать
6.	Селевко Г.К.	готовность субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели	интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности
7.	Сластенин В.А.	интегративная характеристика личности профессионала, включающая профессиональные ценности и ценностное отношение к своей профессии, теоретические знания в профессиональной сфере, профессиональные умения	
8.	Субетто А. И.	мера актуализации компетенций в процессе развития, связана с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности	системное образование в личности учащегося, которое является компонентом его качества
9.	Татур Ю.Г.	качество человека завершившего образование определенного уровня, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков	готовность (способность) к успешной (продуктивной) эффективной деятельности с учетом ее социальной значимости
10.	Тонкович И.Н.	совокупность определенных профессиональных или личностных характеристик	характеристика интегральных качеств личности
11.	Тряпицына А.П.	владение, обладание человеком соответствующей компетенцией (набором компетенций), включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности	совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности

12.	Хуторской А.В.	заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной среде	владение соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области знаний и эффективно действовать в ней
-----	----------------	---	---

Приведенные определения понятий "компетенция" и "компетентность" убеждает в том, что в отечественной и зарубежной литературе отсутствует единая формулировка этих понятий. Однако, следует отметить, что в определениях разных исследователей компетенцию связывают со способностью и готовностью специалиста к обобщенным способам действий, которые обеспечивают продуктивность их выполнения, а компетентность – со способностью человека реализовывать свою профессиональную компетенцию.

Следует отметить, что образование, ориентированное на процесс формирования компетенций сформировалось в США в 70-х годах прошлого столетия М. Хомский (1965г., Массачусетский университет) вводит термин "компетенция" (от лат. competence-способность) как круг вопросов, в которых личность обладает познанием, опытом, т.е. тем, что позволяет ей быть успешной в собственной жизни [36]. Дальнейшее развитие образования, ориентированного на личность, на его профессионально значимые качества, являющиеся необходимым компонентом осознанной компетентности (я знаю, что я делаю), к пониманию неосознанной компетентности (я не знаю, чего я не знаю).

Формирование компетентностей требует создания определенных учебных ситуаций, которые могут быть реализованы в специальной информационной среде, позволяющей преподавателю моделировать и осуществлять эффективные формы контроля за деятельностью обучаемого. К выявлению сформированных компетенций у профессионала наряду с академическим сообществом будут привлекаться работодатели. В результате система высшего образования сможет более оперативно реагировать на запросы рынка труда, она

будет придавать гораздо большее значение перспективам трудоустройства своих выпускников.

Ориентация образования на личность студента, а следовательно, на его профессионально-значимые качества, являющиеся необходимым компонентом профессиональной компетентности, к разработке и реализации компетентностно-ориентированных технологий обучения в процессе подготовки студентов высшего профессионального образования сегодня уделяется недостаточно внимания. Поэтапное развитие понятий "компетенция" и "компетентность" в рамках становления компетентностного подхода убеждает в том, что на первом этапе отсутствовал социальный заказ на формирование профессиональной компетентности у будущих специалистов. На втором этапе комплексного изучения феномена профессиональной компетентности осуществляется распространение компетентностного подхода в теорию и практику российского образования.

Обобщая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что компетентностный подход является важным условием, обеспечивающим непрерывность образования, а смыслообразующие его понятия "компетенция" и "компетентность" выступают как конкретные цели общего и профессионального образования. Применительно к предмету нашего исследования уточним определение понятия "компетентностный подход".

**Компетентностный подход** в организации и проведении производственной практики следует рассматривать как сложную категорию, раскрывающую сущность обновления содержания подготовки студентов к профессиональной деятельности на основе совершенствования компетенций/компетентностей.

## **Выводы по главе 1**

Профессиональная подготовка будущего учителя сегодня становится предметом многих исследований разных областей знаний. Повышение

интереса исследователей к данному вопросу связано с особыми требованиями к качеству профессиональной подготовки в педагогическом вузе, что обусловлено усложнением профессиональной деятельности учителя, многообразием ее контекстов, сменой принципов коммуникации, неопределенностью ее ценностно-смысловых основ в современных условиях.

Многие отечественные и зарубежные эксперты в области образования ответственно заявляют, что на сегодняшний момент сложнее профессии, чем учитель нет и это видно даже по формальным документам. От того как построен процесс профессиональной подготовки в вузе будет зависеть начало профессионального пути будущего учителя, его последующая педагогическая деятельность. Профессиональную подготовку в педагогическом вузе можно рассматривать как начало профессиональной карьеры и начало процесса устойчивой самоидентификации в профессии посредством систематизации полученных знаний и выстраивания картины профессиональной реальности, что открывает возможности будущего профессионального развития.

Перед педагогическим вузом стоит непростая задача поиска адекватных способов включения студентов в процесс образования и педагогическую профессию. Исходя из этого, становится очевидна необходимость внесения изменений в систему профессиональной подготовки будущих педагогов, что ставит проблему поиска детерминант, обуславливающих как ее содержание, так и структуру, соответствующую современным вызовам.

Нами были рассмотрены:

- сущностный аспект понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе, который включает знания и представления о ее содержании, строении, этапах, т.п. с позиций различных методологических подходов;

- структурный аспект понятия содержит знания и представления о профессиональной подготовке в педагогическом вузе как многосмысловом конструкте, объединяющем целый ряд смежных понятий профессионального развития учителя, его профессионального становления, профессиональной

зрелости, профессиональной готовности, профессиональной компетентности, компетенции и др.

Оба аспекта анализируемого понятия отражают объективную реальность и раскрываются посредством описания практики профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Понятие подготовки в толковом словаре трактуется как запас знаний, полученных в процессе обучения [13]. В «Энциклопедии профессионального образования» данный термин употребляют в двух значениях: во-первых, как научение – формирование готовности к выполнению предстоящих задач (обучение и учение); во-вторых, как готовность – наличие компетентности для выполнения поставленных задач [26]. По смыслу подготовка тесно связана с процессом снаряжения, приготовления к чему-либо. Понятие профессиональной подготовки подразумевает некую совокупность специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определённой области профессиональной деятельности.

Таким образом, использование предиката «профессиональная» связано со спецификой задач развития человека по мере становления его как профессионала, т.е. с достижением профессиональности как реализованной способности человека взаимодействовать в мире профессии с учетом норм, требований, которые предъявляет этот профессиональный мир, реализуя при этом субъектность в профессиональном самоопределении.

Отметим, что формирование профессиональных компетенций у будущих учителей осуществляется на основе реализации составляющих компетентностного подхода сначала в вузе при изучении студентами дисциплин предметно-методического, психолого-педагогического цикла, а затем на производственной практике.

## **Глава 2. Организация и проведение производственной практики в условиях компетентностного подхода**

### **2.1 Новые тенденции в организации и проведении практики**

Современная тенденция в развитии системы высшего образования в России на основе Закона "Об образовании в РФ" отражает его направленность на подготовку специалистов нового поколения. Это выражается в расширении функций и задач высшего образования, в повышении его статуса и престижа. Ведущие принципы модернизации системы образования, формирующие концепцию новой парадигмы (совокупность теоретических положений, идей, обоснованных учеными и принятыми практиками), дающие более высокие результаты обучения, предопределили пути реформирования всей системы образования. К таким принципам относят: демократизацию образования, гуманизацию, гуманитаризацию, дифференциацию, диверсификацию (разнообразие уровней образования, многообразие способов управления и др.), стандартизацию, многоаспектность, фундаментализацию (усиление взаимосвязи теории и практики), информатизацию, индивидуализацию (персонификацию), непрерывность, профессионализацию. Реформирование образовательной системы высшего образования в соответствии с вышеназванными принципами определяется задачами профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях реализации компетентностного и личностноориентированного подходов.

Новая парадигма образования осуществила трансформацию педагогических отношений, заменив субъект-объектные взаимодействия на субъект-субъектные. Стратегия партнерства и сотрудничества изменила взаимоотношения педагога и обучающегося, руководителя и руководимого. При этом, управление образовательным процессом в большей мере становится управленческим взаимодействием, ориентированным на развитие и саморазвитие личностного потенциала обучающихся.



Философское осмысление профессиональных проблем образования позволяет обосновать наиболее общие и значимые методологические стратегии организации любой деятельности (научной, учебной, практической) с точки зрения метапринципов [1, 28]. По сути своей принципы, составляющие базис модернизации образования в России, и метапринципы, раскрывающие направления ее осуществления, являются системообразующими компонентами более общего процесса профессиональной подготовки компетентного специалиста. Компетентностный подход как конкретно-научная методология профессиональной подготовки студентов педвуза к различным видам деятельности – педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, культурно-просветительской, управленческой связана с процессом формирования компетенций/компетентностей.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) выделяет общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, понимая их как интегративное качество, которое выражается через способность и готовность применять знания, умения в профессиональной деятельности.

На основе анализа работ [36], раскрывающих процессы поэтапного развития и становления компетентностного подхода, уточнено его определение применительно к предмету данного исследования (организации и проведению основных видов профессиональной деятельности студентов на производственной практике).

Производственная практика как педагогическая система может быть раскрыта на основе системного подхода, сущность которого впервые определена Л.К. Анохиным [31]. Применительно к педагогике эта проблема изучена Ю.К. Бабанским, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинским, Т.А. Ильиной, Н.В. Кузьминой. Исследователи выделяют разные аспекты системного подхода: системно-комплексный, системно-структурный, системно-функциональный, системно-целевой, системно-ресурсный, системно-

интеграционный, системно-коммуникационный, системно-исторический. Все названные подходы, по мнению А.П. Усольцева, можно разделить на две группы. К первой он предлагает отнести такие подходы, в которых рассматриваются "механизмы функционирования элементов внутри системы (элементы, их функции и структура взаимодействия); вторая связана с проявлением совокупности свойств всей системы как единого целого (цель ее существования, характер взаимодействия с окружающей средой, развитием)" [25].

В связи с этим все системы можно классифицировать в соответствии с их структурными элементами или отношениями между ними (Ю.Г. Подкин). Тогда система может являться функцией определенных видов структурных элементов и отношений:

$$C=(\Phi, \Xi, O)$$

Производственная практика как педагогическая система включает все аспекты общей системы. В ней выделяют две категории. К первой относят сами элементы и отношения между ними. Ко второй, а их может быть гораздо больше, чем систем первой категории, относят такие виды систем, которые классифицируют на открытые и закрытые (по характеру взаимодействия с внешней средой); устойчивые и неустойчивые (по наличию признаков, их характеризующих); целевые и нецелевые (по наличию внутренней цели).

Структурные элементы производственной практики (системы первой категории) позволяют выделить не только виды производственной практики, но и связи и отношения между ними (рис. 3).

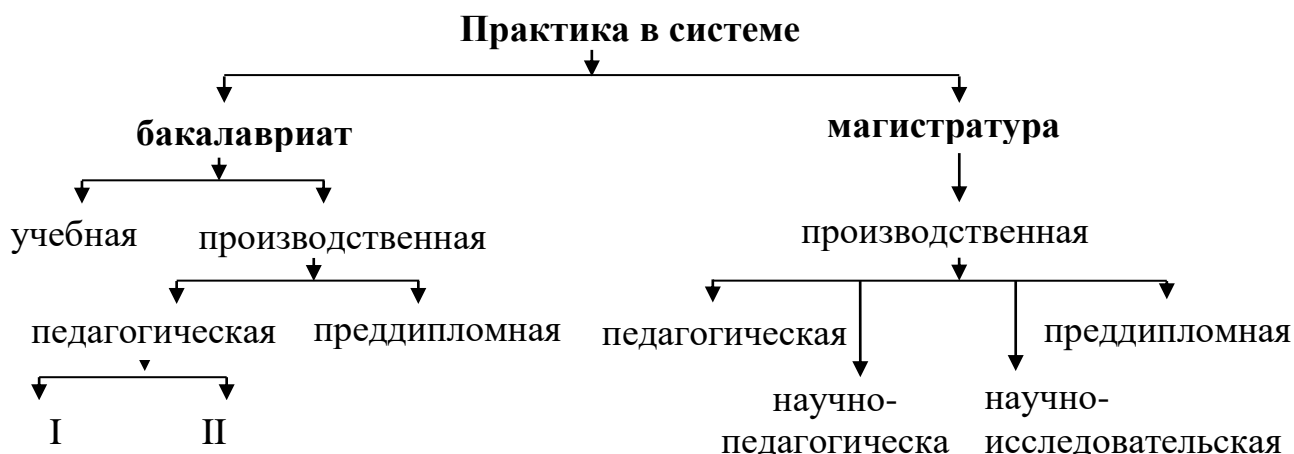


Рис. 3 – Связи и отношения структурных компонентов производственной практики в системе бакалавриат-магистратура

Любая система, в том числе производственная практика (все ее виды), осуществляются в определенной внешней среде, с которой она взаимодействует. Если компоненты сложной системы производственной практики (системы первой категории) определены уровнем образования (бакалавриат-магистратура), требованиями нормативных документов, учебным планом вуза, то компоненты второй категории этой системы более подвижны, потому что зависят от того, какие цели ставят исследователи для реализации механизмов управления и функционирования этой системы. Для построения теоретической модели организации и проведения производственной практики нами выделена последовательность анализа этой системы, включающая:

- определение подхода в описании компонентов системы как целого;
- выявление социального, методологического и процессуального составляющих системы, способных выполнять структурно-системообразующие функции системы;
- эмпирическое выделение предмета и объекта среды практики, параметров, характеризующих их как единое целое;
- исследование компонентов системы, их свойств, связей.

При выборе подхода в организации и проведении производственной практики как целостной системы мы опирались на стратегию обновления российского образования, провозглашенную в материалах модернизации образовательных программ, направленных на улучшение подготовки педагогических кадров, усиление практической составляющей в соответствии с требованиями новых стандартов (ФГОС ВО) и профессионального стандарта педагога (ПСП) [20].

Иными словами, основные виды деятельности будущего педагога должны быть ориентированы на овладение профессиональными действиями (трудовыми), знаниями и умениями в процессе освоения компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных). Формирование вышеуказанных компетенций можно успешно осуществлять на основе компетентного подхода. Поэтому организацию и проведение производственной практики как системы целесообразно осуществлять на основе компетентного подхода. Составляющие компетентного подхода (парадигмальная, синтагматическая и прагматическая) позволяют теоретически осмыслить предпосылки его реализации.

Предпосылки реализации компетентного подхода как некие предопределения организации и проведения производственной практики включают методологические, теоретические и процессуальные аспекты. Методологические предпосылки в соответствии с методологией как учением об организации деятельности (1) в частности деятельности по организации и проведению производственной практики являются сложной многогранной и многоаспектной категорией. она связана с развитием образования и представляет взаимосвязанную и обусловленную систему (2), ее функционирование как правило противоречиво, потому что связано с развитием педагогической системы. Начало 21 века характеризуется стремительным совершенствованием информационных технологий. Постиндустриальное общество в этой ситуации призвано обслуживать новый технический прогресс. однако, образование не поспевает, отстает от

требований времени. Поэтому именно образование в этой ситуации более чем все другие сферы деятельности человека начинает испытывать кризис, который проявляется в противоречиях между должным и существующим. В новых условиях преодолеть противоречия можно на основе модернизации высшего образования, которая:

1) привела к двухуровневой системе подготовки педагогических кадров (бакалавриат-магистратура). Новые образовательные программы уже на уровне подготовки специалиста-бакалавра имеют две модели подготовки – прикладной и академический бакалавриат. Прикладной бакалавриат позволяет обучающемуся приобрести определенную квалификацию, а академический – академическую степень.

2) между тем, сама проблема модернизации образования, как и компетентностного подхода в раскрытии сущности понятия «компетентность/ компетенция» остается не решенной несмотря на то, что более десяти лет она находится в поле зрения ведущих специалистов – педагогов, психологов, методологов [1, 4, 11]. Анализ исследований в этой области убеждает в том, что поэтапное внедрение идей, концепций, положений, раскрывающих стратегию модернизации и обновления содержания образования в России способствует поиску путей и направлений разрешения вышеназванных противоречий [39].

3) задачи модернизации содержания и технологий образования вообще и производственной практики в частности во всех областях подготовки педагогических кадров, в соответствии с требованиями новых стандартов предполагают разработку модели и концепции реализации компетентностного подхода в процессах формирования компетентностей/компетенций на основе ценностно-смысловых предпочтений студентов.

Таким образом, методологическая предпосылка реализации компетентностного подхода в организации и проведении производственной практики как системы по сути своей реализует парадигмальную его

составляющую. Модель реализации методологической предпосылки – парадигмальной составляющей компетентного подхода определяется методологией как учением об организации деятельности [10], в том числе профессиональной, в нашем исследовании – это учение об организации производственной практики. Под организацией следует понимать совокупность действий по согласованности, упорядоченности частей целого; по совершенствованию взаимосвязей частей целого; по выбору процедур и правил их взаимодействия.

Все действия осуществляются в соответствии с законами динамики. Первый вскрывает существенные, объективные, устойчивые, повторяющиеся взаимосвязи между компонентами педагогической системы (педагогической практики). Второй выявляет факторы, при которых взаимосвязи проявляются эффективно. К таким факторам отнесем преемственность, вариативность, индивидуализацию процесса формирования компетенций/компетентностей в процессе реализации компетентного подхода. Третья закономерность устанавливает границы действия составляющих компетентного подхода (компетенций/компетентностей) побудительной, развивающей, целеполагающей, координационной, организационно-содержательной, регламентирующей его функцией.

Вышеназванные законы (закономерности) можно осуществить на основе совокупности принципов. "Принцип- это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности" [2, 13]. Исходя из данной позиции В.И. Андреева на сущность педагогического принципа, можно выбрать следующие принципы реализации компетентного подхода в организации и проведении производственной

практики: системно-деятельностный, личностно-ориентированный, рефлексивный, диверсификации (стандартизации, многовариантности, непрерывности). Как отмечалось выше, закономерности и принципы определяют общую стратегию решения проблемы организационного структурирования процесса организации и проведения производственной практики с целью формирования компетенций/компетентности у студентов-практикантов.

Технологии конструирования процесса организации практики включают: осознание задач практики; планирование как компонент конструкторской деятельности; оценивание общего состояния организации и проведения производственной практики; владения методами изучения готовности студентов к практике.

Реализация компетентного подхода на производственной практике обеспечивает целенаправленность и конкретность образовательных задач; разнообразие содержания, форм, методов, средств обучения; преемственность, систематичность используемых способов управленческого взаимодействия участников образовательного процесса.

Вариативность содержательно-процессуальных видов профессиональных действий студентов в двухуровневой системе подготовки педагогических кадров (бакалавриат, магистратура) к работе в качестве учителя средних общеобразовательных организациях в соответствии с вариативностью и преемственностью задач формирования профессиональных компетенций у практикантов в процессе поэтапного освоения ими образовательных технологий.

Бакалавры осваивают способы и средства формирования у обучающихся в средних образовательных организациях знаний, умений, способов владения ими; ценностно-мотивационные ориентации на освоение учительской профессии. Они применяют на практике традиционные технологии с элементами инноваций (концентрированное, модульное, опережающее обучение). В процессе их применения, которые проявляют

обучающую, побудительную, развивающую, адаптационную, операционно-технологическую функции.

Магистранты, освоившие важнейшие функции учительской профессии на производственной практике в бакалавриате, продолжают их совершенствовать в условиях информационно-развивающей, целеполагающей, самоорганизующей, саморазвивающей, самообучающей деятельности, применяя современные технологии (личностно-ориентированное, проектного обучения, эвристические).

Для решения основных образовательных задач на производственной практике в бакалавриате и в магистратуре использовались средства управления образовательной деятельностью студентов-практикантов: технологические карты наблюдения за качеством выполнения видов профессиональной деятельности на учебных занятиях с целью оценки сформированных у них компетенций; дневник студента-практиканта, включающий нормативно-организационные аспекты практики; содержательно-управленческие, информационно-методические, координационно-диагностирующие.

Качество организации и проведения производственной практики в условиях реализации компетентного подхода требует включения в образовательный процесс совокупности критериев для отслеживания ее результативности на основе: сформированных профессиональных компетенций; мотивационно-ценностной ориентации практикантов на освоение видов профессиональной деятельности; интереса к освоению методических приемов, форм, средств обучения, способствующих формированию знаний, умений, способов владения ими, фондов оценочных средств для диагностики (экспертизы) результатов сформированности профессиональных компетенций.

Интегральный подход к оцениванию профессиональных компетенций, выделенных и обоснованных в РПП кафедрами, курирующими практику (предметные, педагогики, психологии, безопасности жизнедеятельности)



предполагает поэтапное диагностирование результатов организации практики. Это диагностирование основано на использовании различных методов анализа, синтеза, сравнения и сопоставления фактов, результатов тестирования, опроса и др., их интерпретации на основе обобщения и систематизации полученных данных.

Диагностирование выполняет не только контрольную функцию, но и обучающую, стимулирующую, аналитико-корректирующую, воспитательную, развивающую и саморазвивающую.

Прагматическая составляющая компетентного подхода, раскрывающая мотивационно-ценностную ориентацию студентов-практикантов на процесс совершенствования видов профессиональной деятельности и как следствие на формирование профессиональных компетенций, успешно реализуется на основе современных технологий организации и проведения производственной практики. Эти технологии содержательно-процессуальной деятельности практикантов в двухуровневой системе профессиональной подготовки педагогических кадров и технологии диагностирования (экспертизы) результатов освоения практикантами профессиональных компетенций определяют достаточные условия реализации компетентного подхода в организации и проведении производственной практики. Эти технологии включают совокупность методов, форм и средств обучения. Вариативность их использования на основе преимущества видов профессиональной деятельности и профессиональных компетенций, реализуемых на основе современных технологий, средств знаково-образной наглядности, современных фондов оценочных средств позволяет не только обобщить условия реализации компетентного подхода и определить их статус. Преимущество, вариативность, наглядность (знаково-образная), фонды оценочных средств являются необходимыми условиями реализации компетентного подхода на производственной практике, а технологии содержательно-процессуальной деятельности практикантов и технологии диагностирования качества

организации и проведения практики – достаточными условиями. Они более "жесткие", без них невозможна организация и проведение производственной практики.

На основе описанного можно заключить, что для реализации компетентного подхода в организации и проведении производственной практики нужны социальные предпосылки, которые по сути своей выражают синтагматическую составляющую компетентного подхода. Она определяется совокупностью норм и правил ее организации, сформулированных в нормативных федеральных и вузовских документах, выражающихся в двухуровневой структуре подготовки педагогических кадров.

Социальные предпосылки условий реализации компетентного подхода обусловлены заказом общества, который регламентируется нормативными документами [9, 10]. В высших образовательных организациях, например, в педвузе, этот заказ регламентируется «Учебным планом» подготовки бакалавров, магистрантов, который является «рамочным». Он конструируется в соответствии с требованиями федеральных нормативных документов, задачами и перспективными направлениями развития образовательной организации (вуза). В нем прописываются дисциплины, сроки их изучения, аудиторные часы, самостоятельная работа и практика.

Сравнительный анализ основных критериев компетенций сформированности видов профессиональной деятельности (педагогической, проектной, исследовательской, методической) убеждает в том, что методологические предпосылки для осуществления преемственных связей определяется содержанием структурных компонентов видов деятельности, реализуемых студентами-практикантами. Вместе с тем, содержательные компоненты компетенций на производственной практике, выделенных стандартами для подготовки бакалавров и магистрантов, отличаются

уровнями деятельности специалистов, которые в стандартах (ФГОС ВО) выражаются терминами «способность» и «готовность».

Преемственность в организации и проведении практик реализуется не только на уровне бакалавриата и магистратуры, но и внутри одного и того же направления подготовки между видами практик. Например, связи между двумя видами педагогических практик в бакалавриате, реализуемых на IV и V курсах и проявляются в усложнении постановки задач практик. Характер связи в реализации образовательных задач на уровне магистратуры зависит от вида практик (педагогическая, научно-педагогическая, научно-исследовательская, преддипломная), последовательности формирования компетенций выражается в готовности студента-практиканта обучать и диагностировать личностные результаты учебных достижений обучающихся при выполнении ими разнообразных видов деятельности.

## **2.2. Преемственность в реализации компетентного подхода в организации и проведения производственной практики**

Социальная составляющая модели реализации компетентного подхода составляет первый ее блок, базисом которого служит преемственность в формировании профессиональных компетенций, реализуемых на основе форм организации производственной практики в двухуровневой структуре подготовки педагогических кадров. Таким образом, можно заключить, что преемственность является условием реализации синтагматической составляющей компетентного подхода.

Второй блок модели, базис которого определяют методологические предпосылки реализации компетентного подхода, а именно закономерности, принципы и факторы организации профессиональной деятельности студентов на производственной практике. Парадигмальная составляющая его раскрывает методологические основы организации

профессиональной деятельности студентов в условиях согласованности (преемственности и вариативности), взаимосвязи всех видов профессиональной деятельности (педагогической, проектной, научно-исследовательской, методической).

Третий блок модели, основу которого определяет процессуальная предпосылка реализации прагматической составляющей компетентного подхода в организации и проведении практики, может быть достаточно успешной в условиях поэтапного использования усложняющихся технологий обучения и диагностирования результатов освоения программы практики.

Таким образом, теоретические предпосылки реализации компетентного подхода (социальная, методологическая, процессуальная, диагностирующая) требуют определенных условий:

- установления преемственных связей (предшествующих и перспективных) в освоении видов деятельности (педагогической, проектной, научно-исследовательской, методической) как в рамках реализации форм производственных практик по одному из направлений подготовки (бакалавриат, магистратура), так и между направлениями подготовки (уровнями);
- способности и готовности педагога осуществлять профессиональную деятельность в средних образовательных организациях с использованием современных образовательных технологий;
- способности и готовности педагога проектировать формы и методы контроля и оценки качества образования обучающихся в средних образовательных организациях на основе разноуровневых контрольно-измерительных материалов;
- готовности педагога руководить научно-исследовательской деятельностью обучающихся в средних образовательных организациях;
- готовности и способности педагога к деятельности по разработке и реализации методических моделей, современных технологий обучения и диагностирования.

Все названные условия можно отнести к необходимым, однако, первое – преемственность занимает особое место, его можно звать достаточным. Проанализируем этот тезис.

Порядок организации и осуществления образовательной деятельности обучающихся в высших учебных заведениях (вузах), утвержденный образовательными программами (программы бакалавриата, специалитета, магистратуры) в соответствии с нормативными документами, приказами и положениями [34], методическими рекомендациями по использованию федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВО), профессионального стандарта педагога [20].

Выпускник программы бакалавриата с присвоением квалификации "академический бакалавр" в процессе профессиональной деятельности способен решать совокупность задач в соответствии с требованиями ФГОС ВО в области:

*педагогической деятельности* – изучать возможности, способности и потребности обучающихся в достижении образовательных результатов; использовать технологии, в том числе информационные для обучения и развития в соответствии со спецификой предмета и особенностями обучающихся; формировать образовательную среду для обеспечения качества образования; изучать возможности управленческого взаимодействия участников образовательного процесса; осуществлять профессиональное самообразование и саморазвитие, самоорганизацию и самопознание обучающихся; обеспечивать охрану здоровья и жизни обучающихся в образовательном процессе;

*проектной деятельности* – моделировать индивидуальные маршруты обучающихся в процессе обучения, воспитания; проектировать содержание образовательных программ, технологий с учетом развития и саморазвития обучающихся;

*исследовательской деятельности* – использовать в профессиональной деятельности методы исследования (эмпирические, теоретические); решать

исследовательские задачи в процессе выполнения квалификационной работы.

Выпускник программы магистратура по направлению «Педагогическое образование» в соответствии с ФГОС ВО готов решать задачи в области: *педагогической деятельности* – изучать потребности, мотивы учения, область интересов, интеллектуальные возможности обучающихся, с учетом их планированных индивидуальные маршруты обучения в соответствии с образовательными программами; использовать современные технологии обучения и воспитания с целью развития и саморазвития обучающихся; организовывать образовательный процесс на основе субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса;

*научно-исследовательской деятельности* – осуществлять анализ, систематизацию и обобщение результатов научных исследований в процессе подготовки квалификационной работы в форме магистерской диссертации; использовать совокупность методов для решения конкретных научно-исследовательских задач;

*проектной деятельности* – проектировать образовательные программы организации урочной и внеурочной деятельности с разработкой индивидуальных обучающихся маршрутов; проектировать формы и методы контроля и оценивания результатов освоения образовательной программы на основе контрольно-измерительных материалов; проектировать образовательную среду, обеспечивающую качество образования;

*методической деятельности* – изучать профессиональные возможности обучаемых (студентов-практикантов) в организации индивидуальных маршрутов обучающихся; исследовать, организовать и оценить результаты методического сопровождения обучаемыми образовательного процесса.

Выделенные стандартами (ФГОС ВО) содержательные аспекты видов профессиональной деятельности убеждают в том, что формировать их на

основе образовательных программ бакалавриата и магистратуры необходимо в условиях преемственных связей, которые являются важным условием реализации компетентного подхода в процессе организации и проведения производственной практики в педвузе. Именно это условие, ее достаточная составляющая определяется содержательным компонентом стандарта [2, 3].

Профессиональные задачи, на которые ориентированы программы бакалавриата и магистратуры в соответствии с видами профессиональной деятельности (в основном одинаковыми) усложняются согласно требованиям стандартов. Реализация в рамках магистерской программы педагогической, проектной и научно-исследовательской профессиональной деятельности будет успешной, если усложнение их компонентов – знаний, умений, способов владения ими, будет осуществляться с опорой на достигнутые результаты в процессе освоения этих видов деятельности бакалаврами.

Требования к результатам освоения видов профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС ВО (программами бакалавриата и магистратуры) выражаются с помощью профессиональных компетенций. Если виды профессиональной деятельности бакалавров и магистрантов на производственной практике связаны, то можно предположить, что профессиональные компетенции, характеризующие способность и готовность студентов-практикантов (бакалавров, магистрантов) осуществлять определенные виды профессиональной деятельности тоже связаны. Сравним их (табл. 4).

Таблица 4 – Преемственность в формировании видов профессиональной деятельности на основе сравнения профессиональных компетенций (направление подготовки: бакалавриат, магистратура)

№ п/п	Виды профессиональной деятельности	Профессиональные компетенции, формируемые у	
		бакалавров	магистрантов
1	Педагогическая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>• способность использовать современные методы и технологии обучения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• готовность к разработке и реализации методик, технологий и</li> </ul>

		<p>и диагностики (ПК-2);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения (ПК-3);</li> <li>• способность организовывать сотрудничество обучающихся поддерживать их активность, инициативу и самостоятельность развивать творческие способности.</li> </ul>	<p>приемов обучения к анализу результатов процесса их использования в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• готовность формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики</li> </ul>
2	Проектная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>• способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты (ПК-9);</li> <li>• способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-8);</li> <li>• готовность проектировать содержание учебных дисциплин, технологии и конкретные методики обучения (ПК-10)</li> </ul>
3	Исследовательская деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>• способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12)</li> </ul>	
	Научно-исследовательская деятельность		<ul style="list-style-type: none"> <li>• готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6)</li> </ul>
4	Методическая (педагогическая в бакалавриате) деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>• способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностирования (ПК-2);</li> <li>• способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных метапредметных и предметных результатов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную</li> </ul>



		обучения и воспитания (ПК-4);	деятельность (ПК-4); <ul style="list-style-type: none"> <li>• готовность к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (ПК-12)</li> </ul>
--	--	-------------------------------	--

Сравнительный анализ основных критериев (компетенций) сформированности видов профессиональной деятельности (педагогической, проектной, исследовательской, методической) убеждает в том, что теоретические предпосылки для осуществления преемственных связей определяются содержанием структурных компонентов видов деятельности, реализуемых студентами на производственной практике. Вместе с тем, содержательные компоненты компетенций, формируемых на производственной практике на основе компетентного подхода, выделенных стандартами для подготовки бакалавров и магистрантов, отличаются уровнями их деятельности, которые в стандартах (ФГОС ВО) выражаются терминами «способность» и «готовность».

Преемственность в организации и проведении практик реализуется не только на уровне бакалавриата и магистратуры, но и внутри одного и того же направления подготовки профессионала (будущего учителя) между видами практик. В магистратуре, например, производственная практика осуществляется поэтапно в процессе организации и проведения педагогической, научно-педагогической и научно-исследовательской практик. Разные формы проведения производственной практики в магистратуре отличаются не только задачами, но и характером связей между ними, последовательностью формирования компетенций, которая проявляется в готовности студента-практиканта обучать и диагностировать личностные результаты учебных достижений обучающихся при выполнении ими разнообразных видов деятельности.

Сведения, представленные в схеме, убеждают в том, что:

- социальные предпосылки реализации компетентностного подхода можно успешно осуществлять в условиях преемственности компетенций/компетентностей в соответствии с требованиями стандартов (ФГОС ВО – бакалавриат; ФГОС ВО – магистратура), учебных планов подготовки бакалавров, магистров;

- методологические предпосылки реализуются в условиях преемственности организации видов профессиональной деятельности на основе закономерностей процесса познания;

- профессионально-диагностирующие предпосылки осуществляются в условиях связи образовательных технологий в формах диагностирования личностных образовательных результатов.

Таким образом, все вышеназванные условия осуществления теоретических предпосылок реализации компетентностного подхода сводятся к проблеме преемственности, поэтому среди остальных условий она занимает особое место. Без преемственности невозможно осуществлять другие условия, поэтому ее можно назвать достаточным.

Итак, компетентностный подход реализуется в определенных условиях.

Условие будем рассматривать как обстоятельство, от которого что-то зависит; обстановка (среда), в которой что-нибудь происходит; правила, которые устанавливаются в определенной области деятельности, жизни [3]. Между тем, В.И. Андреев связывает условие с отбором, конструированием и применением образовательных компонентов образования для достижения определенных задач [2]. Отметим для себя, что все определения понятия «условие» не противоречат друг другу, скорее всего, они раскрывают разные стороны одного и того же явления, объекта. Использование того или иного определения зависит от цели исследования, его задач.

Условия реализации компетентностного подхода в образовании вообще и в производственной практике в частности, связывают в настоящее время с анализом сущности инновационных процессов. Инновации в высшем профессиональном образовании в наши дни определяются вхождением

России в Болонскую концепцию и, как следствие, – изменением идеи и дискурсов (опосредованных рассуждений) об особенностях развития современного образования. Руководствуясь этой идеей, не раскрывая ее подробно, отметим, что выделенные нами условия реализации компетентностного подхода на производственной практике помогают описать предпосылки для их реализации.

Методологические предпосылки условий реализации компетентностного подхода (второй блок модели) определяются закономерностями организации видов профессиональной деятельности. Первая закономерность раскрывает характер связи (существенные, устойчивые, повторяющиеся) между частями целого. Вторая закономерность помогает вскрыть факторы, при которых взаимосвязи проявляются. Наконец, третья закономерность описывает границы, при которых взаимосвязи частей целого проявляются. Эти закономерности связаны между собой и с организацией видов деятельности, например, при организации действий обучаемых по решению разноуровневых заданий. Эта организация требует от студентов-практикантов: 1) действий по согласованию, упорядоченности (внутренней) частей целого; 2) действия по совершенствованию и упорядоченности (внешней) частей целого; 3) выбора процедур и правил выполнения заданий обучающимися на преемственных связях между простыми и сложными операциями.

Закономерности организации видов профессиональной деятельности в образовательном процессе можно раскрыть на основе совокупности принципов: *системно-деятельностного, лично-развивающего, рефлексивного*. Если исходить из положения, что любая закономерность (закон) может выступать в функции принципа, то принцип всегда выражает суть закона в его нормативной форме [5]. Принцип – это основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, мировоззрения, теоретической программы. Это руководящие идеи, нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса.

Процессуальные компоненты как предпосылки условий реализации компетентного подхода (третий блок модели) включают технологические и диагностические составляющие. *Технологическая* составляющая представляет собой совокупность форм, методов и средств организации видов профессиональной деятельности. В настоящее время все технологии обучения классифицируют по двум признакам: современные и традиционные. Традиционные технологии (предметно-ориентированные) в последнее время совершенствуются на основе принципа индивидуализации [7]. К таким технологиям относят технологии концентрированного, опережающего, модульного обучения и др. Современные технологии – это технологии субъект-субъектного обучения, реализующие не только задачи развития, но и саморазвития (проектного, эвристического обучения, творческих мастерских и др).

Следует отметить, что преемственность в их использовании на производственных практиках предполагает постепенное и последовательное освоение студентами-практикантами сначала традиционных технологий с элементами инноваций (уровень бакалавриата), а затем современных технологий, инновационных (уровень магистратуры). Как показано выше, сначала бакалавр проявляет способность их применять на практике (на учебных занятиях по предмету), а затем в магистратуре – готовность их использования не только в образовательном процессе, но и в научно-исследовательской деятельности.

*Диагностическая* составляющая процессуального компонента предпосылок включает в себя различные формы контроля (текущий, промежуточный) и оценки результатов практики (сформированность компетенций на основе контрольно-измерительных материалов). Вся деятельность по диагностированию личностных достижений студента-практиканта предполагает использование мягких форм контроля (самооценка сформированности универсальных действий) и жестких (балльно-рейтинговая оценка сформированности профессиональных

компетенций) по показателям, соответствующим знаниям, умениям, способам владения ими.

Таким образом, условия (преемственность в формировании компетенции/компетентности, достижения личностных образовательных результатов) в процессе реализации компетентностного подхода в профессиональных видах деятельности студентов-практикантов (педагогической, проектной, научно-исследовательской, методической) осуществляются на основе совокупности предпосылок (социальных, теоретических, методологических, процессуальных), реализующих требования нового стандарта.

В заключении отметим, выделенные условия реализации компетентностного подхода на производственной практике, ориентированные на профессиональную деятельность бакалавров и магистрантов. По формированию компетентностей/компетенций с точки зрения логики, классифицируется как необходимые и достаточные. Необходимость условий реализации подхода можно выразить словом «способность», а достаточность условий – термином «готовность». Необходимые условия – это те, которые имеют место всякий раз, как только возникает необходимость в выполнении деятельности (педагогической, проектной, научно-исследовательской) на основе сформированных компетенций, которые выражаются словом «способность» к выполнению определенного действия.

Достаточные условия – это те условия, которые обязательно вызывают данные условия и выражаются словом «готовность» выполнения определенных действий, характеризующих профессиональную деятельность (педагогическую, проектную, научно-исследовательскую). На основе сопоставительного анализа профессиональных компетенций, которые формируются на производственной практике в бакалавриате и магистратуре можно сказать, что условия реализации компетентностного подхода на производственной практике (бакалавриат) следует отнести к необходимым, а

условия, реализующие компетентностный подход на производственной практике (магистратура)-достаточным.

### **2.3. Общая характеристика организации производственной практики как образовательного компонента профессиональной подготовки студентов педагогических вузов**

Педагогический эксперимент как форма апробации нововведений, включенных в процесс организации и проведения производственной практики в педвузе, является необходимым и важным компонентом любого педагогического исследования. Целью данного эксперимента послужила проверка результативности теоретических предпосылок (социальных, методологических, процессуальных) и условий (преемственности в формировании компетентностей/компетенций, организации видов профессиональной деятельности, в достижении личностных результатов) реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей общего образования. Результативность выявленных предпосылок и условий их реализации может быть достаточной для заключения о достоверности выдвинутых предложений о возможности организации и проведения производственной практики на основе компетентностного подхода.

Выбор логической структуры (плана) проведения всех видов педагогического эксперимента (констатирующего, поискового, формирующего, обобщающего) является обязательным для достижения сформулированной цели и организации последовательности этапов ее выполнения [31, 33, 39].

Для обоснованных выводов о влиянии предпосылок и условий реализации компетентностного подхода в организации и проведении производственной практики существуют традиционная структура и содержание педагогического эксперимента. Она предполагает проверку

влияния одного какого-то фактора при неизменных других [39]. При этом факторы можно варьировать для того, чтобы проследить динамику изменения и сделать выводы о результативности нововведений.

Вышеописанное можно успешно использовать в поисковом эксперименте. При длительном его проведении (в нашем случае его продолжительность составила три года) экспериментальные группы лишь частично погружались в разработанную модель реализации компетентностного подхода. Это позволило поэтапно включать компоненты разработанной модели и наблюдать, как они влияют на результативность выполнения основных задач практики. Сравнивая их с достижениями студентов-практикантов, которые проходили практику в традиционных условиях, без включения в их деятельность новшеств можно сделать вывод о их эффективности. Предметные, информационно-методические и праксиологические компоненты исследования сравнивались сначала на этапе поискового эксперимента по результатам деятельности экспериментальных и контрольных групп.

Принимая во внимание тот факт, что все компоненты модели в профессиональную деятельность студентов не были введены сразу, а включались в процесс постепенно, то поэтому можно говорить об использовании совокупных данных и проверке их результативности на первом этапе эксперимента.

Педагогический эксперимент невозможно осуществить без активного вмешательства исследователя в процесс его организации и проведения, без опоры на требования новых нормативных документов (закона «Об образовании в РФ», Федеральных государственных образовательных стандартов – ФГОС). Поиск современных форм и методов подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности, новых подходов к организации и проведению производственной практики остановил наш выбор на компетентностном подходе.

Базис социальной предпосылки определяет социальный заказ общества, который сформулирован в современных нормативных документах. Выполняя его, вузы организуют производственную практику в соответствии с функционально-деятельностным подходом [25]. Реализация этой предпосылки зависит от ряда функций: организационно- проектной, организационно-содержательной, организационно-управленческой, организационно-профессиональной (рис. 4).

Между тем, проверить социальную предпосылку реализации компетентностного подхода на практике можно с помощью организационно-профессиональной функции, обеспечивающей методическое руководство различными видами деятельности студентов-практикантов в процессе формирования профессиональных компетенций. Эта функция связана с остальными вышеназванными функциями. Более того, успешность осуществления методического руководства деятельностью студента-практиканта зависит от того, как она организована на этапах проектирования содержательного наполнения, управленческого руководства.

Анализ структурно-функциональной модели реализации социальной предпосылки, которая определяется федеральными и вузовскими документами, профессиональной деятельностью всех подразделений вуза: от ректора, проректора, декана, зав.кафедрой, начальника отдела практики до специальных служб университета (юридический отдел, отдел кадров, бухгалтерия), обеспечивающих административно-управленческие и содержательные функции организации практики, устанавливающие различные формы сетевого взаимодействия с администрацией и учителями-методистами образовательных организаций (школа, колледж).



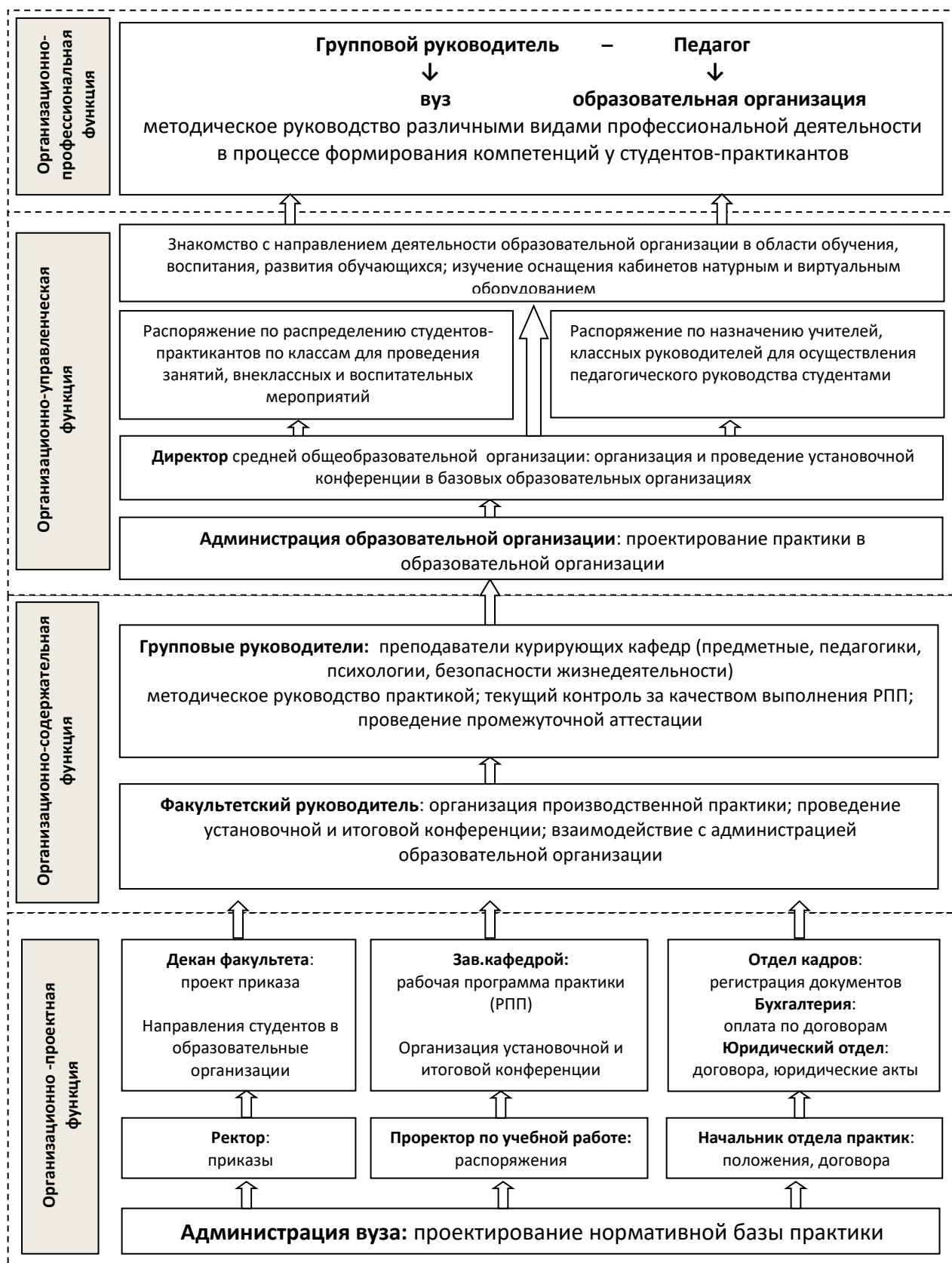


Рис. 4 – Структурно-функциональная модель организации производственной практики в педагогическом вузе

Методическая предпосылка реализации компетентного подхода в процессе организации практики определяется закономерностями организации профессиональной деятельности практиканта, точнее действиями по упорядоченности частей целого, по их согласованности и взаимосвязям, выбора процедур и правил взаимодействия субъектов образовательного процесса. Качество выполненных действий определяется преемственностью между организацией всех видов профессиональной деятельности студентов-практикантов (педагогической, проектной, научно-исследовательской).

Процессуальная предпосылка (технологическая, диагностирующая) реализации компетентного подхода зависит от преемственности в выборе образовательных технологий и форм диагностирования личностных результатов, достижений обучаемых в средних общеобразовательных организациях.

Анализ предпосылок (социальных, методологических, процессуальных) позволяет выделить критерии результативности организации и проведения производственной практики в условиях реализации компетентного подхода, а именно:

- преемственность в формировании профессиональных компетенций;
- преемственность в методическом руководстве различными видами профессиональной деятельности студента-практиканта;
- преемственность в достижении личностных результатов в соответствии с фондами оценочных средств.

Результативность сформированности вышеназванных критериев, характеризующих процесс реализации компетентного подхода в организации и проведении производственной практики можно оценить по различным показателям: прямым, косвенным. К прямым показателям следует отнести:

- показатели сформированности профессиональных компетенций:
  - 1) владение знаниями для объяснения явлений, закономерностей,

отражающих связи между объектами, формами их движения и взаимодействия; 2) владение умениями (общеучебными, логическими, экспериментальными и др.);

- показатели критерия сформированности способов методического руководства видами профессиональной деятельности студентов на практике: 1) умение осуществлять методическое руководство деятельностью обучающихся по распознаванию действий; 2) умение выполнять действия, используя алгоритмические предписания; 3) умение выполнять действия продуктивного характера;

- показатели критерия достижения личностных результатов проявляется в способности студентов-практикантов формировать у обучаемых средних образовательных организаций предметные, метапредметные (универсальные учебные действия) и ценностно-смысловые аспекты освоенных знаний, умений, способов владения ими.

К косвенным, сопутствующим показателям сформированности профессионального критерия освоения таких видов деятельности как педагогическая, проектная, исследовательская относим:

- когнитивный (уровень знания нормативных документов организации процессе обучения и основных направлений модернизации российского образования; уровень предметных знаний; уровень знания истории науки, биографии ее творцов; уровень методических знаний, применяемых в ходе практики; умения анализировать возможности школьных программ и учебников для реализации воспитательной функции образовательного процесса, обучения предмету по представленному профилю);

- организационный (умение организовать собственную деятельность по реализации задач практики; умение организовать деятельность учащихся, направленную на реализацию образовательных функций; умение владеть методами управления деятельностью учащихся; умение владеть методами НОТ);

- конструктивный (умение реализовать систему целей и задач, поставленных перед учебным занятием; умение планировать воспитательный процесс; умение конструировать методическое оснащение учебного процесса, выбирать наиболее рациональные формы и методы; умение проектировать самостоятельную деятельность учащихся);
- мобилизационный (умение адаптировать современные педагогические технологии в своей педагогической деятельности; способность быстро перестроить учебно-воспитательный процесс из-за возникших нюансов для полной реализации образовательных функций; способность овладеть методикой организации образовательного процесса, демонстрируемой учителем).

Представим результаты поискового эксперимента, связанного с частичными изменениями в структуре организации и проведения производственной практики (апробацией некоторых компонентов разработанной модели), проанализируем косвенные показатели, характеризующие удовлетворенность практикой студентов, учителей-методистов (работодателей).

Таким образом, результаты проведенного мониторинга (отслеживания) изменений в оценке студентов-практикантов и работодателей результатов профессиональной готовности их к деятельности и уровня и содержания свидетельствуют о том, что необходимо изменить организацию и проведение практики в соответствии с разработанной моделью реализации компетентностного подхода, обеспечивающих комплекс педагогических условий совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей.

## **Выводы по главе 2**

Компетентностный подход как компонент сложной общепедагогической категории "подход" целесообразно рассматривать на основе парадигмальной,

синтагматической и прагматической составляющих, определяющих теоретические основания для организации и проведения производственной практики студентов педвуза.

Парадигмальная составляющая компетентного подхода в подготовке педагогических кадров связана с расстановкой акцентов в понимании сущности понятий "образование", "обучение" в процессах организации инновационных процессов на основе антрополого-педагогических, природосообразных и субъективных идей и концепций, выполняющих системно-деятельностные функции.

Синтагматическая и прагматическая составляющие компетентного подхода в подготовке педагогических кадров раскрываются на основе принципов и правил, составляющих базис целевого, содержательного, процессуального и диагностирующего компонентов образования.

История развития и становления компетентного подхода в подготовке педагогических кадров характеризуется введением понятий "компетенция", "компетентность" в образовательный процесс. Исследования зарубежных и российских ученых убеждает в том, что в определении и классификации этих понятий нет единой точки зрения. Вместе с тем, исследования их сущности позволили педагогам компетенцию связать со способностью и готовностью к обобщенным способам действий, обеспечивающим продуктивность их выполнения, а компетентность – со способностью реализовывать свою компетенцию.

Смыслообразующие понятия компетентного подхода – компетенции и компетентность обеспечивают непрерывность профессионального образования.

Компетентный подход в организации и проведении производственной практики студентов педвуза как компонента непрерывного профессионального образования в педвузе раскрывает сущность обновления содержания подготовки студентов к профессиональной деятельности на основе совершенствования их компетенций и компетентностей.

## Глава 3. Подведение итогов производственной практики в педагогическом вузе

### 3.1 Система оценивания образовательных результатов студентов на педагогической практике

Фонд оценочных средств на производственной практике включает два вида контроля: текущий и промежуточный. Текущий контроль осуществляет преподаватель университета при посещении зачетных учебных занятий и учитель – руководитель практики от образовательной организации. Балльно-рейтинговая технологическая карта наблюдения за профессиональными умениями студентов на учебном занятии строится в соответствии со стандартами ФГОС ВО и ПСП. Однако, основными критериям для отслеживания результатов профессиональных достижений студента-практиканта, являются компетенции, сформулированные в ФГОС ВО, а показателями их сформированности служат знания, умения и способы владения ими. Балльная шкала, входящая в технологическую карту, может быть любой (кратной трем, пяти и т.д.)

В качестве примера приведем фрагмент такой карты, разработанной для педагогической практики по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, уровень образования: магистратура; профильная направленность: физико-математическое образование (табл. 5)

**Технология оценивания** по результатам, приведенным в таблице:

1) определяется средний балл зачетных занятий

$$\bar{X} = \frac{X_1 + X_2 + X_3}{3}$$

2) рассчитывается средний коэффициент успешности проведенных занятий:

$$\bar{K}_y = \frac{\bar{X}}{X_{и}}$$

3) Коэффициент сформированности компетенций:  $K_{КОМ_{ТК}} = 0,64 * \bar{K}_y$

4) Весовой коэффициент 0,64 равен сумме весовых коэффициентов:  
 $4+12+20+28$ , выражающих разноуровневый характер знаний и умений.

Таблица 5 – Балльно-рейтинговая шкала текущего контроля профессиональных достижений магистрантов на педагогической практике по физике (фрагмент)

№	Компетенции/показатели (ЗУВ)	Баллы 0123	Рейтинговые баллы за зачётные занятия		
			Заня тие 1	Заня тие 2	Заня тие 3
I	<b>Готовность использовать знания современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2)</b>				
	1.1.Знание структуры методологии учебного познания, представленной в обобщенных планах изучения: фактов, явлений; физических (математических) величин; законов; теорий; технологических процессов; моделей объектов, приборов, установок.	0,5			
	1.2.Умение формулировать образовательные задачи учебного занятия, в соответствии со структурным элементом знания;	1,0			
	1.3.Умение (владение) раскрывать содержание структурных элементов знания в соответствии с логикой учебного познания (обобщенным планом)	1,5			
II	<b>Способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать образовательные маршруты (ОПК-4)</b>				
	2.1.Умение формулировать задачи учебного занятия в соответствии с требованиями к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения образовательной программы по физике (математике);	1			
	2.2.Умение конструировать познавательную деятельность обучающихся на основе УУД;	1			
	2.3.Умение выстраивать траекторию (образовательный маршрут) своей самостоятельной деятельности.	1			
III	<b>Способность самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения (ОК-5)</b>				
	3.1.Умение организовывать самостоятельную работу с учебной (научно-популярной) литературой;	0,5			
	3.2.Умение применять различные средства наглядности (знаково-образная, презентация и др.);	0,5			
	3.3.Умение управлять процессом решения задач (по физике, математике);	1			
	3.4.Владение методикой и техникой демонстрационного эксперимента (натурного,	1			

	виртуального)				
IV	<b>Способность формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2)</b>				

Промежуточная аттестация (контроль) по результатам педагогической и научно-педагогической практик проводится на итоговой конференции. Тестовое контрольное задание промежуточной аттестации проверяет сформированность следующих компетенций: **готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4); Готовность к разработке и реализации новых методических моделей, методик, технологий к анализу результата процесса их использования (ПК-11).** Данные компетенции являются интегрированными критериями их сформированности, а показателями этих критериев служат разноуровневые знания, умения и способы владения ими (табл. 6).

Таблица 6 – Балльно-рейтинговая шкала промежуточной аттестации (контроля) профессиональных достижений магистрантов на педагогической и научно-педагогической практиках (фрагмент)

№ п/п	Формируемые компетенции	Трудовые функции	Показатели (ЗУВ)	Коэф усвоения	Коэфф успешности
1	Готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных организациях, осуществляющих их	Определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (способов его обучения и развития (Д). Планирование и осуществление учебного процесса в соответствии с основной общеобразовательной программой (У); Диагностирование учебных достижений обучаемых, осуществление контрольно-оценочной деятельности педагога по	<b>Знание</b> структуры и содержания методики (технологии) обучения дисциплины физика	$K_{узн}$	$K_{узн} * 0,36$
			<b>Умение</b> использовать современные методы (технологии) для проектирования содержания и процессуальные компоненты обучения во взаимосвязи и	$K_{уум}$	$K_{уум} * 0,28$



	образовательную деятельность (ПК-4).	проверке эффективности образовательного процесса (У)	диагностирование результатов		
2	Готовность к разработке и реализации новых методических моделей, методик, технологий к анализу результата процесса их использования (ПК-11)	Планирование специализированного образовательного процесса для группы обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнение и модификация планирования(Д);	Владение (конструирование) технологиями проектирования содержательной и процессуальной сторон обучения физике; анализ результатов выполненного задания (проекта) на основе диагностики учебных достижений обучаемых	$K_{у\text{вл}}$	$K_{у\text{вл}} * 0,36$

### **УКАЗАНИЕ:**

Коэффициент сформированности компетенций ПК-4, ПК-11 по результатам промежуточного контроля (аттестации):

$$K_{\text{ком пр}} = 0,36 * K_{у\text{зн}} + 0,28 * K_{у\text{ум}} + 0,36 * K_{у\text{вл}}$$

$$K_{\text{ком пр}} = K_{\text{ком.обобщ}}$$

### **Контрольно-измерительные материалы для проведения промежуточной аттестации (результаты освоения компетенций ПК-4; ПК-11)**

Обе компетенции связаны между собой преемственными связями, они проверяют сформированность таких видов профессиональной деятельности как педагогическая и методическая. Промежуточная аттестация предполагает проверку умения конструировать урок с позиции его результативности, которая задается целью и задачами. Образовательную, развивающую и воспитательную задачи урока целесообразно соотносить с предметными (знания), метапредметными (умения) и личностными результатами (владение). Осмысление этих функций урока может произойти, если на материале конкретного урока магистранты сформулируют задачи урока конкретизируя их конкретными результатами.

Коэффициент сформированности итоговой компетенции как комплексного параметра:

$$\bar{K}_{\text{ком.итог}} = \frac{\bar{K}_{\text{комп тек}} + \bar{K}_{\text{комп обобщ}}}{2}$$

позволяет оценить профессиональные достижения магистрантов на педагогической и научно-педагогической практиках. Если численное значение коэффициента сформированности итоговой компетенции  $K_{\text{ком.итог}} \geq 0,7$ , то можно оценить магистранта отметкой "отлично". Если значение коэффициента сформированности итоговой компетенции находится в диапазоне  $K_{\text{ком.итог}} \geq 0,6$ , то это соответствует отметке "хорошо". Если значение коэффициента сформированности итоговой компетенции:  $K_{\text{ком.итог}} \geq 0,5$  то это соответствует отметке "удовлетворительно", если коэффициент сформированности  $K_{\text{ком.итог}} < 0,5$ , то положительно практику магистранта оценить нельзя (табл. 7).

Таблица 7 – Общая таблица итоговых результатов профессиональных достижений магистрантов на педагогической и научно-педагогической практиках


№	Виды контроля	Педагогическая практика		Научно-педагогическая практика		$\bar{K}_{\text{ком тек}} = \frac{K_{\text{комп тек}} + K'_{\text{ком тек}}}{2}$	$\bar{K}_{\text{ком обобщ}}$	$\bar{K}_{\text{ком.итог}}$	Отметка
		компетенции	$K_{\text{комп тек}}$	компетенции	$K'_{\text{ком тек}}$				
1	Текущий контроль	ОК-1, ОК-5, ОПК-2, ОПК-3 ОПК-4, ПК-1, ПК-2.		ОК-3, ОК-4, ОПК-4, ПК-1, ПК-3, ПК-12					
2	Промежуточный контроль	ПК-4		ПК-11					

В таблице 6 приведены совокупность компетенций, которые формируются на всех видах практик, сформированность части из них

проверяется в условиях текущего контроля, а часть – в промежуточном контроле (табл. 8).

Таблица 8 – Матрица компетенций, реализуемых на всех видах практик

№	Компетенции	практика				№	Компетенции	практика			
		I	II	III	IV			I	II	III	IV
1	ОК-1	☒	X	X	☒	12	ПК-3	X	☒		
2	ОК-2	X	X	X	☒	13	ПК-4	X	X	☒	
3	ОК-3	X	☒	☒	X	14	ПК-5	X	X	X	X
4	ОК-4	X	☒	X	☒	15	ПК-6	X	X	☒	☒
5	ОК-5	☒	X	X	X	16	ПК-7	X	X		
6	ОПК-1	X		X	☒	17	ПК-8	X	X	X	
7	ОПК-2	☒	X	X	X	18	ПК-9	X	X		
8	ОПК-3	☒	X	☒	X	19	ПК-10	X	X		X
9	ОПК-4	☒	☒	X	X	20	ПК-11	X	X	X	X
10	ПК-1	☒	☒	X	X	21	ПК-12	☒	X	X	X
11	ПК-2	☒	X	X	X						

x – компетенция, которая формируется, включена в РПД и РПП; ☒ – компетенция, которая формируется, включена в РПП и измеряется в рамках текущего контроля;  – компетенция, которая формируется, включена в РПД и РПП и измеряется в рамках промежуточного контроля

### 3.2 Фонды оценочных средств студентов-практикантов

Разработка фондов оценочных средств при подведении результатов практики предполагает определение общего концептуального подхода в выборе инструментария для оценивания сформированных профессиональных действий (универсальных умений) в процессе выполнения комплексных задач практики. Эта концепция предполагает использование статистического подхода в выборе шкалы оценивания знаний, умений, профессиональных действий на разных уровнях их усвоения. В эту шкалу включено пять уровней освоения структурных элементов знания: распознавание, запоминание, понимание, применение, владение. Для их оценки В.П. Беспалько и А.В. Усова предлагают использовать порядковую шкалу: I : II : III : IV : V [5, 30]. Четырехуровневая (трехуровневая) шкала, в

которой объединены первые два (или три) компонента, принимает вид: (I:II): III : IV : V или (I : II : III): IV: V.

В соответствии со статистическим подходом, разработанным В.П. Симоновым [28] и использованным для оценки достижений студентов на практике И.С. Карасовой, Е.А. Леоновой, М.В. Потаповой, Е.А. Селезневой [11, 19] ряд нечетных чисел арифметической прогрессии 1:3:5:7:9, представленный в 100-балльной или 100%-ной шкалах позволяет выразить его с помощью коэффициентов усвоения знаний, умений действий следующим образом: 0,04: 0,12: 0,20: 0,28: 0,36. По сути своей, эти коэффициенты можно назвать «весовыми», потому что они определяют значимость (весомость) членов линейного ряда, характеризующего уровни усвоения знаний (от распознавания до владения).

В организации и проведении педагогической практики участвуют предметные кафедры, педагогики и психологии, БЖиМБД педвуза. На изучение всех дисциплин вышеназванных кафедр Учебный План вуза (программы) выделяет неодинаковое количество часов. Чтобы учесть это при выборе объема заданий, разработанных кафедрами, курирующими практику, введены весовые коэффициенты, описанные выше. В соответствии с этим статистическим подходом, объем заданий кафедры БЖиМБД следует оценить 4 баллами, по психологии – 12, по педагогике – 20, по двум специальностям (например, физико-математической профильной направленности) – по 32 (табл. 9).

Объем вышеназванных заданий можно выразить в весовых коэффициентах: 0,04: 0,12: 0,20: 0,32: 0,32. Это отношение отличается от линейного ряда (0,04: 0,12: 0,20: 0,28: 0,36), соответствующего арифметической прогрессии, описанного выше (1:3:5:7:9).

Таблица 9 – Балльная шкала блоков модуля по производственно-педагогической практике, IV курс

№	Название блоков модуля	БЛОКИ				
		Валеологический	Психологический	Педагогический	Предметный блок по первому профилю	Предметный блок по второму профилю
1	Предметный (методический) блок по первому профилю					<b>9</b> 36
2	Предметный (методический) блок по второму профилю				<b>7</b> 28	
3	Педагогический			<b>5</b> 20		
4	Психологический		<b>3</b> 12			
5	ШГиЗТ	<b>1</b> 4				

Это отличие заключается в том, что в новых документах обе специальности становятся основными, поэтому и весовые коэффициенты, характеризующие умение применять знания на практике по двум специальностям, становятся равными (0,32:0,32).

Эти весовые коэффициенты можно использовать при оценивании показателей сформированности компетенций. К таким показателям относим знания, умения, способы владения ими действия по их применению. Если принять во внимание, что уровень усвоения знаний (распознавание, запоминание, понимание) характеризуются весовыми коэффициентами (0,04: 0,12: 0,20), что в сумме составляет 36, тогда линейный ряд, представленный выше, изменится, он примет следующий вид: 0,36:0,32:0,32.

На педагогической практике в процессе анализа учебного занятия, воспитательного мероприятия на основе выполненных заданий по предмету, педагогике, психологии, школьной гигиене проверяются умения и способы владения ими, поэтому весовые коэффициенты (0,32+0,32) в сумме дают 0,64. Этот весовой коэффициент будет характеризовать качество

выполняемых на практике действий. При этом, все виды профессиональной деятельности студента, которые оцениваются на основе сформированных компетенций в соответствии с выделенными показателями (умениями, способами владения ими) можно выразить с помощью коэффициента полноты сформированности показателей компетенций. Этот коэффициент рассчитывается по формуле:  $K = X_p / X_0$ , где  $X_0$  – максимально возможный балл,  $X_p$  – среднее значение реального балла.

Поясним, что означают термины максимальный, реальный баллы. Реальный балл рассчитывается по результатам текущего контроля при оценивании деятельности студента-практиканта по выполнению комплексных заданий, характеризующих сформированность универсальных умений. Для его осуществления используется многомерный инструментарий в форме технологической карты анализа сформированности профессиональных действий студента-практиканта, реализуемых на учебных занятиях и воспитательных мероприятиях, а также при выполнении профессиональных заданий кафедр (предметных, педагогики, психологии, БЖиМБД).

Для оценивания профессиональных действий студента-практиканта разрабатывается балльно-рейтинговая шкала, которая позволяет рассчитать среднее значение этого балла ( $X_p$ ). Он сравнивается с теоретически возможным ( $X_0$ ), оценивающим все профессиональные действия, которыми должен овладеть студент-практикант. По результатам проведенных занятий, мероприятий, выполненных заданий кафедр рассчитывается коэффициент полноты сформированности действий (умений):

$$\bar{K}_{\text{тек}} = \frac{\bar{K}_1 + \bar{K}_2 + \bar{K}_3 + \bar{K}_4 + \bar{K}_5}{5}, \text{ где } \bar{K}_1 \text{ и } \bar{K}_2 - \text{ коэффициенты полноты}$$

сформированности всех видов действий по предмету (по двум специальностям);  $\bar{K}_3$  - коэффициент полноты сформированности всех видов действий по педагогике;  $\bar{K}_4$  - коэффициент полноты сформированности всех видов действий по психологии;  $\bar{K}_5$  - коэффициент полноты

сформированности всех видов действий по школьной гигиене и здоровьесберегающим технологиям.

Принимая во внимание тот факт, что перед практикой студенты сдали экзамены по всем дисциплинам психолого-педагогического цикла, на которых проверены и оценены их теоретические знания и умения, т.е. сформированность компетенций. На педагогической практике проверяются умения и способы владения ими в процессе выполнения разных видов профессиональной деятельности. Весовой коэффициент этих достижений составляет – 0,64 (0,32+0,32), поэтому комплексный коэффициент сформированности компетенций на практике рассчитывается по формуле:

$$\overline{K_{\text{компл1}}} = 0,64 * \overline{K_{\text{тек}}}$$
, где  $\overline{K_{\text{тек}}}$  – среднее значение коэффициента полноты сформированности профессиональной компетенции по результатам текущего контроля; 0,64 – весовой коэффициент усвоенных умений и способов владения ими.

Таким образом, на практике в процессе текущего контроля групповые руководители оценивают сформированность выделенных профессиональных компетенций в условии преемственных связей, которые характеризуют общие (компетентностный и функционально-деятельностный) подходы в решении комплексных задач по выполнению профессиональных действий (умений) студентами-практикантами.

Второй этап отслеживания сформированности профессиональных компетенций по результатам производственной практики осуществлялся в условиях промежуточной аттестации на заключительной конференции по подведению ее итогов.

Студентам предлагаются задания интегративного содержания (по методике обучения предмету, педагогике, психологии, ШГиЗТ). Оценка его выполнения осуществляется в соответствии с балльно-рейтинговой шкалой (4:12:20:32:32), описанной выше. Коэффициент полноты выполнения отдельного задания любой кафедры рассчитывается по формуле:  $K_i = \frac{n_i}{n_0}$ , где

$n_i$  – признаки (операции), усвоенные студентом по дисциплине (предмету, педагогике, психологии, школьной гигиене),  $n_0$  – общее количество признаков (операций), которые должны быть усвоены.

Среднее значение коэффициента полноты выполнения всех заданий, включенных в комплексную контрольную работу, по результатам промежуточной аттестации рассчитывалось по формуле:

$$\bar{K}_{\text{пром}} = K_{\text{шг}} + K_{\text{псих}} + K_{\text{пед}} + K_{\text{пр2}} + K_{\text{пр1}},$$

где  $\bar{K}_{\text{пром}}$  – коэффициент полноты выполнения комплексного задания всех кафедр.  $K_{\text{шг}}$  – коэффициент полноты выполнения комплексного задания по школьной гигиене;  $K_{\text{псих}}$  – коэффициент полноты выполнения комплексного задания по психологии;  $K_{\text{пед}}$  – коэффициент полноты выполнения комплексного задания по педагогике;  $K_{\text{пр2}}$  – коэффициент полноты выполнения комплексного задания по дисциплине второго профиля;  $K_{\text{пр1}}$  – коэффициент полноты выполнения комплексного задания по дисциплине первого профиля.

На основе коэффициентов полноты выполнения заданий кафедр с учетом весовых коэффициентов рассчитывается среднее значение интегрального коэффициента сформированности профессиональной компетенций по результатам промежуточной аттестации:

$$\bar{K}_{\text{компл2}} = 0,04 \cdot K_{\text{пшг}} + 0,12 \cdot K_{\text{ппсих}} + 0,20 \cdot K_{\text{ппед}} + 0,32 \cdot K_{\text{ппр2}} + 0,32 \cdot K_{\text{ппр1}}$$

Технология определения интегрального коэффициента полноты сформированности компетенций представлена в таблице (табл. 10).

Таблица 10 – Аттестация студента-практиканта по итогам практики

№ п/п	Виды аттестации деятельности студента-практиканта	<b>БЛОКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> студента-практиканта, группового руководителя				
		Предметный (Физика)	Предметный (Математика)	Педагогика	Психология	ШГиЗТ
1.	<b>Первый этап промежуточной аттестации (обработка результатов текущего контроля)</b>					



	<i>Коэффициент полноты сформированности компетенций (текущий контроль)</i>	$\bar{K}_1 =$	$\bar{K}_2 =$	$\bar{K}_3 =$	$\bar{K}_4 =$	$\bar{K}_5 =$
	$K_{\text{тек}} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^{N=5} \bar{K}_i$	$\bar{K}_{\text{тек}} =$				
<b>Второй этап промежуточной аттестации (комплексная контрольная работа)</b>						
	<i>Коэффициент полноты сформированности компетенций (промежуточный контроль)</i>	$\bar{K}_1 =$	$\bar{K}_2 =$	$\bar{K}_3 =$	$\bar{K}_4 =$	$\bar{K}_5 =$
	$K_{\text{пром}} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^{N=5} \bar{K}_i$	$\bar{K}_{\text{пром}} =$				
	<i>Коэффициент полноты сформированности интегральной компетенции</i> $\bar{K}_{\text{интегр}} = \bar{K}_{\text{компл1}} + \bar{K}_{\text{компл2}}$	$\bar{K}_{\text{интегр}} =$				

Для перевода коэффициента сформированности результирующей компетенции в отметку использовалась шкала В.П. Беспалько, скорректированная применительно к педагогической практике. Практикант получает отметку «отлично» при  $\bar{K}_{\text{интегр}} \geq 0,80$ , «хорошо»  $0,70 \leq \bar{K}_{\text{интегр}} \leq 0,79$ , «удовлетворительно»  $0,60 \leq \bar{K}_{\text{интегр}} \leq 0,69$ ,

*Примечание:* по результатам практики групповые руководители осуществляют текущий контроль и рассчитывают среднее значение коэффициента полноты сформированности профессиональных видов деятельности. Все последующие расчеты по определению коэффициента сформированности интегральной компетенции и перевод ее в отметку осуществляет факультетский руководитель практики. Студенты-практиканты еще на этапе ее организации должны знать, по каким позициям и как будет оцениваться их профессиональная деятельность по выполнению комплексных задач практики. Приведенные обобщающие таблицы целесообразно включить в структуру "Рабочей тетради производственной практики". Это позволит студенту-практиканту понять деятельность групповых и факультетского руководителя по подведению итогов выполнения комплексных задач практики.

На конечный результат практики влияет трудовая дисциплина студента-практиканта, которая определяется в соответствии с общепрофессиональной компетенцией (ОПК-4). Она характеризует его *готовность к профессиональной деятельности, способность ее осуществлять в соответствии с нормативно-правовыми документами и правилами, установленными в РПП*. К показателям сформированности ОПК-4 (состояние трудовой дисциплины на педагогической практике) относятся:

1. Соблюдение установленного режима работы (6-часовой рабочий день).
2. Посещение занятий учителя и коллег-студентов.
3. Своевременное представление на проверку разработок занятий учителю и групповому руководителю (за 3 дня до даты проведения занятия).
4. Регулярное планирование текущей работы в рабочей тетради практиканта. Своевременное оповещение о планируемых мероприятиях групповых руководителей.
5. Своевременное представление отчетной документации (на коллоквиум по результатам педагогической практики).

Результаты выполнения трудовой дисциплины студентом-практикантом оформляются в таблице (табл. 11). Максимальная оценка сформированности компетенции ОПК-4 составляет – 5 баллов. Штрафные баллы могут начисляться любым руководителем практики (групповым методистом). Общий весовой коэффициент, оценивающий трудовую дисциплину, составляет – 0,16. Этот коэффициент распределяется по показателям трудовой дисциплины в соответствии с их значимостью.

Таблица 11 – Оценка состояния трудовой дисциплины студента-практиканта

№	Показатель трудовой дисциплины	Штрафной балл, b (от -1 до 0)	Весовой коэффициент, k	$P_{\text{тд}} = b * k$
1	Соблюдение установленного режима работы (6-часовой рабочий день)		0,04	
2	Посещение занятий учителя и коллег-студентов		0,04	
3	Своевременное представление на проверку разработок занятий учителю и групповому		0,03	

	руководителю (за 3 дня до даты проведения занятия)			
4	Регулярное планирование текущей работы в рабочей тетради практиканта. Своевременное оповещение о планируемых мероприятиях групповых руководителей.		0,03	
5	Своевременное представление отчетной документации (на коллоквиум по результатам педагогической практики)		0,02	
	Итоговый балл		<b>0,16</b>	<b><math>P_{\text{тд}}=</math></b>

Показатель нарушения трудовой дисциплины  $P_{\text{тд}}$  учитывается при определении отметки за практику. Нарушение дисциплины по пяти признакам, характеризующим сформированность компетенции (ОПК-4), ведет к понижению  $\bar{K}_{\text{интегр}}$  на 0,16, а отметки за практику – на 1 балл.

Таким образом, критерий сформированности всех видов профессиональной деятельности у студента-практиканта, характеризующийся средним значением интегрального коэффициента полноты сформированности компетенций (с учетом оценивания трудовой дисциплины), позволяет не только перевести его в отметочную шкалу, но и выделить совокупность показателей, характеризующих профессиональные действия (универсальные умения), которыми он должен овладеть на практике (табл. 12).

Таблица 12 – Критерии и показатели оценивания профессиональных действий (универсальных умений) студентов-практикантов

Критерии	Отметка
<ul style="list-style-type: none"> <li>– продемонстрировал коэффициент полноты сформированности компетенций от 0,8 до 1;</li> <li>– выполнил в срок и на высоком уровне весь объем работы, требуемый программой практики;</li> <li>– владеет теоретическими знаниями на высоком уровне;</li> <li>– умеет правильно определять и эффективно осуществлять основную профессиональную задачу с учетом особенностей процесса (возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, специфики работы организации);</li> <li>– проявляет в работе самостоятельность, творческий подход, такт, педагогическую культуру</li> </ul>	<p>«отлично» или «зачтено»</p>

<p>– продемонстрировал коэффициент сформированности компетенций от 0,7 до 0,79;</p> <p>– выполнил в срок весь объем работы, требуемый программой практики;</p> <p>– определяет профессиональные задачи и способы их решения;</p> <p>– проявляет инициативу в работе, но при этом в отдельных случаях допускает незначительные ошибки;</p> <p>– владеет теоретическими знаниями, но допускает неточности</p>	<p>«хорошо» или «зачтено»</p>
<p>– продемонстрировал коэффициент сформированности компетенций от 0,6 до 0,69;</p> <p>– выполнил весь объем работы, требуемый программой практики;</p> <p>– не всегда демонстрирует умения применять теоретические знания различных отраслей науки на практике;</p> <p>– допускает ошибки в планировании и проведении профессиональной деятельности;</p> <p>– не проявляет инициативы при решении профессиональных задач</p>	<p>«удовлетворительно» или «зачтено»</p>
<p>– продемонстрировал коэффициент сформированности компетенций ниже 0,6;</p> <p>– не выполнил намеченный объем работы в соответствии с программой практики;</p> <p>– обнаружил слабые теоретические знания, неумение применять теоретические знания для реализации практических задач;</p> <p>– не установил правильные взаимоотношения с коллегами и другими субъектами деятельности;</p> <p>– продемонстрировал недостаточно высокий уровень общей и профессиональной культуры;</p> <p>– проявил низкую активность</p> <p>– не умеет анализировать результаты профессиональной деятельности;</p> <p>– во время прохождения практики неоднократно проявлял недисциплинированность (не являлся на консультации к методистам; не предъявлял групповым руководителям планы работы на день, конспектов занятий и мероприятий);</p> <p>– отсутствовал на базе практики без уважительной причины;</p> <p>– нарушал этические нормы поведения и правила внутреннего распорядка организации;</p> <p>– не сдал в установленные сроки отчетную документацию</p>	<p>«неудовлетворительно» или «не зачтено»</p>

Особое внимание при проверке трудовых функций (действий), необходимых умений и знаний (ПСП) студента-практиканта при проведении учебных занятий по предмету, внеклассных и воспитательных мероприятий уделялось экспертной оценке, которую осуществляли работодатели (администрация, учитель, классный руководитель).

Эта оценка проводилась в соответствии с проверкой у будущего педагога сформированной нелокальной компетенции (ПК-4) на основе комплексных задач практики (табл.3). Показателями сформированности этой

компетенции у студента-практиканта служат универсальные умения: 1) организация самостоятельной работы с учащимися на занятиях, внеклассных и воспитательных мероприятиях; 2) изучение опыта работы учителя и классного руководителя по использованию современных форм, методов, средств обучения и воспитания; 3) проведение учебных занятий, воспитательных мероприятий в соответствии с психологическими исследованиями класса, отдельного учащегося; 4) использование деятельностного подхода в обучении и воспитании учащихся; 5) активизация познавательной деятельности учащихся на основе современных образовательных технологий (диалоговой, личностно ориентированной, проектной и др.); 6) развитие познавательной самостоятельности и активности, субъектности у учащихся на основе изучения их индивидуальных особенностей; 7) применение здоровьесберегающих технологий с целью активизации познавательной деятельности учащихся.

В заключении отметим, многогранная деятельность студента-практиканта по освоению профессиональных видов деятельности (педагогической, проектной, исследовательской, методической) на производственной практике осуществляется на основе компетентного и функционально-деятельностного подходов. Для оценки результатов сформированности профессиональных видов деятельности у будущих педагогов в соответствии с требованиями современных стандартов (ПСП, ФГОС ВО, ФГОС СОО, ФГОС ОО) выявлены компетенции, которые имеют комплексный характер. Преемственность в их использовании позволила выделить нелокальные компетенции (критерии), показатели сформированности которых (профессиональные действия, универсальные умения) проверялись в процессе текущего контроля и промежуточной аттестации.

На педагогической практике в процессе анализа учебных занятий и внеурочных мероприятий, выполнения заданий по педагогике, психологии, ШГиЗТ используется следующий подход. Текущий контроль по проверке

сформированности компетенций в соответствии с выделенными показателями (умениями, способами владения ими) осуществляется в процессе проведения практикантами зачетных занятий в соответствии со специально разработанной технологической картой занятия (табл. 13).

Таблица 13 – Технологическая карта анализа деятельности студента-практиканта на зачетных занятиях по физике (фрагмент)

№	Компетенции/показатели (ЗУВ)	Максимальный балл	Реальный балл, полученный студентом-практикантом на зачетных занятиях		
			Занятие 1	Занятие 2	Занятие 3
1	<b>ПК-1. Готовность реализовывать образовательные программы по предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов</b>				
	Проектирование содержания учебного занятия по физике в соответствии с требованиями образовательных стандартов	2			
	Владение способами построения образовательного процесса на занятиях в соответствии с системно-деятельностным подходом	4			
2	<b>ПК-2. Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики</b>				
	Умение планировать познавательную самостоятельность обучающихся на основе проблемных ситуаций; развивать познавательную активность на основе эвристических методов	2			
	Умение осуществлять контроль и оценку учебных достижений по физике	2			
	Владение способами применения на практике технологии обучения физике, способствующих развитию познавательной самостоятельности и активности обучаемых	2			
	Коэффициенты успешности выполнения показателей сформированности компетенций ПК-1, ПК-2		$X_1 = \frac{Xp_1}{X_{m1}}$	$X_2 = \frac{Xp_2}{X_{m2}}$	$X_3 = \frac{Xp_3}{X_{m3}}$
	$\bar{X}_1 = \bar{K}_k$ , $\bar{K}_k$ – среднее значение коэффициента сформированности компетенций по результатам текущего контроля деятельности студентов-практикантов		$\bar{X}_p = \frac{X_1 + X_2 + X_3}{3}$		

Групповой руководитель, учитель-методист оценивают профессиональное мастерство студента-практиканта по разработанной

балльной шкале. Сначала рассчитывается коэффициент полноты усвоения студентом-практикантом всех показателей, характеризующих сформированность компетенций из сравнения реального балла с максимально возможным:  $K = X_p / X_0$ , где  $X_0$  – максимальный балл,  $X_p$  – реальный балл по результатам проведения зачетных занятий.

Затем определяется среднее значение коэффициента полноты сформированности умений, способов владения ими по всем направлениям профессиональной деятельности студента:

$$K_{\text{тек}} = \frac{\overline{K_1} + \overline{K_2} + \overline{K_3} + \overline{K_4} + \overline{K_5}}{5}, \text{ где } \overline{K_1} - \text{коэффициент полноты освоения}$$

компетенций, рассчитанный групповым руководителем практики по предмету (первая профильная направленность);  $\overline{K_2}$  – коэффициент полноты сформированности компетенций, рассчитанный групповым руководителем по предмету (вторая профильная направленность);  $\overline{K_3}$  – коэффициент полноты сформированности компетенций, рассчитанный групповым руководителем по педагогике;  $\overline{K_4}$  – коэффициент полноты сформированности компетенций, рассчитанный групповым руководителем по психологии;  $\overline{K_5}$  – коэффициент полноты сформированности компетенций, рассчитанный групповым руководителем по ШГиЗТ.

В соответствии с «весовой шкалой» (0,04 : 0,12 : 0,20 : 0,28 : 0,36) можно оценить готовность и способность студентов применять знания и умения на практике можно оценить коэффициентом 0,64. Тогда значение коэффициента сформированности компетенций по результатам текущего контроля можно выразить  $\overline{K_{\text{итог}}} = 0,64 \cdot \overline{K_{\text{тек}}}$ .

Интегральный коэффициент сформированности компетенций учитывает результаты промежуточного контроля.

Промежуточная аттестация студентов осуществляется на заключительной конференции. Студентам предлагаются задания интегративного содержания (по методике обучения предмету, педагогике, психологии, ШГиЗТ). Оценка их осуществляется в соответствии с балльно-

рейтинговой шкалой (4:12:20:28:36), описанной выше. По результатам выполнения практических заданий рассчитывается коэффициент полноты выполнения всех заданий в баллах:

$$Z_{\text{пр}} = \frac{Z_{Pi}}{Z_{0i}}, \text{ где } Z_{Pi} - \text{ среднее значение реального балла по результатам}$$

проведения промежуточной аттестации,  $Z_{0i}$  – максимально возможный балл.

На следующем этапе рассчитывается среднее значение коэффициента полноты выполнения всех заданий:

$$\bar{Z}_{\text{пр}} = \frac{\bar{Z}_1 + \bar{Z}_2 + \bar{Z}_3 + \bar{Z}_4 + \bar{Z}_5}{5}, \text{ где } \bar{Z}_1 - \text{ коэффициент полноты выполнения заданий}$$

по предмету (первая специальность);  $\bar{Z}_2$  – коэффициент полноты выполнения заданий по предмету (вторая специальность);  $\bar{Z}_3$  – коэффициент полноты выполнения заданий по педагогике;  $\bar{Z}_4$  – коэффициент полноты выполнения заданий по психологии;  $\bar{Z}_5$  – коэффициент полноты выполнения заданий по ШГиЗТ.

Среднее значение коэффициента сформированности компетенции по результатам выполнения комплексной контрольной работы (промежуточный контроль) вычисляется по формуле  $\bar{K}_{\text{компл}} = 0,36 \cdot \bar{Z}_{\text{пр}}$ , где 0,36 – весовой коэффициент показателя способности комплексно применять знания и умения на практике.

Результат сформированности интегральной профессиональной компетенции у студентов по результатам практики определяется по формуле:

$$\bar{K}_{\text{инт}} = 0,64 \cdot \bar{K}_{\text{тек}} + 0,36 \cdot \bar{Z}_{\text{промеж}}$$

Для перевода коэффициента сформированности интегральной компетенции в отметку использованы идеи В.П. Беспалько, скорректированные применительно к педагогической практике. Студент-практикант получает отметку «отлично» при  $\bar{K}_{\text{инт}} \geq 0,8$ ; «хорошо» при  $0,7 \leq \bar{K}_{\text{инт}} \leq 0,79$ ; «удовлетворительно» при  $0,6 \leq \bar{K}_{\text{инт}} \leq 0,69$ .



Формирование общепрофессиональной компетенции ОПК-4 (*готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми документами сферы образования*) предполагает проверку готовности студента–практиканта к самостоятельной профессиональной деятельности, что неразрывно связано с соблюдением трудовой дисциплины. По результатам деятельности студента на практике определяется показатель нарушения трудовой дисциплины  $P_{\text{тд}}$ . Его значение влияет на интегральный коэффициент полноты сформированности компетенций  $\bar{K}_{\text{инт}}$ , на окончательную отметку за практику.

Расчет показателя, оценивающего трудовую дисциплину, осуществляется в соответствии с технологией, описанной выше. Нарушение дисциплины по пяти признакам, характеризующих сформированность компетенции (ОПК-4), ведет к понижению  $\bar{K}_{\text{инт}}$  на 0,16, а отметки за практику – на 1 балл.

Отметим, что по результатам практики групповые руководители осуществляют текущий контроль и рассчитывают среднее значение коэффициента полноты сформированности видов профессиональной деятельности (компетенций). Все последующие расчеты по определению коэффициента сформированности результирующей, промежуточной и итоговой компетенции и перевод его в отметку осуществляет факультетский руководитель практики.

Инновационная концепция организации и проведения педагогической практики, основанная на основе внедрения балльно-рейтинговой оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у студента-практиканта, учитывает особенности педагогической практики в условиях современных требований: 1) необходимость учета преемственности в освоении профессиональных компетенций студентами; 2) дифференцированную оценку уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов-практикантов; 3) многообразие субъектов педагогической практики: представители руководства вуза,

преподаватели методических, психолого-педагогических кафедр, администрация и педагоги образовательных организаций, студенты-практиканты; 4) большой спектр выполняемых на практике заданий в рамках различных видов профессиональной деятельности, для выполнения которых требуются разнообразные информационные ресурсы (инструкции, методические материалы, и др.).

Опытно-экспериментальная работа по реализации концепции, которая проведена в рамках педагогической практики студентов бакалавриата IV курса физико-математического факультета ЮУрГГПУ, подтвердила действенность предложенных подходов, но вместе с тем позволила идентифицировать ряд проблем, связанных с координацией и оптимизацией управления организацией педагогической практики. В рамках решения выявленных проблем разрабатывается информационно-образовательная среда для сопровождения деятельности всех субъектов практики на базе портала «Педагогическая практика». Ввод в действие портала позволит решить среди прочих задачу эффективной реализации балльно-рейтинговой оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов-практикантов и выявления проблем в подготовке будущих учителей.

### **3.3. Профессиональная деятельность студента на производственной практике**

Профессиональная подготовка современного учителя в вузе в настоящее время претерпевает существенные изменения, обусловленные новыми требованиями к выпускникам как средней школы, так и педагогических вузов, а также новыми требованиями к профессиональным характеристикам школьного учителя. Эти требования представлены в Федеральном государственном образовательном стандарте общего (основного и среднего) образования, Федеральном государственном

образовательном стандарте высшего образования, Профессиональном стандарте педагога. Перечисленные требования конкретизированы в учебных планах и рабочих программах вузов.

Таким образом, обновления происходят на всех уровнях системы образования, что делает необходимым коренную перестройку профессиональной подготовки будущего учителя. В ФГОС ВО Педагогического образования для уровня бакалавриата выделены пять осваиваемых видов профессиональной деятельности: педагогическая, методическая, проектная, культурно-просветительская и научно-исследовательская. Для практического освоения последних двух видов профессиональной деятельности выделены две отдельные практики – культурно-просветительская и научно-исследовательская.

Все остальные же включены в программу производственной практики на последних двух курсах. При этом нельзя утверждать, что каждому виду профессиональной деятельности соответствует одна определенная дисциплина. Свидетельством тому является тот факт, что за формирование одних и тех же компетенций отвечают несколько дисциплин. Особенности содержания дисциплины определяет специфику выполняемых студентами на практике заданий.

Ранее мы писали о преемственности в формировании компетенций средствами различных дисциплин, были выделены также задачи практики на четвертом и пятом курсах. Соотнесем их с видами профессиональной деятельности студентов на практике (табл. 14).

Таблица 14 – Соотнесение задач практики с видами профессиональной деятельности, осваиваемыми студентами на практике

Курс	Задачи практики	Осваиваемы виды профессиональной деятельности	Дисциплины, средствами которых решаются данные задачи практики	Примеры заданий, направленных на освоение вида профессиональной деятельности
4	Изучить структуру и содержание учебных программ и учебников, по которым работает школа	Методическая	Методика обучения и воспитания	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Провести анализ рабочей программы по физике (информатике, математике и др.), составленной учителем, установить ее соответствие требованиям ФГОС.</li> <li>2. Провести анализ используемого учебно-методического комплекта по предмету.</li> </ol>
	Составить планы работы студента-практиканта в качестве учителя-предметника, классного руководителя, руководителя внеурочной работы по предмету	Методическая Педагогическая	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Методика обучения и воспитания</li> <li>2. Педагогика</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Составить график работы на время практики.</li> <li>2. Составить календарно-тематический план по предметам.</li> <li>3. Составить план внеурочной работы по предмету</li> <li>4. Провести анализ плана работы классного руководителя.</li> <li>5. Составить план работы классного руководителя на время практики.</li> </ol>
	Изучить способы и приемы организации различных видов самостоятельной работы с учащимися на учебных занятиях и во внеклассной работе	Методическая	Методика обучения и воспитания	<p>Составить задания для самостоятельной работы учащихся, направленные на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• формирование понятий;</li> <li>• освоение познавательных, регулятивных и коммуникативных учебных действий.</li> </ul>
	Изучить способы работы с оборудованием и современными техническими средствами с целью применения их в учебно-воспитательном процессе	Методическая	Методика обучения и воспитания	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Изучить имеющееся учебное оборудование и техническое оснащение кабинета физики.</li> <li>2. Отобрать и подготовить демонстрационные и лабораторные опыты к занятиям по физике.</li> <li>3. Отобрать цифровые образовательные ресурсы по предмету по темам, изучаемым на практике.</li> <li>4. Разработать презентации к занятиям по предмету.</li> </ol>

	Изучить опыт работы учителей и классных руководителей по использованию современных форм, методов, средств обучения и воспитания обучающихся	Методическая Педагогическая	1. Методика обучения и воспитания 2. Педагогика 3. Психология	1. Составить «визитную карточку образовательного учреждения». 2. Провести анализ опыта работы учителя-предметника, классного руководителя, школьного психолога.
	Проектировать конспекты учебных занятий, воспитательных мероприятий в соответствии с требованиями новых стандартов	Методическая Педагогическая	1. Методика обучения и воспитания 2. Педагогика	1. Разработать технологические карты и конспекты учебных занятий. 2. Разработать план внеурочного занятия (мероприятия) по предмету. 3. Разработать план воспитательного мероприятия.
	Осваивать методику формирования у обучающихся познавательной самостоятельности и активности, мотивации и интереса к учебно-познавательной деятельности	Методическая Педагогическая	1. Методика обучения и воспитания 2. Педагогика 3. Психология	1. Разработать содержание и методику руководства ученическим проектом. 2. Составить рекомендации для самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. 3. Отобрать дополнительный материал по предмету, способствующий реализации метапредметности в обучении.
	Осуществлять воспитательную работу с классом, отдельными учащимися, активом класса в соответствии с психологическими исследованиями, проводимыми по заданиям кафедр психологии, БЖ и МБД	Педагогическая	1. Педагогика 2. Психология 3. Школьная гигиена и здоровьесберегающие технологии (ШГиЗТ)	1. Провести диагностику индивидуальных особенностей обучающихся. 2. Разработать содержание индивидуальной работы с обучающимися. 3. Провести анализ особенностей здоровьесберегающей деятельности образовательной организации. 4. Отобрать и использовать на учебных занятиях валеологические паузы и физкультминутки.
	Осуществить анализ требований к достижениям обучающихся, сформулированных в стандартах	Методическая Педагогическая	1. Методика обучения и воспитания 2. Педагогика	Составить план предметных и метапредметных достижений учащихся при изучении темы.
5	Осуществить методологический и методический анализ учебного материала темы	Методическая	Методика обучения и воспитания	Провести научно-методический анализ темы школьного курса по изучаемым предметам.
	Выделить компоненты процесса обучения (тип обучения, виды	Методическая Педагогическая	1. Методика обучения и	Определить формы проводимых учебных занятий, типы уроков. По возможности, включить в план

познавательной деятельности, формы организации учебного занятия, методы и средства обучения), соотнести их с достижениями обучающихся по данной теме		воспитания 2. Педагогика	проведение учебной конференции и разработать ее содержание.
Составить тематическое планирование по вопросам темы, включив демонстрационный, фронтальный, лабораторный эксперименты, способы и средства осуществления проблемного обучения	Методическая	Методика обучения и воспитания	Составить календарно-тематический план по предложенной схеме.
Изучить опыт работы учителей-новаторов данной школы по использованию инновационных технологий обучения и воспитания	Методическая Педагогическая	1. Методика обучения и воспитания 2. Педагогика 3. Психология 4. ШГиЗТ	1. Описать новые методы и приемы, используемые педагогом-новатором. 2. Провести анализ посещенных занятий с позиций: <ul style="list-style-type: none"> <li>• учителя-методиста;</li> <li>• учителя-воспитателя;</li> <li>• психолога.</li> </ul>
Освоить и провести на практике основные виды внеурочной работы по предмету	Методическая	Методика обучения и воспитания	1. Разработать содержание внеурочного занятия (мероприятия) по предмету. 2. Составить план индивидуальной внеурочной работы по предметам. 3. Разработать содержание и методику руководства ученическим проектом.
Овладеть приемами работы классного руководителя с учащимися старших классов	Педагогическая	Педагогика	1. Разработать план работы классного руководителя на время практики. 2. Выполнять обязанности классного руководителя на время практики: <ul style="list-style-type: none"> <li>• работать с электронным журналом;</li> <li>• взаимодействовать с классным коллективом во время и после занятий.</li> </ul>
Апробировать некоторые методы и приемы организации педагогического исследования	Методическая Научно-исследовательская	1. Методика обучения и воспитания 2. Подготовка ВКР	1. Разработать задания, реализующие предложенные в исследовании методы и приемы. 2. Зафиксировать результаты апробации и провести их анализ.

Основным предметом профессиональной деятельности, осваиваемой студентами-практикантами, является учебная деятельность школьников. В современной школе учащийся выступает субъектом учебной деятельности. «Учебная деятельность — это особая форма активности ребенка, направленная на изменение им самого себя как субъекта учения» [29, с. 362].

В указанной работе учебная деятельность рассматривается в трех аспектах: описание деятельности (способа действия), которую должны освоить учащиеся; этапы ее формирования; как основа личностного развития учащихся.

Результатом совместной деятельности учащихся является не только продукт, аналогичный получаемому людьми в жизни, но и образовательный результат в виде развития психических функций (мышления, воображения, памяти и т.д.) и коммуникативных умений. При специально организованном осмыслении и оценке результатов и опыта деятельности (рефлексии) формируются личностные качества учащихся (ценностно-смысловое отношение к миру) [23].

Новые образовательные стандарты уделяют большое внимание проектной деятельности обучающихся. Она должна обеспечивать достижение функционального уровня знаний и умений. Выполнение проекта в идеальном варианте предполагает постановку задачи самим школьником на основе своего личного опыта и потребностей, и решается на основе усвоенных способов деятельности с необходимыми их трансформациями.

Сформулируем вывод: в процессе учебной деятельности усваиваются 1) элементы содержания учебного предмета; 2) усваиваются действия, связанные с этими элементами; 3) развиваются психические функции и коммуникативные умения; 4) решаются актуальные для учащихся задачи в ходе проектной деятельности; 5) формируются личностные качества школьника [23].

Во время педагогической практики большое внимание уделяется отработке студентами содержания и способов организации учебной

деятельности. Под организацией понимаем управление учебной деятельностью школьников различными дидактическими средствами – вопросами, заданиями, способами действий (алгоритмы, методы), оценкой правильности хода действия и его результата. Разработка таких заданий является необходимым условием освоения студентами различными видами профессиональной деятельности во время практики.

В решении приведенных задач практики и освоении видов профессиональной деятельности в значительной степени помогают разработанные преподавателями методические рекомендации и учебно-методические материалы, подготовленные самими студентами на занятиях соответствующих дисциплин и в рамках курсов по выбору, проводимом перед практикой. В качестве примера приведем обобщенную структуру учебно-методического комплекта, темы (любой образовательной области знания).

### ***Структура учебно-методического комплекта образовательной программы основного и общего образования***

1. Название темы. Цели изучения данной темы (обучения, развития, воспитания), дифференцированные по уровням в соответствии с таксономией.
2. Граф-схема, отражающая основные понятия темы и их существенные признаки, связи между понятиями.
3. План изучения темы в виде таблицы, содержащей: тематику занятий; формы занятий (в том числе указание на типы занятий); количество учебных часов, отводимых на каждое занятие; перечень ЦОРов, используемых на занятиях.
4. Конспекты некоторых занятий с подробным описанием методики использования цифровых ресурсов.
5. Дидактические материалы для учащихся



- задания для самостоятельной работы (в том числе тренажеры);
- инструкция и задания к виртуальной модели для интерактивного эксперимента из предметных ЦОР, ИУМК;
- справочные таблицы;
- материалы познавательного характера (исторические сведения, политехнический и экологический материал и др.).

6. Перечень и описание используемых электронных учебных материалов, как самостоятельно разработанных, так и из существующих комплектов ЦОР, ИУМК.

Такая предварительная работа готовит студентов к отбору материала для учебных занятий, формулировке целей обучения (воспитания) и планированию предметных, метапредметных и личностных достижений обучающихся, выбору формы занятия, разработке его технологической карты и содержания, планированию и разработке средств контроля достижений обучающихся.

Для учителей основной школы, в которой только начал действовать новый образовательный стандарт, наибольшие затруднения вызывает планирование метапредметных достижений обучающихся. В вузе, на занятиях по методике обучения предмету, большое внимание уделяется данному вопросу. Студенты усваивают положения, касающиеся метапредметного содержания учебного предмета и выполняют задания по отбору этого содержания по каждой теме школьного курса. Приведем эти положения [8]:

1. В метапредметных результатах освоения основных образовательных программ выделяются содержательная и деятельностная компоненты;
2. В обучении возрастает роль процедурных и оценочных знаний, уменьшается доля информационных знаний, вводятся рефлексивные знания, расширяются межпредметный и надпредметный контексты знаний.

3. Метапредметное содержание учебного предмета представляет собой комплекс знаний, привлекаемых из различных областей познания, не входящих или выходящих за рамки предметной области соответствующей науки. Применительно к предметам естественнонаучного цикла к таковым относятся знания из логики, методологии, философии, истории науки, экологии, знания из других учебных предметов, политехнические знания.

4. Элементы метапредметных знаний выполняют обобщающую функцию по отношению к предметным. При этом обобщающая функция может быть двух видов: 1) обобщение знаний, вплоть до философского уровня; 2) формирование ориентировочной основы действия (таковые выполняют логические и методологические знания).

5. Знания из одних перечисленных выше областей (логики, методологии, философии) носят сугубо метапредметный характер. В остальных видах привлекаемых знаний можно выделить как предметную, так и метапредметную составляющие.

6. При оперировании метапредметными знаниями каждого из перечисленных видов реализуются определенные учебные действия, совокупность которых охватывает все виды универсальных учебных действий.

Ниже, в таблице приводится способ оформления планируемых предметных и метапредметных достижений обучающихся. Кроме таблицы приведем также виды заданий для организации самостоятельной работы обучающихся по формированию понятий; рекомендации по формулировке определений величины и явления, составленные на основе методологических (обобщенные планы их изучения) и логических (структура определения понятия) знаний.

***Задания для организации самостоятельной работы обучающихся по формированию понятий***

1. Опишите этапы формирования сложного понятия (например, вещество, поле, энергия и др.).

2. Составьте задания для самостоятельной работы по формированию сложного понятия на этапах

- первоначального знакомства с понятием;
- уточнения существенных признаков понятия;
- определения понятия;
- установления связей и отношений с другими понятиями;
- систематизации знаний о понятии;
- применения понятия в стандартных и нестандартных ситуациях.

3. Составьте задания для самостоятельной работы учащихся, направленные на изучение и уточнение существенных признаков понятия:

- на варьирование несущественных признаков и выделение существенных;
- на сравнение и отграничение понятий;
- на использование контрообраза.

### Схема определения величины

..... (название величины) – скалярная/векторная величина, характеризующая .... (явление или процесс/свойство материи /состояние материального объекта) и равная .....

*Свойство материи – свойство тел, вещества или поля*

Обозначения

Родовое понятие, Видовой признак

*Пример: электрическое сопротивление – скалярная физическая величина, характеризующая электрические свойства проводника и равная отношению напряжения на концах проводника к силе тока в нем.*

*Здесь родовое понятие – скалярная физическая величина, видовые его признаки – характеризующая электрические свойства проводника и равная отношению напряжения на концах проводника к силе тока в нем (табл. 15).*

Таблица 15 – Предметные и метапредметные достижения учащихся

Содержание темы	Ожидаемы результаты		
	Знания		Умения
	Предметные	Метапредметные	
Элементы содержания темы			Универсальные учебные действия
Элементы логики			
Методологический материал			
Материал межпредметного характера			
Материал из истории науки и техники			

Материал прикладного характера				
Экологический материал				
Материал оценочного характера				

*Примечание: закрашенные ячейки таблицы не заполняются.*

### **Схема определения явления / процесса**

..... (название явления/процесса) – ... (род) явление/процесса, заключающееся ..... (внешние признаки явления/процесса) при ..... (условия протекания явления/процесса)

Обозначения

Родовое понятие, Видовой признак

*Примечание:* в видовом признаке не всегда нужно указывать условие протекания.

Новые стандарты изменили представления о формах и структуре учебных занятий. Разработана новая типология занятий, ведущее место в которой занимает занятие открытия нового знания [17]. Проанализировав современную типологию занятий, мы пришли к выводу, что они больше пригодны для начальной школы. В основной же школе они не учитывают специфику возраста и учебной деятельности школьников, особенности изучаемых предметов. На основе структуры занятий, предложенных А.В. Усовой [30], и современной типологии занятий нами выделена обобщенная структура любого занятия, мероприятия (предметного, воспитательного). Оно включает:

### **Типология занятий по ФГОС**

1. Занятие открытия нового знания, метазнания, ценностной ориентации.
2. Занятие рефлексии (способность осуществить отстраненную оценку).
3. Занятие общеметодологической направленности (методология познания: от эмпирического к теоретическому).

4. Занятие развивающего контроля (сравнение "Я-настоящее" – "Я-прошлой").

### **Виды занятий открытия нового знания**

*в зависимости от степени самостоятельности обучающихся*

- 1.1. Занятие, которое реализует тип взаимодействия учителя и ученика, субъект-объектные с объяснением учителя.
- 1.2. Занятие самостоятельного изучения материала обучающимися.
- 1.3. Занятие проблемного изучения нового материала.

### **Структура занятий различного типа**

#### **1. Занятие с объяснением учителя**

1. Мотивация к учебной деятельности.
2. Целеполагание. Формулировка темы (цели) и задач занятия.
3. Актуализация знаний.
4. Изучение нового материала (объяснение учителя).
5. Самостоятельная работа с учебником или дидактическим материалом с целью более глубокого усвоения и закрепления материала.
3. Проверка усвоения материала методом фронтального собеседования, индивидуального опроса.
4. Домашнее задание.
5. Упражнения с целью выработки умения применять полученные знания на практике.
6. Рефлексия.

#### **2. Занятие самостоятельного изучения материала обучающимися**

1. Мотивация к учебной деятельности.
2. Целеполагание. Формулировка темы (цели) и задач занятия.
3. Актуализация знаний.

4. Изучение нового материала на основе самостоятельной работы учащихся с учебником и раздаточным материалом.

5. Проверка результатов самостоятельной работы. Обобщения и уточнения учителя.

6. Домашнее задание.

7. Упражнения учащихся с целью выработки умения применять полученные знания на практике.

8. Рефлексия.

### **3. Занятие проблемного изучения нового материала**

1. Проверка домашнего задания с целью подготовки к восприятию нового материала.

2. Выдвижение проблемы, привлечение учащихся к поиску путей ее решения.

3. Разрешение проблемы. Проверка правильности ее решения.

4. Проверка усвоения нового материала методом собеседования, решения экспериментальных и качественных задач.

5. Домашнее задание.

6. Упражнения учащихся с целью выработки умения применять полученные знания на практике.

7. Рефлексия.

### **4. Занятие рефлексии**

1. Мотивация (самоопределение) коррекционной деятельности.

2. Актуализация и пробное учебное действие.

3. Локализация индивидуальных затруднений.

4. Построение проекта коррекции выявленных затруднений.

5. Реализации построенного проекта.

6. Обобщение затруднений во внешней речи.

7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону, фиксация полученных результатов (без исправления ошибок).

8. Включение в систему знаний и повторение.

9. Рефлексия учебной деятельности на занятии.

### **5. Занятие общеметодологической направленности**

1. Мотивация к учебной деятельности.

2. Целеполагание. Формулировка темы (цели) и задач занятия: обобщение и систематизация знаний раздела (темы).

3. Выбор методов обобщения и систематизации знаний (таблица, схема, график, интеллект-карта, системный рассказ и др.). Планирование действий по реализации методов.

4. Выполнение запланированных действий.

5. Анализ результатов работы. Обобщения и уточнения учителя.

6. Выполнение заданий на практическое применение теоретических знаний.

7. Домашнее задание.

8. Рефлексия.

### **6. Занятие развивающего контроля**

1. Мотивация (самоопределение) к контрольно-коррекционным действиям.

2. Актуализация и первое пробное действие.

Проводится работа по написанию собственно контрольной работы.

После написания работы ученики сверяют свои контрольные с эталоном, фиксируют результаты. Важно: без исправления ошибок.

В конце занятия каждый ученик сам выставляет себе оценку.

После проверки работ учителем

3. Этап локализации затруднений.

4. Целеполагание и построение проекта коррекции выявленных затруднений.

5. Реализация построенного проекта.

6. Обобщение затруднений во внешней речи.

7. Самостоятельная работа с проверкой по эталону.

8. Включение в систему знаний и повторения.

9. Рефлексия деятельности на занятии.

Ниже, в таблице 16 приводятся методические приемы, реализуемые на различных этапах занятия.

Таблица 16 – Методические приемы реализации этапов занятия

<b>Этап занятия</b>	<b>Методические приемы</b>
Целеполагание	Выделение признаков понятия и соответствующие формулировки задач занятия
	Осознание структуры предстоящей деятельности и соответствующие формулировки задач занятия
Мотивация	Создание условий для возникновения у ученика внутренней потребности включения в учебную деятельность
	Актуализация требований к учебной деятельности ученика
	Показ практической значимости изучаемых явлений и закономерностей
Актуализация знаний	Выполнение упражнений и заданий (не репродуктивного характера) в ситуациях, связанных с будущей темой
Рефлексия	Установить соответствие между поставленной целью и результатом занятия
	Рефлексия и самооценка учащихся на основе схемы рефлексивной деятельности
Домашнее задание	Закрепить изученный учебный материал
	Сообщить объем и содержание домашнего задания с фиксацией в дневнике
	Проверить понимание выполнения домашнего задания, обсудить возможные трудности, с которыми могут столкнуться учащиеся



	Побудить к поиску новых знаний вне занятия, с учетом собственных возможностей и личных интересов учащихся
	Объявить критерии оценки домашнего задания

Приведем еще несколько обобщенных планов организации методической деятельности студента-практиканта.

### **Обобщенный план научно-методического анализа темы**

1. Значение данной темы. Педагогические задачи, решаемые при изучении данной темы.
2. Анализ программы и содержания темы в учебниках (по возможности, различных авторов).
3. Возможности осуществления МПС при изучении данной темы.
4. Основные демонстрации, проводимые при изучении данной темы.
5. Формы учебных занятий, рекомендуемые при изучении данной темы.
6. Основные типы задач, решаемых при изучении данной темы.

### **Обобщенный план анализа методики формирования понятий**

1. Значение и место данного понятия в науке, история его развития и современная трактовка в науке.
2. Значение формирования понятия у учащихся (мировоззренческое, образовательное, политехническое, для формирования последующих понятий).
3. Требования, предъявляемые к знаниям и умениям учащихся средней школы, формируемым при изучении данного понятия.
3. Анализ этапов формирования понятия. Характеристика «узловых точек» развития понятия в процессе его формирования. Преемственность в формировании понятия на различных ступенях обучения.
4. Анализ содержания понятия в различных учебниках.
5. Особенности методики формирования понятия:

- методика первоначального знакомства с понятием;
- система заданий и упражнений, направленных на расширение объёма и содержания понятия в процессе дальнейшего изучения, ориентированная на закрепление существенных признаков понятия, отграничение их от несущественных, конкретизацию понятия, установление связей и отношений данного понятия с другими, классификацию, систематизацию знаний о понятии и выработку умения оперировать понятием в решении задач;
- типичные ошибки в усвоении учащимися понятия, причины их возникновения и способы их предупреждения;
- опыт, эксперимент, на основе которого раскрываются существенные признаки понятия и его связи с другими понятиями;
- использование данного понятия при изучении других дисциплин.

### **Обобщенный план анализа методики изучения законов**

1. Значение данного закона в науке. История его открытия и современная трактовка в науке.
2. Значение и место изучения закона, его мировоззренческое значение
3. Требования, предъявляемые к знаниям и умениям учащихся средней школы, формируемым при изучении данного закона.
4. Анализ этапов изучения данного закона в средней школе.
5. Формулировки закона в современной учебной литературе, их сравнительный анализ.
6. Особенности методики изучения закона:
  - методика первоначального знакомства с законом, демонстрационный и фронтальный эксперимент, иллюстрирующий справедливость закона;
  - содержание самостоятельной работы по усвоению формулировки и математической записи закона, применению закона при объяснении различных явлений, границы применения закона, систематизации знаний о законе;

– применение изучаемого закона для объяснения явлений окружающей действительности в технике и технологии современного производства, методика отбора наиболее существенных примеров его использования в образовательном и мировоззренческом аспекте;

– наблюдаемые на практике трудности и ошибки в усвоении закона учащимися, пути их преодоления;

– возможности переноса знаний учащихся о данном законе на изучение других дисциплин.

### **Обобщенный план анализа методики изучения основ теории**

1. Значение данной теории в современной науке. История ее становления.

2. Содержание основ теории:

а) научные факты, послужившие основанием для разработки теории;

б) сущность теории, ее основные положения, принципы;

в) математический аппарат теории, ее основные уравнения;

г) опытные факты, подтверждающие основные положения теории;

3. Выводные знания (следствия) из теории:

а) область применения теории: круг явлений, и свойств тел, объясняемых теорией;

б) явления и свойства тел, предсказываемые теорией.

4. Образовательное и мировоззренческое значение изучения теории учащимися.

5. Требования, предъявляемые к знаниям и умениям учащихся средней школы, формируемых при изучении данной теории.

6. Анализ методики изучения теории, разработанных разными авторами.

7. Основные этапы и методика изучения теории, развитие знаний о теории.

8. Межпредметные связи при изучении фундаментальных естественнонаучных теорий.

Методические рекомендации, разработанные преподавателями кафедр, курирующих производственную практику, взаимосвязаны и взаимосогласованы, что, как уже отмечалось, является необходимым условием реализации преемственности в организации педагогической практики. Приведем в качестве примера рекомендации кафедры педагогики и психологии по анализу занятия.

### **Схема психологического анализа наиболее распространенного типа занятия**

#### **1. Организационный момент**

Как обеспечивалась организация внимания и восприятия учащихся в начале занятия?

#### **2. Проверка пройденного материала**

Какими способами учитель организует и поддерживает внимание учащихся во время опроса, как организует их восприятие? Обеспечивают ли применяемые учителем приемы активизацию мыслительной деятельности учащихся? Использует ли учитель какие-либо приемы, вызывающие познавательный интерес к изучаемому?

#### **3. Изучение нового материала**

Какими приемами обеспечивает учитель организацию внимания и восприятия учащихся во время объяснения нового материала? Как долговнимание остается устойчивым и сосредоточенным? Каковы пути активизации мыслительной деятельности учащихся? Как организуется работа по усвоению понятий? Дайте анализ речи учителя с точки зрения ее содержательности, четкости формулировок, выразительности, образности и т.д. Отметьте вопросы учителя, активизирующие мышление учащихся.

Отметьте вопросы, неудачно сформулированные учителем: внушающие, подсказывающие, повторяющиеся, требующие односложных ответов и т.д. Какую работу проводит учитель во время объяснения, чтобы вызвать познавательный интерес, эмоциональный отклик у учащихся (чувство удивления, любознательности, восхищения и т.п.)?

#### **4. Закрепление нового материала**

Каковы объем, точность воспроизведения и прочность сохранения материала в памяти учащихся? Опирается ли учитель во время закрепления только на запоминание учащимися того, что было изложено на занятии, или специальной постановкой вопросов вызывает мыслительную активность, тем самым обеспечивая и сосредоточенное внимание?

#### **5. Эмоциональный фон занятия**

Положительный или отрицательный. Наличие или отсутствие конфликтов. Оценочная деятельность учителя и ее эффективность.

#### **6. Общие выводы по занятию**

Насколько эффективными оказались приемы и методы учебной деятельности, использованные учителем на каждом этапе занятия? Как осуществляется учет общепсихологических закономерностей усвоения, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся на занятии. Достигнуты ли психологические цели занятия: обеспечение понимания и усвоения материала, активизация познавательной деятельности учащихся, создание благоприятных условий для формирования интеллекта, для психического и личностного развития. Что надо сохранить, развить или устранить, учесть при подготовке к следующему занятию, с тем, чтобы повысить качество занятия, его образовательное и воспитательное значение, добиться лучших результатов в овладении педагогическим мастерством.

*Примечание.* При анализе других типов занятия в схему вносятся соответствующие коррективы.

В программу практики входит посещение студентами занятий учителя-новатора и занятий сокурсников. Для осуществления этой деятельности студентам предлагается «программа наблюдения» за деятельностью учителя, учащих на классическом занятии, которое включает его основные этапы: повторение ранее изученного, объяснение нового материала, закрепление на основе упражнений, домашнее задание с разъяснением способов его выполнения. В соответствии с разработанными алгоритмическими предписаниями студент-практикант осуществляет самоанализ проведенного занятия.

Подводя итог данной части работы, следует отметить, что педагогическая практика является наиболее важным этапом развития профессиональной деятельности студента педагогического вуза. Ее результаты свидетельствуют о качестве предварительной теоретической подготовки студентов. Одновременно, практика является «индикатором» соответствия подготовки студентов современным требованиям, практической направленности всего обучения в вузе.

#### **3.4. Организация производственной практики в дистанционном формате с использованием цифрового ресурса**

Опытно-экспериментальная работа по реализации рассматриваемой концепции организации и проведения практики, которая проводилась в рамках педагогической практики студентов бакалавриата физико-математического факультета позволила выявить ряд проблем, связанных с координацией и оптимизацией управления организацией педагогической практики. Отчасти эти проблемы решает создание единого информационного пространства педагогической практики. При этом сопровождение деятельности всех субъектов практики реализуется в информационно-образовательной среде путем интеграции информационных

ресурсов и сервисов на базе информационно-образовательного портала «Педагогическая практика».

Информационно-образовательный портал «Педагогическая практика» обеспечивает создание единого информационного пространства педагогической практики студентов в соответствии с основными положениями концепции организации и проведения педагогической практики.

В качестве технологической платформы для интеграции информационных ресурсов и сервисов, обеспечивающей создание единого информационного пространства педагогической практики, выбрана система управления контентом Wordpress, как современное средство разработки Web-сайтов различного назначения.

Внедрение информационно-образовательного портала позволяет решать следующие задачи:

- обеспечение доступа субъектов практики к информационным ресурсам через единый интерфейс, что не потребует от пользователя глубокого знания различных информационных систем;
- создание сервисов портала, необходимых для эффективной реализации балльно-рейтинговой оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов-практикантов и выявления проблем в подготовке будущих учителей;
- предоставление возможности для оперативного взаимодействия субъектов педагогической практики.

Портал служит поддержкой основных видов деятельности, которая осуществляется в ходе педагогической практики:

1. Организационно-проектировочная деятельность:
  - a. хранение и редактирование нормативных документов по педагогической практике;
  - b. хранение и редактирование сведений о студентах, руководителях практики, базах практики;

с. подготовка распределения студентов и руководителей по базам практики.

2. Организационно-содержательная деятельность:

а. хранение и редактирование документов, определяющих содержание и программу практики;

б. методическое сопровождение практики;

с. редактирование и просмотр результатов текущего контроля;

д. организация опросов по подготовке студентов к профессиональной деятельности (самооценка студента)

е. вычисление коэффициента полноты сформированности профессиональных компетенций у студентов.

3. Организационно-профессиональная деятельность:

а. знакомство с содержанием и функционалом портала студентов и руководителей;

б. авторизация на портале;

с. разграничение прав доступа на портале;

д. взаимодействие студентов-практикантов с руководителями.

### Структура портала

Структура портала представлена в виде карты.

Карта портала «Педагогическая практика» (<https://fmpractica.cspu.ru/>)

❖ Главная страница

➤ Пояснительная записка

➤ Новости

❖ Организация и управление

➤ Нормативные документы

➤ Права и обязанности

➤ Базы практики

➤ Студенты

➤ Руководители

➤ Распределение

❖ Программа и содержание

➤ Компетенции

➤ Рабочая программа практики

➤ Блочная структура деятельности практиканта

❖ Методические рекомендации



- Блок 1 (Информатика)
- Блок 2 (Английский язык)
- Блок 3 (Педагогика)
- Блок 4 (Психология)
- ❖ Деятельность студента – практиканта
  - Расписание занятий
  - Индивидуальный план
  - Отчеты студентов
    - Блок 1 (Информатика)
    - Блок 2 (Английский язык)
    - Блок 3 (Педагогика)
    - Блок 4 (Психология)
- ❖ Контроль и оценка
  - Критерии оценивания студентов-практикантов
  - Текущий контроль
  - Аттестация студентов-практикантов
  - Оценка трудовой дисциплины студентов-практикантов
  - Экспертная оценка результатов практики
- ❖ Опросы
  - Самооценка студентов их готовности к практике
  - Самооценка студентов результатов практики
  - Оценка подготовки студента-практиканта учителем, классным руководителем
  - Анкета оценки удовлетворенности работодателя качеством подготовки студентов-практикантов

Для безопасности системы введена система ролей с различной возможностью доступа и редактирования (Студент, Руководитель, Факультетский руководитель, Администратор). Студенты могут создавать записи, связанные непосредственной с задачами студентов (рис. 5, 6, 7), проходить опросы по самооценке. Руководители могут создавать и редактировать записи с рейтингом студентов (рис. 8). Факультетский руководитель имеет право редактировать все записи и страницы портала, тем самым помогая с наполнением и поддержанием актуальной информации. Администратор имеет доступ к техническому управлению портала, расширяет функционал и подтверждает регистрацию пользователей на сайте.

Для неавторизованных пользователей некоторые страницы недоступны или частично недоступна информация в целях защиты персональной

информации. Например, неавторизованный пользователь не может посмотреть успеваемость студентов и пройденные опросы. Он может посмотреть общедоступную информацию о конкретном студенте, но также будет скрыта информация о его успеваемости и опросах.

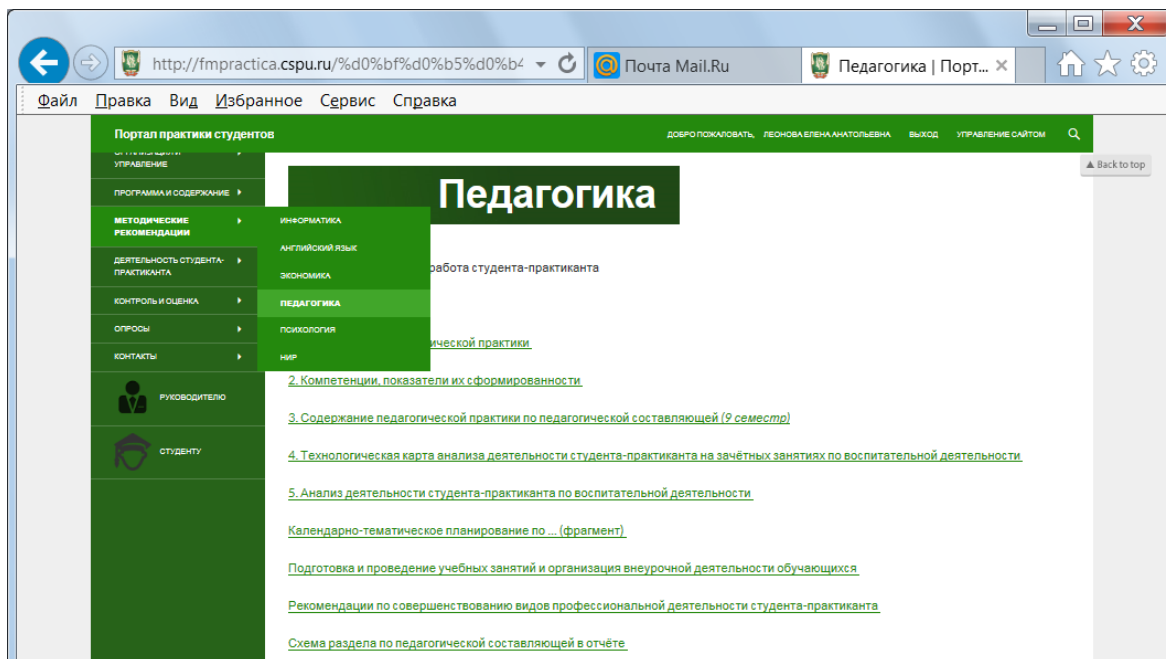


Рис. 5 – Представление методических рекомендаций по воспитательной деятельности

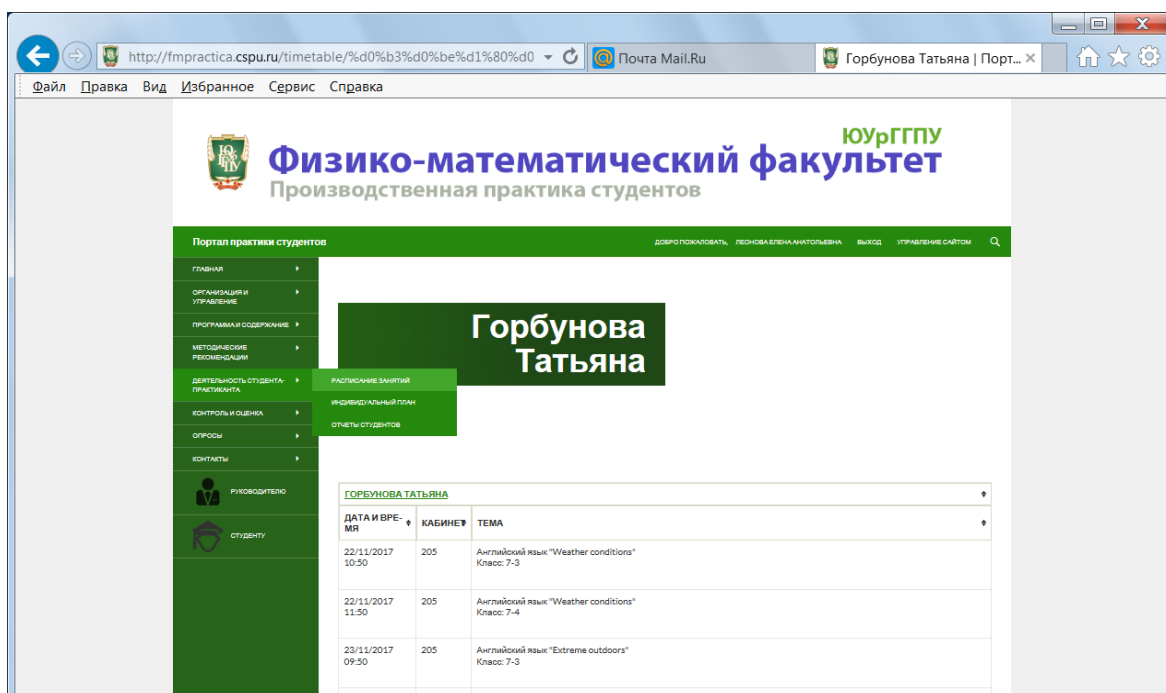


Рис. 6 – Представление расписания учебных занятий и внеклассных мероприятий студента-практиканта

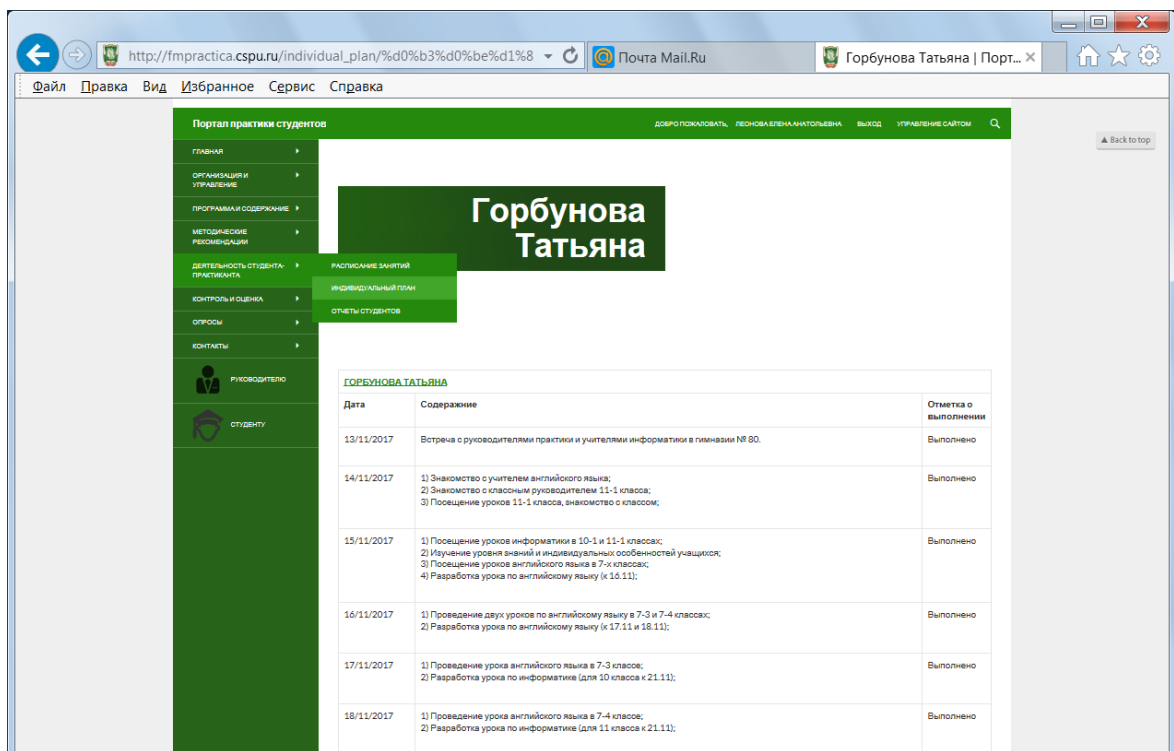


Рис. 7 – Представление индивидуального плана студента-практиканта

Портал практики студентов

Татьяна

Рейтинговые баллы

	Информатика				Английский язык / Экономика				Педагогика		Психология	
	Занятие 11	Занятие 12	Занятие 13	Внеур. 14	Занятие 21	Занятие 22	Занятие 23	Внеур. 24	Уч. занятие 3.1	Восп. мероп. 3.2	Уч. занятие 4.1	Сост. характ. 4.2
ПК-1. Готовность реализовывать образовательные программы по предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов												
1.1 Уметь проектировать содержание учебного занятия по информатике в соответствии с требованиями образовательных стандартов	2	2	2	0								
1.2 Уметь конструировать познавательную деятельность обучающихся на основе УУД	2	2	2	0								
1.3 Владеть способами построения учебного процесса в соответствии с системно-деятельностным подходом	4	4	4	0								
ПК-2. Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики												
2.1 Уметь развивать познавательную са-	4	3	3	0								

Рис. 8 – Технологическая карта анализа деятельности студента-практиканта (фрагмент)

Информационно-образовательный портал служит для улучшения сопровождения деятельности всех субъектов практики по следующим направлениям:

- повышение доступности существующих информационных ресурсов, за счет обеспечения к ним санкционированного доступа для всех субъектов практики и удобному интерфейсу доступа к данным;
- сокращение времени подготовки отчетных документов и повышение эффективности планирования деятельности за счет обеспечения совместной работы руководителей и студентов;
- повышение качества и оперативности контроля результатов деятельности студентов-практикантов;
- обеспечение достоверности и актуальности нормативно-правовой, программно-методической информации по практике за счет управления пользователями и их группами, правами их доступа к информационным ресурсам и пр.

Для того, чтобы реализовать функционально-деятельностный и компетентностный подходы, принципы преемственности в организации и проведении производственной практики разработана «Дорожная карта организации и проведения педагогической практики». Она включает: виды деятельности практикантов, групповых руководителей от вуза и баз практики; информационно-методическое сопровождение деятельности студентов и руководителей, реализуемое средствами рабочей тетради и/или портала «Педагогическая практика».

В дорожной карте отражены три этапа практики: вводный, основной, итоговый. Все этапы раскрывают организационно-профессиональную деятельность студентов-практикантов; профессионально-педагогическую и методическую деятельность руководителей практики; содержательный компонент информационно-образовательного портала. Раскроем содержание дорожной карты.

Вводный этап практики предполагает: 1) подготовку к практике; 2) изучение трудовых функций педагога; 3) планирование выполнения заданий. Основной этап практики раскрывает содержание видов деятельности субъектов практики: 1) изучение профессиональной деятельности учителя; 2) выявление профессиональных действий (умений) у всех субъектов практики. Итоговый этап практики описывает результативные ее компоненты: 1) промежуточную аттестацию; 2) итоговые результаты выполнения комплексных заданий на практике.

Структура и содержание этапов профессионально-методического руководства практикой как совокупность действий руководителей, раскрывается в таблице (табл. 17).

Таблица 17 – Дорожная карта организации и проведения педагогической практики

Этап практики	Деятельность студентов	Деятельность факультетского руководителя / Деятельность групповых руководителей (по предмету, педагогике, психологии, ШГиЗТ)	Деятельность руководителей от базы практики	Методическое сопровождение на основе «Информационно-образовательного портала»
<b>Вводный этап производственной (педагогической) практики</b>				
Подготовка к практике в стенах вуза	Изучение нормативных документов программы практики. Самоанализ готовности к осуществлению видов профессиональной деятельности. Участие в установочной конференции. Ознакомление с инструкциями по безопасности при прохождении практики.	<b><u>Факультетский руководитель:</u></b> Оформление документации по организации практики. Организация и проведение установочной конференции. Организация методических совещаний с групповыми руководителями практики (педвуз, базы практики). Организация тестирования готовности студентов к осуществлению видов профессиональной деятельности, анализ результатов с целью уточнения приемов методического руководства. Организация и проведение инструктажа по безопасности при прохождении практики.	Подготовка локальных актов по распределению студентов-практикантов по классам, прикреплению к учителям, классным руководителям.	Приказ об организации и проведении практики; График (план) практики, согласованный с базой практики. Записи в журнале инструктажа по безопасности. График установочных совещаний в образовательных организациях-базах практики. Лист самооценки готовности к осуществлению видов профессиональной деятельности.
		<b><u>Групповые руководители:</u></b> Разработка требований и правил выполнения заданий по освоению различных видов профессиональной деятельности студента: педагогической, проектной, исследовательской, методической (предметной, воспитательной,		Методические рекомендации, методические материалы для выполнения задач практики

		психологической, здоровьесберегающей)		
Изучение условий прохождения практики	Участие в установочных совещаниях в образовательных организациях-базах практики. Изучение Устава школы, нормативно-правовой документации. Изучение структуры и содержания учебных программ и учебников, по которым работает школа. Изучение календарно-тематического плана, плана внеклассной работы по предмету. Изучение плана работы классного руководителя. Изучение уровня знаний и индивидуальных особенностей учащихся.	<b><u>Факультетский руководитель:</u></b> Контроль хода выполнения данного этапа практики. <b><u>Групповые руководители:</u></b> Проведение "методических часов" с группой студентов одной базы практики (анализ структуры и содержания календарно-тематического плана по предмету с целью выбора темы образовательной программы для планирования и проведения учебных занятий; учета особенностей организации учебного процесса и индивидуальных особенностей учащихся).	Проведение установочных совещаний; Создание условий для изучения объекта практики. Предоставление необходимой документации.	Нормативно-правовая документация базы практики. Рабочая программа по учебному предмету. Сведения об образовательной организации. Сведения об учащемся закрепленного класса. Индивидуальный план работы студента.
Изучение трудовых функций педагога	Изучение и обобщение опыта работы учителя-мастера, классного руководителя по использованию современных форм, методов, средств обучения и воспитания обучающихся. Изучение структуры и содержания воспитательных мероприятий. Анализ учебного материала той темы, уроки по которой предстоит провести.	<b><u>Факультетский руководитель:</u></b> Контроль хода выполнения данного этапа практики. <b><u>Групповые руководители:</u></b> Индивидуальные консультации по вопросам: 1) применение изученного практикантом опыта работы учителя-предметника, классного руководителя, психолога; 2) особенности учебного материала выбранной темы; 3) возможные направления воспитательной, психологической, здоровьесберегающей деятельности студента-практиканта	Создание условий для изучения опыта работы учителя-мастера, классного руководителя. Предоставление необходимой документации	Расписание учебных занятий; Планы воспитательных мероприятий и др.
Планирование	Составление плана	<b><u>Факультетский руководитель:</u></b>	Утверждение плана	Индивидуальный план.

е выполнения заданий	индивидуальной работы Составление, согласование и утверждение планируемых мероприятий (посещение уроков учителя, проведение занятий)	Контроль хода выполнения данного этапа практики. <b><u>Групповые руководители:</u></b> Индивидуальные консультации по планированию выполнения заданий. Анализ индивидуальных планов.	работы	
<b>Основной этап производственной (педагогической) практики</b>				
Изучение профессиональной деятельности учителя	Выделение компонентов процесса обучения, соотнесение их с уровнем характером знаний, формируемых у учащихся по изучаемой теме; Анализ использования современных технологий обучения; Посещение занятий учителя с целью изучения способов активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых	<b><u>Факультетский руководитель:</u></b> Контроль хода выполнения данного этапа практики. <b><u>Групповые руководители:</u></b> Предоставление рекомендаций по изучению современных технологий обучения, проведению анализа учебного занятия.	Предоставление возможностей для изучения педагогического опыта.	Основная образовательная программа общего образования; Расписание учебных занятий; Индивидуальный план; Методические материалы по реализации профессиональной деятельности студента-практиканта.
Выявление профессиональных действий (умений) у всех субъектов практики	Посещение и анализ учебных занятий и воспитательных мероприятий сокурсников. Изучение способов работы с оборудованием и современными техническими средствами с целью применения в учебно-воспитательном процессе. Подготовка и проведение пробных и зачетных учебных,	<b><u>Факультетский руководитель:</u></b> Контроль хода выполнения данного этапа практики. <b><u>Групповые руководители:</u></b> Индивидуальные консультации; Анализ структуры и содержания конспекта учебного занятия с целью проверки умений студентов формулировать цель, задачи занятия, пути их решения. Диагностирование профессиональных достижений практикантов, результатов	Проверка конспектов занятий; Посещение занятий, воспитательных мероприятий, их анализ.	Рабочая программа по учебному предмету. Журнал успеваемости учащихся. Технологические карты, конспекты учебных занятий, разработки мероприятий. Протоколы посещения занятий. Результаты методического



	внеурочных занятий с использованием современных способов работы с учащимися класса; Выполнение работы классного руководителя с учащимися класса, используя индивидуальный и дифференцированный подходы. Организация воспитательной работы с классом, отдельными учащимися, активом класса. Диагностика индивидуальных особенностей обучающихся; Самоанализ педагогической деятельности.	освоения ими профессиональных компетенций в процессе организации таких видов деятельности, как педагогической, проектной, методической, исследовательской. Методический анализ занятий, мероприятий, оценивание их результативности, обобщение рекомендаций по совершенствованию профессиональной подготовки будущих педагогов.		анализа и самоанализа; Индивидуальный план работы студента. Технологические карты анализа деятельности студента-практиканта. Рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки; Методические материалы.
<b>Итоговый этап производственной (педагогической) практики</b>				
Промежуточная аттестация. Этап 1	Подготовка отчетов по выполнению предметно-методической, воспитательной, психологической, здоровьесберегающей деятельности. Определение совместно с учителем-методистом, групповыми руководителями коэффициента сформированности компетенций по	<b><u>Факультетский руководитель:</u></b> Определение уровня сформированности профессиональных компетенций по результатам текущего контроля <b><u>Групповые руководители:</u></b> Проверка отчетности студентов Характеристика студента-практиканта Оценка состояния трудовой дисциплины студента-практиканта	Оценка профессиональной деятельности студентов (сформированности компетенций) Рекомендации по совершенствованию профессиональной деятельности	Технологические карты анализа деятельности студента-практиканта. Результаты опроса по оценке профессиональной деятельности студентов руководителями от баз практики. Отчеты студентов-практикантов по выполнению заданий.
	результатам текущего контроля, выводы.			Аналитический отчет. Лист самооценки по

	Оформление аналитического отчета, включающего общие сведения о характере и объеме проведенной работы, а также результаты рефлексии			освоению профессиональных компетенций.
Промежуточная аттестация. Этап 2	Выполнение заданий комплексной контрольной работы. Самоанализ готовности к осуществлению видов профессиональной деятельности.	<p><b><u>Факультетский руководитель:</u></b> Организация коллоквиума по результатам практики; Проведение комплексной контрольной работы.</p> <p><b><u>Групповые руководители:</u></b> Подготовка заданий комплексной контрольной работы. Оценивание результатов выполнения комплексной контрольной работы.</p>	Получение сведений о результатах второго этапа промежуточной аттестации	Комплексная контрольная работа и критерии оценивания выполнения ее заданий. Результаты выполнения комплексной контрольной работы. Результаты сформированности компетенций, выраженные интегральными коэффициентами. Оценка состояния трудовой дисциплины студента-практиканта.

<p>Итоговые результаты выполнения комплексных заданий на практике</p>	<p>Подготовка выступления по итогам практики для представления опыта использования инновационных образовательных технологий. Участие в конференции по подведению итогов практики с целью дальнейшего совершенствования профессиональных умений, компетенций на основе изучения опыта своих сокурсников, аналитических отчетов руководителей практики.</p>	<p><b><u>Факультетский руководитель:</u></b> Определение интегрального коэффициента сформированности компетенций. Вычисление экспертной оценки сформированности компетенций. Выводы о готовности студентов к профессиональной деятельности. Составление общего отчета о результатах практики на основе анализа оценок, представленных в разных оценочных шкалах.</p> <p><b><u>Групповые руководители:</u></b> Анализ деятельности студентов на практике. Рекомендации студентам по совершенствованию профессиональной подготовки.</p>	<p>Ознакомление с общим отчетом о результатах практики</p>	<p>Отчеты групповых руководителей. Результаты формирования профессиональных компетенций: текущие, промежуточные и итоговые. Экспертная оценка сформированности профессиональных компетенций. Общий отчет о результатах практики.</p>
---	---	---	--	--

### **3.5. Применение рейтинговой системы оценивания образовательных результатов студентов на практике**

Контрольно-оценочная деятельность руководителей практики, результаты которой отражаются в «Рабочей тетради» (на Портале), предполагает получение достаточно большого объема числовых данных, подлежащих дальнейшей обработке с целью анализа и выявления проблем в подготовке студентов педвуза к профессиональной деятельности в качестве учителя и классного руководителя. Анализ итогов практики необходим для корректировки программ учебных дисциплин в вузе, программ практики, а также совершенствования способов организации и управления отдельными этапами практики.

Рассмотрим в качестве примера форму представления итоговых отчетов по результатам оценивания уровня сформированности компетенций у студентов IV курса профильной направленности «Информатика. Английский язык» в текущем учебном году.

Технологические карты анализа деятельности практиканта согласно матрице компетенций, включают компетенции и показатели, сформированность которых подлежит текущему контролю со стороны групповых руководителей (по информатике, английскому языку, педагогике, психологии, ШГиЗТ) в рамках соответствующего вида деятельности (предметно-методической, воспитательной, психологической, здоровьесберегающей). Например, в нашем случае предметно-методическая деятельность по информатике при осуществлении текущего контроля предполагает оценивание таких компетенций, как: ПК-2, ПК-4, ПК-10.

На основе результатов текущего контроля сформированности указанных компетенций, во-первых, определены средние значения успешности формирования указанных компетенций (умений, действий), которые продемонстрировала экспериментальная группа студентов-практикантов (табл. 14); во-вторых, коэффициенты полноты

сформированности всех видов действий для каждого студента-практиканта этой группы (табл. 18).

Анализ результатов сформированности профессиональных умений и действий позволяет выявить проблемы в профессиональной подготовке студентов, участвующих в экспериментальном исследовании. Например, мы видим, что относительно низкие значения коэффициентов имеют такие профессиональные умения, как:

- умение осуществлять контроль и оценку учебных достижений учащихся;
- умение осуществлять самоанализ учебного занятия с точки зрения его эффективности.

Таблица 18 – Результаты сформированности профессиональных умений и действий у группы студентов-практикантов по результатам текущего контроля предметно-методической деятельности по информатике

№	Компетенция/Показатель	Коэффициенты сформированности профессиональных умений и действий
I	<b>ПК-2. Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики</b>	<b>0,83</b>
I.1	Уметь развивать познавательную самостоятельность на основе проблемного обучения; эвристических подходов	0,85
I.2	Уметь осуществлять контроль и оценку учебных достижений учащихся	0,79
I.3	Владеть приемами обучения на основе применения заданий, содержащих различные противоречия, с целью логического и эвристического развития и саморазвития учащихся	0,85
II	<b>ПК-4. Способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых предметов</b>	<b>0,83</b>
II.1	Уметь применять приемы, методы, обеспечивающие достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучения	0,85
II.2	Владеть приемами организации деятельности обучающихся на уроке	0,81

Ш	<b>ПК-10. Способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития</b>	<b>0,75</b>
Ш.1	Уметь осуществлять самоанализ учебного занятия с точки зрения его эффективности	0,71
Ш.2	Владеть умением определять пути повышения своего профессионализма при проведении учебных занятий, в том числе на основе развития ИКТ-компетентности	0,79

В соответствии с этим, делаем вывод о необходимости корректирующих действий в образовательном процессе, например, такой: следует рассмотреть возможность включения в курс методики больше практических заданий, связанных с оценкой учебных достижений школьников.

В Таблице 19 представлены результаты комплексного оценивания профессиональной деятельности студентов на педагогической практике. В более наглядной форме эти результаты отражены на диаграмме (рис. 9). Диаграмма отражает уровень достижения показателей сформированности профессиональных компетенций, который продемонстрировали студенты на практике и при выполнении комплексной контрольной работы. На основе этих данных делаем вывод, во-первых, о недостаточном осмыслении требований к профессиональной подготовке будущими педагогами; во-вторых, о значительном вкладе результатов выполнения заданий контрольной работы в интегральную оценку сформированности профессиональных компетенций.

Подводя итог, отметим, что контрольно-оценочные компоненты «Рабочей тетради» являются инструментом оценивания успешности профессиональной деятельности студентов-практикантов, и позволяют на основе аналитической обработки полученных данных сделать выводы относительно профессиональной подготовки группы студентов и определить направления ее совершенствования.

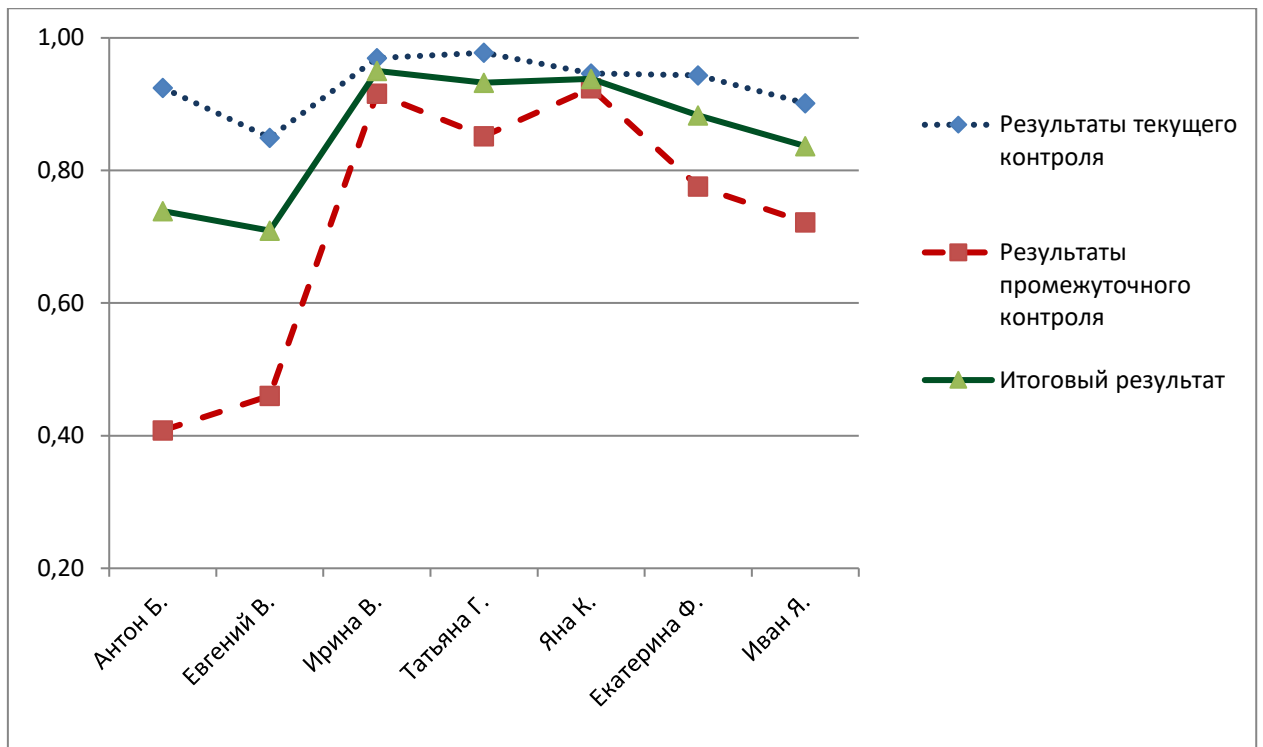


Рис. 9 – Результаты контроля сформированности профессиональных компетенций

Таблица 19 – Результаты комплексного оценивания профессиональной деятельности студентов на педагогической практике

№	ФИО	Текущий контроль						Промежуточный контроль						Итоговая оценка		
		Инф	Ан.яз.	Пед.	Псих.	ШГиЗ Т	К <sub>тек</sub>	Инф	Ан.яз.	Пед.	Псих.	ШГиЗ Т	К <sub>пром</sub>	К <sub>интегр</sub>	Труд. дисц.	Оценка
1	Антон Б.	0,79	0,94	0,90	1,00	1,00	<b>0,92</b>	0,33	0,14	0,40	0,67	0,50	<b>0,41</b>	<b>0,74</b>	0,04	хорошо
2	Евгений В.	0,58	0,88	0,90	0,90	1,00	<b>0,85</b>	0,33	0,14	0,50	0,83	0,50	<b>0,46</b>	<b>0,71</b>	0	хорошо
3	Ирина В.	0,93	0,96	0,95	1,00	1,00	<b>0,97</b>	0,89	0,86	1,00	0,83	1,00	<b>0,92</b>	<b>0,95</b>	0	отлично
4	Татьяна Г.	0,98	0,98	0,93	1,00	1,00	<b>0,98</b>	0,89	0,64	0,90	0,83	1,00	<b>0,85</b>	<b>0,93</b>	0	отлично
5	Яна К.	0,91	0,89	0,93	1,00	1,00	<b>0,95</b>	0,89	1,00	0,90	0,83	1,00	<b>0,92</b>	<b>0,94</b>	0	отлично
6	Екатерина Ф.	0,87	0,90	0,95	1,00	1,00	<b>0,94</b>	0,78	0,57	0,70	0,83	1,00	<b>0,78</b>	<b>0,88</b>	0	отлично
7	Иван Я.	0,75	0,93	1,00	0,83	1,00	<b>0,90</b>	0,78	0,43	0,90	0,50	1,00	<b>0,72</b>	<b>0,84</b>	0,1	хорошо
<b>Коэффициенты полноты сформированности компетенций</b>		<b>0,83</b>	<b>0,93</b>	<b>0,94</b>	<b>0,96</b>	<b>1,00</b>	<b>0,93</b>	<b>0,70</b>	<b>0,54</b>	<b>0,76</b>	<b>0,76</b>	<b>0,86</b>	<b>0,72</b>	<b>0,86</b>		«5»-4, «4»-3, «3»-0



### **3.6. Информационная система формирования отчетов по практике**

Для автоматизации деятельности студентов и преподавателей по формированию отчетов по практике студенткой Борисовой Е.В. под руководством Носовой Л.С. была разработана информационная система на основе руководства [14].

Актуальность определена следующим обстоятельством. В настоящее время мы постоянно сталкиваемся с отчетами, в независимости от их типа. Отчеты могут быть крайне сложные по своей структуре, поэтому для их составления может потребоваться достаточно много времени. Во всех сферах нашей жизни общество стремится к автоматизации процессов. Вследствие, возникла необходимость автоматизировать процесс формирования отчетов по учебной практике.

Целью данной работы являлась разработка информационной системы по формированию отчета по практике.

Далее представлен фрагмент технического задания по разработке системы и описание ее возможностей.

#### **Техническое задание**

##### **1 Общие сведения**

Настоящее Техническое задание разработано в соответствии с требованиями ГОСТ 34.602-2020 и является, согласно п. 1.1 ГОСТ 34.602-2020, основным документом, определяющим требования и порядок создания, развития, модернизации и сопровождения ИС «Занимательная медицина», в соответствии с которым проводятся все работы от разработки до ввода ИС «Report design» в действие (приемки-сдачи в постоянную эксплуатацию).

Результатом создания ИС «Report design» должна стать полностью работоспособная автоматизированная информационная система, соответствующая требованиям настоящего Технического задания.

##### **1.1 Полное наименование системы и ее условное обозначение**

Полное наименование Системы – Информационная система «Report design».

Условное обозначение – «Report design».

1.2 Плановые сроки начала и окончания работ по созданию системы

Плановые сроки начала и окончания работ по созданию ИС «Report design» – с 23.12.2022 до 12.07.2022.

2 Назначение и цели создания (развития) системы

АИС «Report design» предназначен для автоматизации процесса формирования отчета по практике для факультета физики, математики, информатики ЮУрГГПУ.

2.1 Назначение системы

ИС «Report design» предназначена для решения перечисленных ниже задач:

- регистрация студентов и преподавателей в системе;
- ввод данных отчета;
- редактирование данных;
- подготовка входных данных;
- просмотр готового отчета или дневника;
- хранение входных данных;
- подготовка выходных отчетных форм.

2.1.1 Вид автоматизируемой деятельности

К виду автоматизируемой деятельности относятся: процесс формирования отчета

по практике посредством ИС «Report design».

2.1.2 Перечень объектов автоматизации (объектов), на которых

предполагается использовать систему

Объектом автоматизации является процесс, выполняемый преподавателем практики.

2.2 Цели создания ИС «Report design»

Целями создания ИС «Report design» являются:

- ускорение процесса формирования отчетов по практике;
- снижение рутинной работы преподавателя;
- обеспечение информацией с различных рабочих мест;
- повышение адаптивности к изменяющимся нормативным документам, отчетам.

### 2.2.1 Критерии оценки достижения целей создания системы

Критериями оценки достижения целей создания системы считается способность ИС «Report design» обеспечить возможность решения задач по своему назначению.

## 3 Характеристика объектов автоматизации

Объектом автоматизации является процесс, выполняемый преподавателем практики.

### 3.1 Описание средств автоматизации «Report design»

- операционная система – Microsoft Windows 7 и выше;
- виртуальный сервер – WebServers php5.3\_4;
- дисковое пространство не менее 100 Мб;
- браузер:
  - Яндекс – версия 1.0 и выше;
  - Google Chrome – версия 1.0 и выше;
  - Opera – версия 1.0 и выше;
  - Mozilla Firefox – версия 1.0 и выше;
- принтер – HP LaserJet Pro P1102 или эквивалент по функциональным и техническим характеристикам;
- программа просмотра pdf-файлов – Adobe Acrobat Reader или эквивалент по функциональным и техническим характеристикам;
- система управления файлами – Total Commander или эквивалент по функциональным и техническим характеристикам;
- манипулятор «мышь»;
- клавиатура;

## 4 Требования к системе

#### 4.1 Требования к системе в целом

ИС «Report design» в целом создается как автоматизированная информационная система доступности и производительности.

##### 4.1.1 Требования к структуре и функционированию системы

###### 4.1.1.1 Структурная схема ИС «Report design»

Структурная схема ИС «Report design» представлена на рисунке 10.



Рис. 10 – Структурная схема

###### 4.1.1.2 Перечень подсистем

В состав ИС «Report design» должны входить:

- 1) подсистема ввода данных;
- 2) подсистема хранения;
- 3) подсистема генерации отчёта.

###### 4.1.1.2.1 Подсистема ввода данных

Подсистема ввода данных, предназначена для реализации процессов ввода данных необходимых для наполнения подсистемы хранения. Она должна обеспечивать решение перечисленных ниже задач:

- 1) задачи автоматизации сбора следующей информации:
  - номер группы – числовой формат, состоящий из 3 символа;
  - факультет/институт – текстовый формат, состоящий из кириллических букв, включая только пробелы;

- форма обучения – текстовый формат, состоящий из кириллических букв;
- направление подготовки – текстовый формат, состоящий из кириллических букв, включая только пробелы;
- уровень образования – текстовый формат, состоящий из кириллических букв;
- профильная направленность – текстовый формат, состоящий из кириллических букв, включая только пробелы;
- сроки практики, дата начала – формат даты;
- сроки практики, дата окончания – формат даты, не начинающийся до даты начала;
- место практики – текстовый формат, состоящий из кириллических букв;
- количество практикантов – числовой формат, не более 3 символов;
- наличие договора – 1 символ, + или -;
- лучшие базы – 1 символ, + или -;
- лучшие руководители – текстовый формат, состоящий из кириллических букв;
- причина – текстовый формат, состоящий из кириллических букв;
- решение – текстовый формат, состоящий из кириллических букв;
- причина невыполнения практики – текстовый формат, состоящий из кириллических букв;
- случаи нарушения договорных обязательств со стороны организации – текстовый формат, состоящий из кириллических букв;
- решение, принятые кафедрой при обсуждении итогов – текстовый формат, состоящий из кириллических букв.

#### 4.1.1.2.2 Подсистема хранения

Подсистема хранения должна обеспечивать решение перечисленных ниже задач:

- 2) хранить необходимую информацию в базе данных;
- data – хранит данные факультета (номер группы, факультет/институт, форма обучения, направление подготовки, уровень образования и профильная направленность);
  - estimations – данные о прохождении практики студентов (ФИО, оценка, причина и решение в случае не аттестации студента по практике);
  - object – данные о преподаваемых дисциплинах (ФИО преподавателя, название практики, номер группы);
  - practice – данные о рабочем периоде (перечень организации/место практики, кол-во практикантов, наличие договора, лучшие базы и лучшие руководители практики);
  - student – данные о студенте (ФИО студента, номер группы);
  - teacher – данные для авторизации пользователя (роль, ФИО, логин и пароль).

#### 4.1.1.2.3 Подсистема генерации отчёта

Подсистема хранения должна обеспечивать решение перечисленных ниже задач:

- 3) генерировать отчёт по следующим требованиям;

Требования:

- для преподавателя (рис. 11 12)

Сводный отчет об организации и проведении практики обучающихся «ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»»										
<b>1. Общие данные</b>										
Факультет / институт:										
Форма обучения (очная, заочная, очно-заочная):										
Направление подготовки:										
Уровень образования (бакалавриат, магистратура, СПО):										
Профильная направленность / специализация:										
Вид, название практики:										
Сроки практики:										
<b>2. Рабочий период:</b>										
№ п/п	Перечень организаций, 장소 практики*	Количество практикантов*	Наличие договоров о системном взаимодействии (с/н)	Лучшие базы практики (с/н)	Лучшие руководители практик в организации (Ф.И.О.)					
<b>3. Итоги практики</b>										
<b>3.1. Общие сведения об академической успеваемости обучающихся</b>										
№ академической группы	Количество студентов					Результаты практики			Иные успеваемости	
	Обучились	Не явились по уважительным причинам	Не аттестованы по причине	Аттестованы по причине	«Отлично»	«Хорошо»	«Удов.»	«Неуд.»	Сред. балл	Качество работы (%)
<b>3.2. Работа с обучающимися, не аттестованными по причине*</b>										
Обучающиеся, не прошедшие практику (Ф.И.О., группа)					Причина (по каждому обучающемуся)		Решение кафедры, декана/института			
<b>3.3. Оценка и выполнение программы практики:</b>										
□ выполнена										

Рис.11 – Отчет по практике преподавателя

□ не выполнена (указать причину) \_\_\_\_\_.

3.4. Случае нарушения договорных обязательств со стороны университета и организации (без)

3.5. Решение, принятое кафедрой и Советом факультета при обсуждении итогов практики (ссылка на дату, номер протокола заседания кафедры / Совета факультета или выписка из протокола)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Руководитель практики: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ ф.и.о.

СОГЛАСОВАНО:

Вашеуказной кафедрой \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ ф.и.о.


Руководитель ОНОП \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ ф.и.о.

Декан факультета / директор института \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ ф.и.о.

\_\_\_\_\_ г.

**Примечание:**  
 \* указывается в строке соответствия с учебным планом;  
 \* указывается в соответствии с практикой;  
 \* указывается в соответствии с программой;  
 \* информация указывается на первом заседании итогов оценки;  
 \* кратко предоставляется информация о результатах практики, в т.ч. по проблемам методического обеспечения, применяемой методологии, качества работы, уровня сформированности компетенций, взаимодействия с организацией (форма, мероприятия), эффективности контроля качества, соответствия организации практике (предусловия), по вопросам удовлетворенности качеством и внутренним потребностей и др.

Рис. 12 – Отчет по практике преподавателя 2  
 — для студента (рис. 13-16)

  
 МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования  
 «ОЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
 УНИВЕРСИТЕТ»  
 (ФГБОУ ВО «ОЖГУ»)

ФАКУЛЬТЕТ МАТЕМАТИКИ, ФИЗИКИ, ИНФОРМАТИКИ  
 КАФЕДРА ИНФОРМАТИКИ, ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДИКИ  
 ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

ОТЧЕТ ПО УЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ (ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЙ)

по направлению:  
 09.03.02 Информационные системы и технологии  
 Направленность (профиль): Информационные технологии в образовании

Дисциплина(ы)  
 Студент(а) группы ФФ-113 095-4-1  
 Профиль:  
 ф.и.о., доцент кафедры ИИТМОИ  
 Пискарев П.С.

Челябинск:  
 2022

Рис. 13 – Отчет по практике студента 1

**ЛИСТ КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ**

студента \_\_\_\_\_

Лист заполняется в соответствии с выполнением учебного задания по указанной теме, задания размещены на портале кафедры ИИТМОИ

**Выставить заполненную таблицу из дневника практики**

Рис. 14 – Отчет по практике студента 2

**ЛИСТ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ  
(ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЙ)**

Лист заполняется на каждого обучающегося по всем компетенциям, выносимым на проверку.

Показатели:  
0 баллов – показатель не выражен;  
0,5 баллов – показатель слабо выражен;  
1 балл – показатель ярко выражен.

Ф.И.О. обучающегося \_\_\_\_\_

09.03.02 Информационные системы и технологии / направление (профиль) Информационные технологии в образовании, группа ОФ-113-095-4-1

Компетенции / показатели (ЗУВ)	Задания для проверки / отчетность	Оценка результатов практики (в баллах)			Средний балл	Средняя успешности
		Руководитель практики	Самостоятельно обучающегося	Средний балл		
УК-1	УК-1.3.1 УК-1.У.1 УК-1.В.1 Лабораторные работы 1-9					
ОПК-1	ОПК-1.3.1 ОПК-1.У.1 ОПК-1.В.1 Лабораторные работы 10-19					
ОПК-3	ОПК-1.3.1 ОПК-1.У.1 ОПК-1.В.1 Лабораторные работы 20-22					
ОПК-6	ОПК-1.3.1 ОПК-1.У.1 УК-8.В.1 Отчет по практике.					
Среднее значение коэффициента сформированности компетенций						

Руководитель практики \_\_\_\_\_ / Носова Л.С. Дата \_\_\_\_\_

Студент \_\_\_\_\_ / Фамилия И.О. Дата \_\_\_\_\_

\* по теме индивидуального задания

Рис. 15 – Отчет по практике студента 3

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ<sup>4</sup> НА УЧЕБНУЮ ПРАКТИКУ  
(ОЗНАКОМИТЕЛЬНУЮ)**

Ф.И.О. обучающегося \_\_\_\_\_ группа ОФ-131-095-4-1 \_\_\_\_\_

Направленность (профиль) ОПОП Информационные системы и технологии \_\_\_\_\_

Срок прохождения практики 09.02.2021-28.06.2021 \_\_\_\_\_

Место практики ЮУрГУ \_\_\_\_\_

Дата ознакомления 09.02.2021 \_\_\_\_\_

№ п/п	Перечень заданий	Срок выполнения	Отметка о выполнении <sup>4</sup>
1.	Обложка к курсовой работе	До 28.06.2021	Выполнено
2.	Введение к курсовой работе	До 28.06.2021	Выполнено
3.	Библиографический список к курсовой работе	До 28.06.2021	Выполнено

Руководитель практики \_\_\_\_\_ / Носова Л.С. Дата \_\_\_\_\_

Студент \_\_\_\_\_ / Фамилия И.О. Дата \_\_\_\_\_

Рис. 16 – Отчет по практике студента 4

4.2 Требования к способам и средствам связи для информационного обмена между компонентами системы

ИС «Report design» должна обеспечивать автоматический информационный обмен между компонентами ИС «Report design».

Для этого определены следующие режимы функционирования:

- 1) активный режим работы;
- 2) режим ожидания.



В активном режиме функционирования системы происходит активный обмен данными между клиентскими и серверной рабочими станциями и увеличивается сетевой трафик. В режиме ожидания сервер ждёт подключения хотя бы одного из пользователей группы, который инициирует запуск необходимых для работы компонент системы.

#### 4.2.1 Требования к режимам функционирования системы

ИС «Report design» должна обеспечивать свое функционирование в перечисленных ниже режимах:

- 1) штатном режиме;
- 2) режиме технического обслуживания (для проведения обслуживания, реконфигурации и пополнения новыми компонентами).

##### 4.2.1.1 Требования к штатному режиму

При работе в штатном режиме:

- 1) компоненты всех уровней ИС «Report design» исправны и функционируют;
- 2) на все компоненты, предусматривающие питание, подается питание;
- 3) выполнение задач обеспечиваются в полном объеме, круглосуточно и непрерывно.

##### 4.2.1.2 Требования к режиму технического обслуживания

При работе в режиме технического обслуживания ИС «Report design» должна обеспечивать:

- 1) функционирование всех уровней иерархии ИС «Report design» в режимах, предусмотренных регламентом технического обслуживания с участием обслуживающего персонала.

4.2.1.3 Требования к численности и квалификации персонала ИС «Report design» и режиму его работы

##### 4.2.1.4 Требования к составу (категориям) персонала

Весь персонал ИС «Report design», с учетом различий в уровне требований к его квалификации, условно может быть разделен на перечисленные ниже категории:

1. Администратор – персонал, в обязанности которого входит регистрация преподавателей и студентов, выдача логина и пароля.
2. Преподаватели и студенты – сотрудники, в обязанности которого входит наполнение баз данных, посредством заполнения всех полей для автоматизации формирования отчета.

#### 4.2.1.5 Показатели назначения

4.2.1.6 Значения параметров, характеризующие степень соответствия системы ее назначению

Значениями параметров, характеризующих степень соответствия ИС «Report design» ее назначению, являются:

- 1) возможность реализации ИС «Report design» всех функций;
- 2) время доступа к информации – не более 30 секунд;
- 3) время формирования отчета за семестр – не более 3 минут.

#### 4.3 Требования к функциям (задачам), выполняемым системой

4.3.1 Перечень функций, задач или их комплексов (в том числе обеспечивающих взаимодействие частей системы), подлежащих автоматизации

Перечень функций ИС «Report design», подлежащих автоматизации:

- 1) заполнение необходимых данных;
- 2) просмотр отчета;
- 3) скачивание.

4.3.2 Требования к качеству реализации каждой функции (задачи или комплекса задач)

Качество реализации функций ИС «Report design» должно обеспечивать безотказную работу ИС «Report design».

#### 4.4 Требования к видам обеспечения

ИС «Report design» должна включать информационное и техническое виды обеспечений, удовлетворяющие перечисленным ниже требованиям:

- 1) модульности построения;
- 2) унификации в рамках ИС «Report design».

#### 4.4.1 Требования к информационному обеспечению

Информационное обеспечение ИС «Report design» должно обеспечивать:

- 1) ввод, редактирование, накопление и хранение информации, необходимой для генерации отчетов;
- 2) проверка входных данных, на непротиворечивость вводимой информации;
- 3) выгрузку данных в отчет;
- 4) выгрузка отчета;
- 5) представление информации в форме, для просмотра и редактирования отчёта, удобной для работы пользователя;
- 6) актуальность и достоверность информации в базах данных, ее хранение с необходимой избыточностью
- 7) отсутствие потери точности информации при сборе и хранении;

##### 4.4.1.1 Требования к организации информации

- 1) для хранения информации должны использоваться системы управления реляционными базами данных с поддержкой языка SQL в соответствии со стандартом ISO/IEC 9075:1992, «Язык баз данных SQL» (Database Language SQL);
- 2) записи базы данных должны сопровождаться дополнительной информацией о дате и времени добавления информации;
- 3) внесение изменений в базу данных рекомендуется реализовать по принципу неприменения операций удаления и коррекции.

##### 4.4.1.2 Требования по применению систем управления базами данных

Применяемые системы управления базами данных должны обеспечивать возможность:

- 1) формирования баз данных;
- 2) ввода и поддержания целостности данных;
- 3) многопользовательского доступа;
- 4) исключения ограничений на типы хранимой информации;
- 5) защиты данных встроенными средствами;
- 6) поддержания целостности данных, ссылок и механизма транзакций встроенными средствами;
- 7) резервирования и восстановления;
- 8) репликации данных;

4.4.1.3 Требования к структуре процесса сбора, обработки, передачи данных в системе и представлению данных

В результате сбора информации должна проводиться структуризация информации, формирование разделов баз данных.

ИС «Report design» должна обеспечивать:

- 1) ввод и хранение информации, требуемой для реализации функций ИС «Report design»;
- 2) представление информации в форме, удобной для работы пользователя, в соответствии с его функциональными обязанностями и установленным типом ввода;
- 3) актуальность и достоверность информации в базах данных, ее хранение с минимально необходимой избыточностью.

4.4.1.4 Требования к входной и выходной информации

ИС «Report design» должна обеспечивать:

- 1) однократное поступление в ИС «Report design» входных данных;
- 2) однократное формирование отчётов одного и того же смыслового содержания, независимо от числа их потребителей.

4.5 Требования к техническому обеспечению

4.5.1 Требования к видам технических средств, в том числе к видам комплексов технических средств, программно-технических комплексов и других комплектующих изделий, допустимых к использованию в системе

Для использования в составе ИС «Report design» допускаются технические средства, обеспечивающие:

- 1) возможность ввода и хранения в рамках требований ИС «Report design»;
- 2) формирование отчётов ИС «Report design»;
- 3) предоставление платформы, отвечающей функциональным требованиям ИС «Report design»;
- 4) конфиденциальность внутренней информации ИС «Report design».

4.5.2 Требования к функциональным, конструктивным и эксплуатационным характеристикам средств технического обеспечения системы

Технические средства ИС «Report design» должны быть выполнены на основе стандартных унифицированных модулей промышленного исполнения для облегчения наращивания ИС «Report design» и ее дополнения впоследствии как аналогичными установленным, так и другими устройствами [6].

Подробно рассмотрим разработку информационной системы по формированию отчётов по практике с помощью Notepad++ используя языки программирования.

Для корректного отображения ИС нужен локальный сервер, для этого необходимо установить WebServers php5.3\_4. В начале работы нужно запустить сервер с помощью команды «Run» в папке «drenwer» и создать общую папку для хранения всех необходимых файлов в каталоге Q:\home\localhost\www.

Далее в общей папке создаем папку «Photo» для изображений необходимых для ИС. Затем для создания базы данных «KR» запускаем phpMyAdmin с помощью адресной строки браузера.

В базе данных создаем следующие шесть таблиц, используя вкладку «Структура»:

- 1) data – хранит данные факультета (номер группы, факультет/институт, форма обучения, направление подготовки, уровень образования и профильная направленность);
- 2) estimations – данные о прохождении практики студентов (ФИО, оценка, причина и решение в случае не аттестации студента по практике);
- 3) object – данные о преподаваемых дисциплинах (ФИО преподавателя, название практики, номер группы);
- 4) practice – данные о рабочем периоде (перечень организации/место практики, кол-во практикантов, наличие договора, лучшие базы и лучшие руководители практики);
- 5) student – данные о студенте (ФИО студента, номер группы);
- 6) teacher – данные для авторизации пользователя (роль, ФИО, логин и пароль).

После заполнения таблиц базы данных приступим к разработке информационной системы в Notepad++. На первом этапе разработки информационной системы создадим подключение к базе данных и стили для визуального оформления сайта в Notepad++. В данной работе/системе их будет три:

- для формы авторизации;
- для полей ввода информации;
- для формы просмотра файла.

Следующим этапом создадим дизайн-макет страниц и меню.

Далее создадим раздел «Главная» и «Справка» на php. На главной странице описан алгоритм работы в системе. В «Справке» также описан ход работы и приведена таблица с форматом входных данных.

На этапе создания формы авторизации, понадобится три файла на php. Код написанный в первом файле, отображает форму для ввода логина, пароля и кнопки для отправки данных на проверку. Второй файл на данном языке, осуществляет проверку правильности ввода логина и пароля, также

роли пользователя для дальнейшей работы. Последний файл – для реализации выхода и системы.

Затем создадим разделы отдельно для администратора, преподавателя и студента.

Раздел представленный для администратора состоит из php кодов. На данном языке реализован добавление нового пользователя в систему и отображение таблицы с данными всех пользователей и форма для добавления.

Раздел для преподавателя создан при помощи php, JavaScript, html для реализации ввода и передачи данных:

- номер группы;
- общие данные;
- рабочий период;
- итоги практики;
- решение Совета факультета;
- название и сроки практики;
- просмотр отчета.

Разделы для студентов для реализации ввода и передачи данных номера группы, названия практики, места и сроков практики, также для просмотра отчета по практике создадим при помощи php, JavaScript, html.

На завершающем этапе создадим файл на php для генерации отчета в разделе как у преподавателя так и у студента. Вначале работы скачаем библиотеку tcpdf для генерации pdf в нашу общую папку и добавим стиль для шрифта Times New Roman на css. Затем приступим к созданию структуры pdf отчета в разделе преподавателя и в разделе студента.

### **Руководство пользователя**

Основными пользователями системы являются студенты и преподаватели ЮУрГГПУ факультета математики физики информатики, также администратор системы. Для доступа на сайт в адресной строке

браузера необходимо набрать «http://localhost/kr/». После этого пользователю откроется главная страница сайта (рис. 17), где будет возможность ознакомиться с меню и ходом работы.

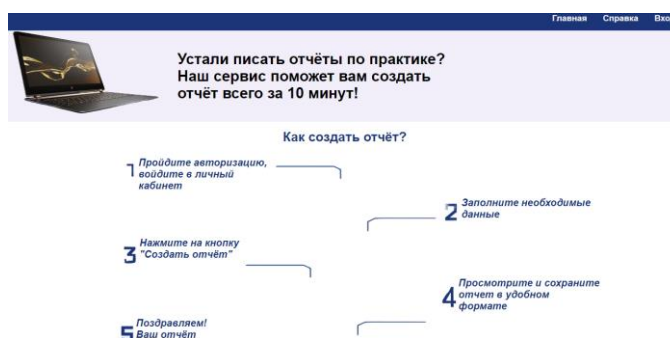


Рис. 17 – Главная страница

При заполнении полей форм данных для отчета, с помощью вкладки «Справка» можно ознакомиться с форматом ввода данных (рис. 18).

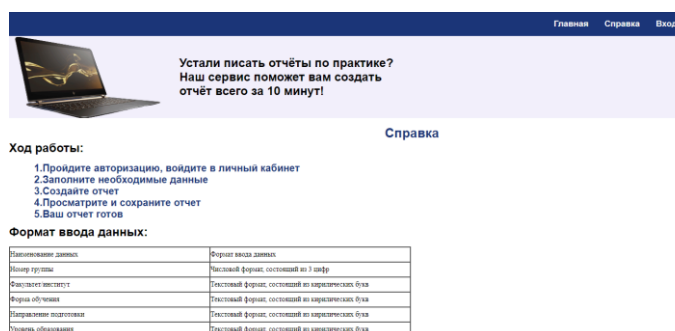


Рис. 18 – Справка

Для дальнейшей работы нужно авторизоваться в системе (рис. 19).

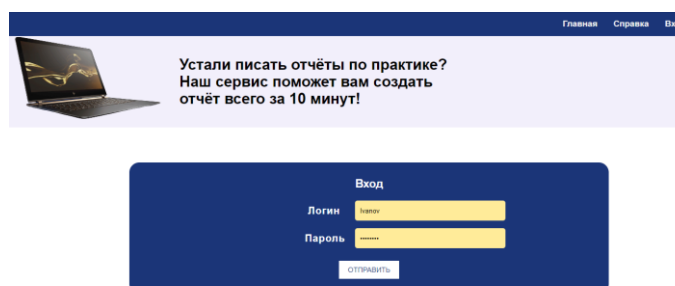


Рис. 19 – Форма авторизации

После авторизации у администратора открывается страница для регистрации нового пользователя (рис. 20), через заполнение всех полей формы добавления пользователя (рис. 21). Просмотр всех зарегистрированных пользователей отображается в виде таблицы, в конце страницы (рис. 22).



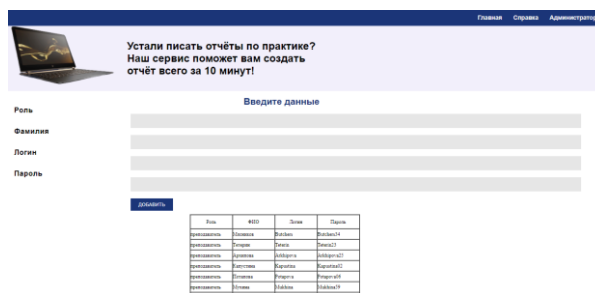


Рис. 20 – Страница добавления нового пользователя



Рис. 21 – Форма добавления нового пользователя

Роль	ФИО	Логин	Пароль
преподаватель	Мясников	Butchers	Butchers34
преподаватель	Тетерин	Teterin	Teterin23
преподаватель	Архипова	Arkhipova	Arkhipova25
преподаватель	Капустина	Kapustina	Kapustina02
преподаватель	Потапова	Potapova	Potapova06
преподаватель	Мухина	Mukhina	Mukhina59
администратор	Администратор	Admin	Admin11
студент	Иванов	Ivanov	Ivanov12
студент	Васечкин	Vaschkin	Vaschkin32
преподаватель	Баранов	Rams	Rams01

Рис. 22 – Отображение всех пользователей

После авторизации у студента и у преподавателя открывается страница с первой формой заполнения данных для отчета (рис. 23, рис. 24).

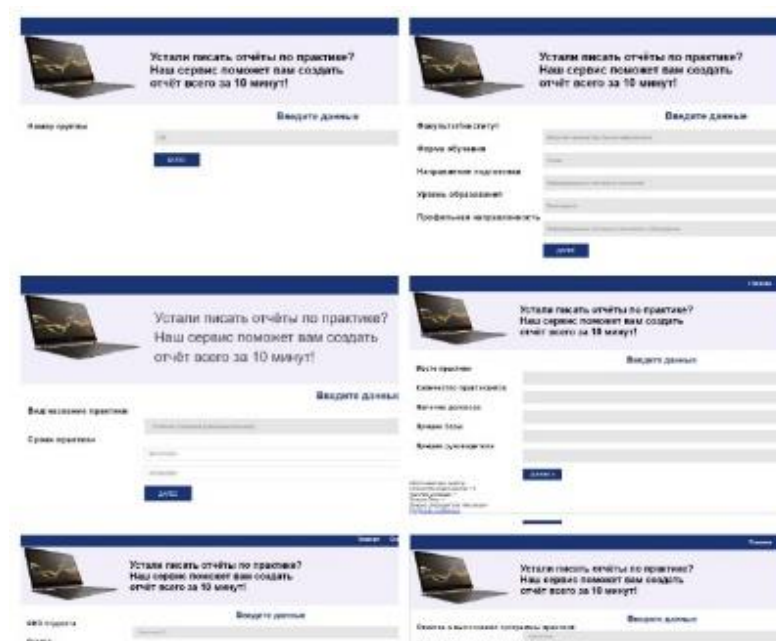


Рис. 23 – Формы данных для отчета преподавателя

Рис. 24 – Форма данных для отчета студента

После заполнения всех форм открывается страница просмотра отчета по практике (рис. 25, рис. 26).

Формирование отчета по практике

**Перед скачивание проверьте правильность введенных данных**



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования  
 «ОБНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
 УНИВЕРСИТЕТ»  
 (ФГБОУ ВО «ОУрГПУ»)  
 ФАКУЛЬТЕТ МАТЕМАТИКИ, ФИЗИКИ, ИНФОРМАТИКИ  
 КАФЕДРА ИНФОРМАТИКИ, ИНФОРМАЦИОННЫХ

УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА (ПРОГРАММИРОВАНИЕ)

по направлению: 09.03.02 Информационные системы и технологии

Направленность (профиль): Информационные системы и технологии

Студент(ка) группы 191	Выполнил(а):
Иванов	Иванов
Мисников	Проверил: к.п.н., доцент кафедры ИИТМОИИ

Челябск:  
2022

Рис. 25 – Форма просмотра студента

← localhost Формирование отчета по практике

**Перед скачивание проверьте правильность введенных данных**

**Сводный отчет об организации и проведении практики обучающихся ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»**

**1. Общие данные**

Факультет/институт	Факультет математике физики информатики
Форма обучения (очная, заочная, очно-заочная)	Очная
Направление подготовки	Информационные системы и технологии
Уровень образования (Бакалавриат, магистратура, СПО)	Бакалавриат
Профильная направленность специальности	Информационные системы и технологии в образовании
Вид, название практики	
Сроки практики	

**2. Рабочий период:**

№	Перечень организаций, мест практики	Количество практикантов	Наличие договоров с сетевыми организациями (ссылка или скан)	Лучшие базы практики (ссылка)	Лучшие руководители практики в организации (Ф.И.О.)
1	Юурупт	16	-	-	Мещеников

**3. Итоги практики**

3.1 Общие сведения об академической успеваемости обучающихся

Индивидуальный группы	Выполнение заданий			Успеваемость по предмету	Средняя оценка				Итого выполнено	
	Максимальное количество	На время по плану	На время по факту		Средняя оценка	Средняя оценка	Средняя оценка	Средняя оценка	Зачеты	Средний балл
191	6	1	0	5	1	0	1	0	33	16

3.2 Работа с обучающимися, не аттестованными по практике:

Обучающиеся, не прошедшие практику (Ф.И.О., группа)	Причина (по каждому обучающемуся)	Решение кафедры, деканата / института
Бужинского Ф.И.	Воспитка	Пересдать

3.2.2 Работа с обучающимися, не аттестованными по практике:

выполнена

не выполнена

3.4 Случаи нарушения договорных обязательств со стороны университета и организации (базы практики)

Исполнено не было

3.5 Решения, принятые кафедрой и Советом факультета при обсуждении итогов практики (ссылка на дату, номер протокола заседания кафедры / Совета факультета или выписка из протокола)

Ссылка/номер протокола

Руководитель практики / Мещеников

СОГЛАСОВАНО:

Заведующий кафедрой / Петров

Руководитель ОПОП / Мещеников

Декан факультета/ директор института / Коротких

**Скачать**

**Назад**

Рис. 26 – Форма просмотра преподавателя

После проверки данных, с помощью кнопки «Скачать», можно скачать pdf файл отчета по практике (рис. 27).

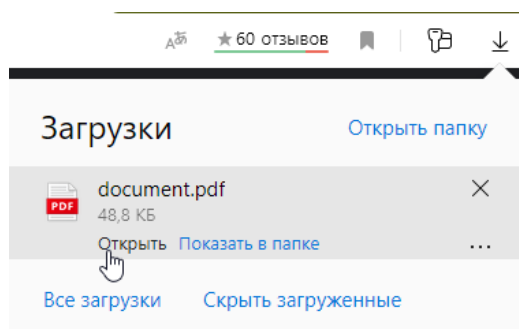


Рис. 27 – Скаченный файл

Таким образом создано функционирующее приложение, которое может стать средством автоматизации деятельности студентов и преподавателей

для формирования отчетов по практике и за короткое время создать готовый отчет.

### **Выводы по главе 3**

Профессиональная деятельность студентов-практикантов описана в соответствии с требованиями нормативных документов, основными видами их профессиональной деятельности (педагогической, методической, проектной, исследовательской). Комплексные задачи на производственной практике реализуются в процессе организации деятельности студента в качестве учителя-предметника и классного руководителя. Выполнение этих задач отслеживают групповые методисты – преподаватели кафедр психолого-педагогического цикла. Все аспекты организации практики, подведение ее итогов осуществляет факультетский руководитель, как правило, преподаватель предметно-методической кафедры.

Комплексные задачи по освоению практикантами вышеназванных профессиональных видов деятельности выполняются с помощью заданий, составленных преподавателями кафедр (предметно-методической, педагогики, психологии, БЖиМБД). Обобщающие таблицы, разработанные авторами, сопоставляют содержание заданий с задачами практики, способами и средствами их проверки; профессиональными компетенциями, которые должны быть сформированы у практикантов в процессе выполнения ими заданий.

Дорожная карта организации и проведения практики в систематизированном виде представляет поэтапную деятельность студентов, групповых и факультетского руководителей от педвуза, руководителей от баз практики (учителей, классных руководителей), которая обобщена на основе вводного, основного, итогового этапов практики. Информационно-методическое сопровождение деятельности студента-практиканта и групповых методистов реализуется средствами портала «Педагогическая практика» и «Рабочей тетради», структура и содержание которых

представлены в форме многомерного инструментария. Они разработаны применительно к организации и проведению практики на физико-математическом факультете, однако, рекомендации (теоретические и практические) обладают свойством широкого переноса. Они могут быть использованы другими факультетами педвуза.

Например, решение комплексных задач практики на основе реализации учебно-методического комплекта спроектировано для любой образовательной области знания. Использование его на практике позволяет студентам обоснованно не только отобрать материал для учебных занятий, сформулировать цели обучения и воспитания, но и спланировать предметные, метапредметные и личностные результаты их выполнения. Разработанная разнообразная типология занятий, мероприятий (предметных, воспитательных) имеет обобщенный характер, поэтому может быть рекомендована студентам других факультетов.

## Заключение

В соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога студент-практикант, выполняющий функции учителя и классного руководителя, должен владеть профессиональными (трудовыми) действиями, необходимыми знаниями и умениями, чтобы решать комплексные задачи практики.

Принцип преемственности, функционально-деятельностный и компетентностный подходы позволили сформулировать концептуальные положения организации и проведения практики. Они отражают: 1) целевой компонент ее построения на основе формирования профессиональных компетенций (базис концепции); 2) методологический и содержательный компоненты реализации компетентностного подхода (ядро концепции); 3) процессуальный компонент концепции (ее следствие), раскрывающий формы, методы, средства организации и проведения практики.

Все компоненты концепции рассматриваются во взаимосвязи. Она проявляется в организации деятельности студентов-практикантов по выполнению комплексных задач практики и ее руководителей (от педвуза, объектов практики) по совершенствованию общепрофессиональных и профессиональных компетенций в процессе выполнения заданий, составленных кафедрами, курирующими практику.

Классификация компетенций позволила не только соотнести их с задания для студентов, но и разработать фонды оценочных средств для их проверки. Представленный многомерный инструментарий для отслеживания сформированности нелокальных компетенций, соотнесенных с комплексными задачами практики, позволил установить преемственные связи в структуре и содержании рабочей тетради производственной практики.

Для их формирования в процессе выполнения заданий кафедр разработаны различные средства, имеющие характер многомерного

инструментария: «Технологическая карта» анализа учебных занятия, внеклассных и воспитательных мероприятий, выполнение заданий кафедр, курирующих практику; «Дорожная карта» сопоставительного анализа деятельности студента, группового и факультетского руководителей, учителя-методиста; «Информационно-методический портал "Педагогическая практика"» и др.

Текущий контроль и промежуточная аттестация по проверке сформированности компетенций осуществлялись в условиях преемственных связей. Они позволили выявить значения коэффициентов сформированности профессиональных компетенций. На основе текущего контроля и промежуточной аттестации определено значение интегрального коэффициента сформированности профессиональных компетенций. Его значение характеризует конечный результат профессиональной деятельности студента-практиканта. Именно он, благодаря специально разработанной технологии, позволил выразить достижения студентов-практикантов в отметках.

В заключение отметим, что содержание методической системы сопровождения студента-практиканта спроектировано на основе концепции, разработанной авторами, основу которой составляют компетентностный и функционально-деятельностный подходы, а также принцип преемственности. Практическая составляющая разработанных ресурсов включает профессиональные рекомендации по организации деятельности студента-практиканта, групповых и факультетского руководителей – преподавателей, курирующих практику.

## Список литературы

1. Альтергот Е.Г., Дроботенко Ю.Б., Чекалева Н.В. Исследование изменений в образовании: монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. – 164 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев// 3-е изд. – СПб : Издательство: Питер-Юг, 2016. – 282 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев.– Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
4. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Москва ИПО МО Россия, 1995. – 336 с.
5. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько.- М.: Педагогика, 1989.- 192 с.
6. Воровщиков, С.Г. Достоинства и недостатки перечня универсальных учебных действий федерального государственного образовательного стандарта общего образования / С.Г. Воровщиков // Универсальные учебные действия деятельности в обучении по новым стандартам: XV-я Всероссийская научно-педагогическая конференция, г. Москва, 7-9 ноября 2012.– С. 1-8.
7. ГОСТ 34.602-2020 «Информационная технология. Комплекс стандартов на автоматизированные системы. Техническое задание на создание автоматизированной системы»: дата введения 2022-01-01. – Москва, 2021. – 12 с.
8. Даммер, М.Д. Проектирование информационно-образовательного портала «Педагогическая практика» на основе функционально-ориентированной методологии / М.Д. Даммер, Е.А. Леонова, И.С. Карасова // Мир Науки, культуры, образования.– Горно-Алтайск, 2016.–№6 (61). – С.175-177.



9. Дроботенко, Ю.Б. Изменения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза : монография / Ю.Б. Дроботенко. – Омск : ЛИТЕРА, 2015. -170 с.
10. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2012. — № 4. — С. 8–13.
11. Карасова, И.С. Концептуальные положения компетентностного подхода в организации и проведении производственной (педагогической) практики в бакалавриате / И.С. Карасова, Е.А. Леонова, Е.А. Селезнева //«Непрерывное педагогическое образование: глобальные и национальные аспекты» : Третий Международный конгресс «Непрерывное педагогическое образование: глобальные и национальные аспекты». – Челябинск: ЮУрГГПУ, 2017. – С. 144-147.
12. Карасова, И.С. Инновационные подходы в оценке учебно-профессиональных достижений студентов на педагогической практике/ И. С. Карасова, Е. А. Леонова // МНКО. – Горно-Алтайск, 2010. -№5(24).- С.111-115.
13. Карасова, И.С. Фонд оценочных средств образовательных результатов студентов на педагогической практике / И.С. Карасова, Е.А. Селезнева// Вестник ЧГПУ. -Челябинск,2015.-№5. – С.23-31.
14. Коджаспирова, Т.М. Словарь по педагогике / Т.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: НКЦ "МарТ", Ростов н/Д : Изд.центр "МарТ", 2005. – 448 с.
15. Лебедева, Т. Н. Информационные системы и базы знаний : учебно-методическое пособие / Т. Н. Лебедева, Л. С. Носова, А. А. Рузаков. – Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. – 200 с. – ISBN 978-5-906908-60-5.
16. Методические рекомендации по педагогической практике/сост.: Н.А. Кильдишова, И.В. Харитоновна. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2016.– 34 с.

17. Нагорнова, А.Ю. Новые развивающие технологии педагогической практики: кол.моногр. / А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск : Зебра, 2016. – 448 с.
18. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
19. Петерсон, Л.Г. Типология уроков деятельностной направленности / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева. – М.: Школа 2000, 2008. – 48 с.
20. Потапова, М.В. Модель организации производственной педагогической практики в условиях модернизации педагогического образования/ М.В. Потапова, Е.А. Леонова, Е.А. Селезнева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. –№ 4 (38). – С.77-84.
21. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года №30550 // Психологическая наука и образование: Модернизация педагогического образования. Т19. №3. – М.: Изд-во ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – С. 11–31.
22. Прояненко, Л.А. Методическая подготовка будущего учителя к организации личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса по физике. – Дисс... д-ра пед. Наук. – М., 2010. – 357 с.
23. Рабочая тетрадь как средство реализации преемственности в проектировании и организации производственной практики студентов педвуза (бакалавриат физико-математического факультета): коллективная монография / И.С. Карасова, М.В. Потапова, М.Д. Даммер, Е.А. Леонова, Е.А. Селезнева. — Челябинск : Изд-во Цицеро, 2017. — 150 с.
24. Салазкина, Л.П. Опыт и перспективы организации производственной практики студентов/ Л.П. Салазкина// Вестн. Кемер. гос. ун-та культуры и искусств. – Кемерово, 2015. – №30. – С. 207-211.

25. Селезнева, Е.А. Моделирование условий реализации компетентностного подхода на производственной практике в педвузе / Е.А. Селезнева // Вестник ЧГПУ. – Челябинск, 2015. – № 9. – С. 96-101.
26. Селезнева, Е.А. Современные подходы в организации и подведении итогов производственной практики в педагогическом вузе (бакалавриат физико-математического факультета) : учебно-методическое пособие / Е.А. Селезнева. — Челябинск : Изд-во Цицеро, 2017. — 53 с.
27. Селезнева, Е.А. Теоретические предпосылки реализации компетентностного подхода в организации производственной практики в педвузе / Е.А. Селезнева // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях: сборник научных трудов по итогам научно-практической конференции 11 января 2016 г. №3. – Санкт-Петербург, 2016. – С. 100-103.
28. Симонов, В.П. Образовательный минимум: измерение, достоверность, надежность // Педагогика/ В.П. Симонов, Е.Г. Черненко. – 1994.–№4. – С. 30-34.
29. Симонов, В.П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров: учебное пособие Издательство: Вузовский учебник, 2015.-320 с.
30. Слостенин В.А. и др. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении. – М., 1994. – 175с.
31. Тесленко, В.И. Современные средства оценки и диагностики уровня компетентностного развития магистров: учебное пособие / В.И. Тесленко, Т.А. Залезная. — Красноярск : КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014. — 200 с.
32. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – 429 с.

33. Указ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», 7 мая 2012 года – <http://news.kremlin.ru/acts/15236>

34. Усова, А.В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе: Избранное / А.В. Усова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 221 с.

35. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)// Приказ Министерства образования и науки РФ от 09 февраля 2016 года № 91.

36. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) "Об образовании в Российской Федерации".

37. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. – М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

38. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова /Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

39. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 111 с.

40. Яковлева, Н.М. Профессионально-творческая подготовка будущего педагога в условиях высшего профессионального образования / Н.М. Яковлева. — М. : Знание, 2005. — 259 с.

*Научное издание*

Евгения Александровна Селезнева  
Людмила Сергеевна Носова  
Ольга Александровна Дмитриева

**Компетентностный подход в организации и проведении  
производственной практики студентов педагогического вуза**

Монография

ISBN 978-5-93162-689-5

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»  
454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 155

Подписано в печать 24.10.2022  
Объем 10,5 уч. печ. л. Формат 60x90/16  
Бумага офсетная. Тираж 500 экз.  
Заказ № 442

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69